



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

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
для программ обучения специалистов
по психолого-педагогическому сопровождению
и социальной адаптации детей,
возвращенных из зон боевых действий**





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

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
для программ обучения специалистов
по психолого-педагогическому сопровождению
и социальной адаптации детей,
возвращенных из зон боевых действий**

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

Москва, 2022

УДК 159.99
ББК 88.9
М54

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

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.

Работа по возвращению на родину российских детей, оказавшихся в зоне вооруженного конфликта в Сирийской Арабской Республике и Республике Ирак, активно ведется с 2018 года. Настоящие методические рекомендации подготовлены коллективом специалистов Московского государственного психолого-педагогического университета и других профильных организаций России в рамках работы по методическому сопровождению и разработке программ обучения специалистов по психолого-педагогическому сопровождению и социальной адаптации детей, возвращаемых из зон боевых действий, по государственному заданию Министерства Просвещения РФ, реализованному в 2022 году. Методические рекомендации состоят из четырех разделов. Первый раздел посвящен психолого-педагогическому сопровождению детей, возвращенных из зон боевых действий, нацеленному на преодоление последствий комплексной психологической травмы и переживания горя (потери); во втором разделе раскрываются вопросы психолого-педагогического сопровождения семей, принявших детей, возвращенных из зон боевых действий; третий раздел посвящен психолого-педагогическому сопровождению детей, нацеленному на профилактику радикализации; в четвертом разделе рассматриваются технологии социальной адаптации детей в местном сообществе и образовательных организациях.

Все материалы методических рекомендаций носят практический характер и будут полезны психологам, педагогам, учителям, религиозным и общественным деятелям и всем заинтересованным специалистам, чья деятельность связана с работой с детьми, возвращенными из зон боевых действий Сирийской Арабской Республики и Республики Ирак.

ISBN 978-5-94051-279-0

© ФГБОУ ВО МГППУ, 2022.

Содержание

<u>Введение</u>	5
<u>РАЗДЕЛ 1. Психолого-педагогическое сопровождение детей, возвращенных из зон боевых действий, нацеленное на преодоление последствий комплексной психологической травмы и переживания горя (потери)</u> ...	18
<u>1.1. Психологические особенности комплексной психологической травмы и переживания горя (потери)</u>	19
<u>1.1.1. Комплексная психологическая травма – современные подходы</u>	19
<u>1.1.2. Психология переживания горя</u>	28
<u>1.2. Психодиагностический инструментарий и подходы к диагностике комплексной психологической травмы и переживания горя (потери) в детском возрасте</u>	36
<u>1.3. Современные подходы к психолого-педагогическому сопровождению последствий комплексной психологической травмы и переживания горя (потери)</u>	98
<u>1.4. Программа психолого-педагогического сопровождения последствий комплексной психологической травмы и переживания горя (потери) детей, возвращенных из зон боевых действий</u>	110
<u>1.4.1. Общее описание программы</u>	110
<u>1.4.2. План занятий с инструкциями для педагога-психолога</u>	120
<u>Компонент 1. Безопасность во взаимодействии с психологом (в терапевтических отношениях)</u>	132
<u>Компонент 2. Мои силы / ресурсы</u>	148
<u>Компонент 3.1. Линия жизни (прошлое, настоящее и будущее): интеграция переживаний травмы</u>	186
<u>Компонент 3.2. Линия жизни (прошлое, настоящее и будущее): содействие конструктивной работе горя</u>	214
<u>Компонент 4. Я и другие</u>	232
<u>Завершение программы сопровождения последствий комплексной психологической травмы и переживания горя (потери) детей, возвращенных из зон боевых действий</u>	262
<u>1.5. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей в новой культурной среде</u>	265
<u>1.5.1. Языковой барьер и способы его преодоления при организации психолого-педагогического сопровождения возвращенных детей</u>	265
<u>1.5.2. Помощь в культурной адаптации детям, возвращенным из зон боевых действий</u>	278

<u>РАЗДЕЛ 2. Психолого-педагогическое сопровождение семей, принявших детей, возвращенных из зон боевых действий</u>	288
<u>2.1. Травма-информированный подход в воспитании детей, возвращенных из зон боевых действий</u>	289
<u>2.2. Выявление психолого-педагогической компетенции, потребностей в методическом обеспечении мероприятий по психологическому сопровождению опекунов (попечителей) и родителей, к которым возвращаются дети из зон боевых действий</u>	304
<u>2.3. Работа с сетью социальных контактов как социально-психологическая технология помощи семье, в которую возвращаются дети из зон боевых действий</u>	332
<u>РАЗДЕЛ 3. Психолого-педагогическое сопровождение детей, возвращенных из зон боевых действий, нацеленное на профилактику радикализации</u>	398
<u>3.1. Психология радикализации: основные современные подходы и технологии профилактики</u>	399
<u>3.2. Конструктивная религиозная социализация как основа профилактики радикализации и экстремизма на религиозной почве</u>	423
<u>3.3. Специфика радикализации детей и подростков в условиях боевых действий в Сирийской Арабской Республике и Республике Ирак</u>	434
<u>3.4. Сценарии и алгоритмы действия специалиста в типовых ситуациях профилактики радикализации</u>	442
<u>РАЗДЕЛ 4. Социальная адаптация детей, возвращенных из зон боевых действий, в местном сообществе и образовательных организациях</u>	453
<u>4.1. Основы психолого-педагогических компетенций деятельности специалистов, закрепленных в качестве куратора семей, возвращенных из зон боевых действий</u>	454
<u>4.2. Профессионально-личностная модель сопровождения подростков в трудной жизненной ситуации «Экосистема детства» – как модель организации работы наставников детей возвращенных из зон боевых действий</u>	473
<u>4.3. Восстановительный подход как технология преодоления социальной исключенности детей, возвращенных из зон боевых действий</u>	488
<u>4.4. Травма-информированный подход в обучении детей, возвращенных из зон боевых действий</u>	512
<u>4.5. Инклюзивный подход в организации обучения детей, возвращенных из зон боевых действий</u>	526

Введение

Хухлаев О.Е., Павлова О.С., Тарулина Н.В.

*Дети, возвращаемые из мест боевых действий, не выбирали войну.
Не выбирали жизнь среди бомбежек, ранения и постоянный страх*

Настоящие методические рекомендации подготовлены коллективом специалистов Московского государственного психолого-педагогического университета и других профильных организаций России в рамках работы по методическому сопровождению и разработке программ обучения специалистов по психолого-педагогическому сопровождению и социальной адаптации детей, возвращаемых из зон боевых действий, по государственному заданию Министерства Просвещения РФ, реализованному в 2022 году.

Работа по возвращению на родину российских детей, оказавшихся в зоне вооруженного конфликта в Сирийской Арабской Республике и Республике Ирак, активно ведется по поручению президента РФ Владимира Путина. С 2017 года детский омбудсмен вместе с МИД, МЧС, МВД, Минздравом и другими ведомствами выработали алгоритм действий, благодаря которому дети возвращаются в РФ.

На сегодняшний день из зон вооруженного конфликта в Сирийской Арабской Республике и Республике Ирак были возвращены более 350 детей при непосредственном участии уполномоченных по правам ребенка при Президенте, а также региональных властей. Дети были перемещены в семьи опекунов более чем в 20-ти регионах России.

Работа по возвращению, репатриации детей из Сирии и Ирака – это результат взаимодействия большого количества ведомств. Это Минздрав, МИД, Минобороны, Минпросвещения и Минтруд Российской Федерации. В качестве заслуги последнего отметим разработку Типового алгоритма в субъектах Российской Федерации по организации работы по медицинской и социальной реабилитации, разработанного во исполнение пункта 2 Комплекса мер, направленных на выработку единого подхода к организации в субъектах Российской Федерации мероприятий с указанной категорией детей, утвержденного заместителем Председателя правительства Российской Федерации Т.А. Голиковой 2 декабря 2020 г., No 11491п-П12. На основании данного типового алгоритма сегодня действуют регионы, создавая единый процесс для этой реабилитации. Уполномоченным по правам ребенка при Президенте поручена роль координации деятельности разных ведомств и министерств.

Рассмотрим контекст, связанный с нахождением российских детей на территории Сирии и Ирака. Российская Федерация оказалась в списке 86 стран, чьи граждане уехали воевать в зону сирийского конфликта – вести вооруженный джихад под знаменами ИГИЛ*. В зону военных конфликтов выезжали целыми семьями с несовершеннолетними детьми. Согласно докладу Международного центра изучения радикализации, из 41 490 иностранных граждан, присоединившихся к ИГИЛ* в Ираке и Сирии в период с апреля 2013 года по июнь 2018 года – 4 716 (13 %) были женщины и 4 640 (12 %) – несовершеннолетние. У большинства замужних женщин и их детей практически не

* Здесь и далее – террористическая организация, запрещена в Российской Федерации.

было выбора ехать ли в Сирию. Решение о семейном выезде на джихад принимали мужчины, а основная часть женщин с детьми уезжали вслед за своими мужьями.

В ходе участия в боевых действиях многие мужчины быстро погибали, в результате чего женщины оставались вдовами и выходили замуж вновь, так как находиться в условиях боевых действий одинокой женщине было опасно. Некоторые женщины выходили замуж по несколько раз.

По данным МВД, из России в ИГИЛ* выехали около 5 000 российских граждан¹. Уехавшие россияне были движимы разными мотивами, среди которых не только религиозный. Нередко жены и дети не знали истинной цели поездки (например, считали, что едут отдохнуть в Турцию), или ехали, не вполне осознавая ситуацию, в которой им предстоит оказаться. Пропаганда ИГИЛ* распространяла среди своих сторонников во всем мире недостоверную информацию рекламного характера, благодаря которой не только женщины и дети, но и сами инициаторы переезда в Сирию – мужчины – не знали, в какой обстановке им предстоит жить и находиться. Вот что пишет один из участников: *«Каждый ошибается. Мы, находясь тут, поняли, что такое война. Многие на самом деле пожалели. Потеря детей (и потеря конечностей) дает возможность многое осознать»*.

Интервью, проведенные в разных странах СНГ, в частности в Казахстане, с уехавшими в Сирию гражданами, позволяют воссоздать социальный контекст происходящего:

С. Аязбаева, вернувшаяся в Казахстан, рассказывает: *«До отъезда было все замечательно: дружная семья, своя квартира, собственный бизнес. Мы ни в чем не нуждались. Произошло все внезапно – в 2014 году за неделю до отъезда он сказал, что нужно быстро собраться. Он меня уверял, что мусульмане со всех стран уже там, одни мы здесь. Говорил, что там халифат, что исламское государство будет, что дети там будут учиться. Видимо, это меня и взяло.*

Он мне говорил, что военные действия идут за пределами государства, говорил, что там есть границы, за которые никто не заходит, и никто не воюет. Я поверила.

С мужем я увиделась через 40 дней. Тогда он сказал: “Теперь терпение, потому что назад пути нет”. Мы много думали, как сбежать, но это было нереально. Кто хотел убежать – их вычисляли, сажали в тюрьму, казнили. Потом был приказ расстреливать на месте. Я так рисковала боялась. Потом мы уже просто ждали своей смерти. Я боялась, что дети останутся без меня или я останусь без детей или мужа. В итоге осталась без мужа. Дети живы. Хотя там были ситуации, когда из-под завалов вытаскивали женщин и детей без конечностей, или у кого-то внутренности наружу выходили».

Дети, которые ехали вместе с родителями, оказались заложниками ситуации. Конечно, их матери и другие женщины пытались оградить и защитить их от боли и проблем. Но на войне это невозможно.

В жизни этих детей, в чувственном, психологическом, эмоциональном, социальном смысле, отпечатался опыт потери самых близких людей. Физической потери отцов, матерей, братьев, сестер, других родственников, близких людей из той общины,

¹ <https://tass.ru/politika/2272750?ysclid=19wkibku7m207242654>.

в которой они жили. В Сирии дети длительное время жили в атмосфере нормализации насилия, когда каждый день видели сцены насилия, убийства, казни, бомбежки.

Многие из них не только находились в условиях военных действий, но и могли быть свидетелями всех тех эпизодов, всех тех явлений, которые сопутствовали страшным событиям и были неким фоном их жизни. У каждого из детей насыщенность этим фоном будет разной. Нельзя сказать, что каждый из тех, кто вернулся, видел все одинаково. Но кто-то из них видел некоторые самые страшные проявления войны.

«Я чувствую себя в депрессии и так, словно я в другом мире. А потом я просыпаюсь и понимаю, что я все еще здесь. И я не могу пошевелиться» – Мохаммед, 15–17 лет, Восточная Гута.

«Моего отца арестовали пять лет назад. Когда я вспоминаю его, у меня болит сердце. У меня такое чувство, что мир сжимается» – Ахмед, 15–17 лет, Восточная Гута.

«У меня болит сердце, потому что оно слишком часто колотится из-за того, что я боюсь» – Нур, 5–7 лет, Алеппо.

«Когда я один и задумываюсь, у меня начинает болеть живот. Это происходит тогда, когда я реально представляю себе, в какой ситуации нахожусь, и когда думаю об этом» – Тарек, 15–17 лет, Восточная Гута.

«Я злюсь, когда умирает кто-то из моей семьи. У меня болит в груди, и я не могу дышать, я сижу один, потому что не хочу кричать на других и боюсь кого-то ударить» – Саиф 15–17 лет, Алеппо.

Важно также понимать, в каких условиях жили эти дети. В первые периоды приезда в Сирию это могли быть достаточно комфортные жилищные условия, а после разгрома ИГИЛ* это были тюрьмы, приюты, лагеря для беженцев с разными условиями проживания в них. В некоторых из них дети оказывались в самых жутких и сложных условиях, в которых они могли спать на полу, есть какую-то самую скромную пищу, находиться в абсолютно антисанитарных условиях.

Римма, вернувшаяся в Казахстан из Сирии, рассказывает: *«Становилось все хуже: денег и еды не стало. Дорога была закрыта, и мы питались тем, что удавалось найти: люди начали есть траву, отруби, зерно. У детей желудки не выдерживали, многие умирали. От голода, истощения, болезней, ранений много людей умерло. Медикаментов не было. Люди заживо сгнивали, даже черви у них появлялись. Я своими глазами это видела: сидит женщина и на ней черви. Меня тогда стошнило».*

Дети и их родители находились в условиях постоянного дефицита еды, воды, удовлетворения самых простых физиологических потребностей. В страхе за свою жизнь и жизнь близких. Никто из них не был уверен в том, кого из своих близких, друзей и соседей они смогут увидеть завтра.

Римма: *«Жили в окрестностях поселка, ходили по домам, просили, кто что даст. Мы сами себе построили палатку. Помню, пошли в очередь за едой со старшим сыном. Идем назад, и вижу, что нашу палатку, где были мои дети, разорвало от взрыва. В палатке еще была моя подружка, в нее осколки и попали, а моих детей не задело. Рядом ребенок и его беременная мать погибли. В некоторых других палатках тоже погибли женщины и дети. Старший сын мне помогал. Под пулями за водой бегал: спускался к реке, а со всех сторон снайперы были. И тряпки таскал, чтобы огонь разводил. Кто был в таком же положении, как и я, мы помогали друг другу. Сами*

искали себе укрытие, пищу, чтобы с голоду не умереть. У кого что находилось – мы старались делиться.

Из-за бомбежек и пуль, бывало, даже голову не могли поднять. Приспособились в окопах жить, но и они не помогали, если сверху снаряд летел. Одну ночь, помню, бомбили, и в окопах все мои знакомые женщины с детьми погибли».

Медицинская помощь была минимальна. Или ее могло совсем не быть.

Психолог Сауле Муканова, работающая с семьей в Казахстане, после возвращения детей рассказывает: «Кому-то из детей требовались операции, ведь там им не оказывали медицинскую помощь. Были дети с осколками в теле, и только по приезду в Казахстан их прооперировали и изъяли осколки. Были многочисленные переломы. Многие не ходили и первое время были в лежачем состоянии.

Из-за того, что они там голодали, у них были проблемы с желудками, зубами – это сказалось и на психологических аспектах. У большинства детей, которые там родились, есть тревожность, они были нервные. У маленьких детей встречались судороги, было такое, что ребенок плакал и начинал задыхаться, синеть, терять сознание».

В мирное время дети используют свободное время для того, чтобы развивать свои навыки и способности, обучаться. Для этого взрослые стараются предоставить им безопасное пространство для игр и общения. В Сирии эти возможности были крайне ограничены. Игры и досуг были очень скудными, а ситуация постоянной настороженности забирала огромное количество ресурсов организма и психики на постоянную проверку пространства, звуков, угадывание поведения людей и оценку ситуации.

Все это важно помнить, когда мы встречаемся с возвращенными из Сирии детьми.

Примерно с 12-ти лет девочки и мальчики испытывали особый страх сепарации. Насильственной сепарации от матерей или отцов, с кем они там жили. Дело в том, что с 12-ти лет их могли забрать в абсолютно разные места. Девочек могли выдать замуж неизвестно за кого, и в таком случае они обязаны были следовать за мужем, далеко от своих родных. Мальчишки могли быть забраны в армию или в тюрьму. В этом смысле, подростки практически с 12-ти лет жили с внутренним страхом, что впереди какая-то полная неизвестность. Многие из них, возвращаясь, получают спасение от самых жестких вариантов развития жизни.

Сегодня возвращенные дети получили новую жизнь. Однако важно понимать, что после такого насыщенного травматического опыта, адаптация в новых условиях может быть сложной и занять много времени.

При личном общении возвращенные дети достаточно аккуратно делятся информацией, в том числе из-за страха за свою судьбу. Многие из них, в целом понимают весь, в том числе и юридический, контекст того, что они являются детьми людей, признанных в России связанными с террористической деятельностью, а такие биографические связи негативно влияют на социальную адаптацию детей.

Также важно понимать, что социализация на территории Сирии и Ирака проходила в специфической религиозной традиции, связанной с радикальной трактовкой религиозных установок. Кроме того, религиозная социализация протекала в арабоязычной, но при этом максимально этнически разнообразной среде. Обучение в лагерях

проходило на арабском языке и в основном было связано с освоением религиозной информации. В связи с этим у многих детей сформированы достаточно устойчивые религиозные знания и убеждения. В дальнейшей работе по медицинской и социальной реабилитации возвращенных детей необходимо учитывать данный контекст.

Важный аспект работы с возвращенными детьми – это организация взаимодействия не только с ребенком, но и с его семьей, семейным окружением, то есть с обществом, в которое возвращается ребенок и пытается социализироваться.

В настоящее время в России и мире существуют разные позиции по поводу возвращения на родину детей из зон повышенной террористической активности. Специалисты беспокоятся из-за рисков, которые сопровождают процесс возвращения и реабилитации, и ищут наиболее эффективные механизмы социальной адаптации детей. Нередко процесс возвращения связан с опасениями и страхами, а также стигматизацией детей. Сегодня вокруг проблемы стигматизации объединилось множество организаций, в том числе международных. Вот что говорит руководитель фонда ООН (ЮНИСЕФ): «Мы работаем над тем, чтобы не было стигмы по отношению к этим детям, и ко всем детям. Если ребенок совершил правонарушение или преступление, даже самое тяжелое, это не означает, что на нем нужно поставить крест. С ним нужно работать. Эти дети не виноваты в том, что с ними случилось, не нужно относиться к ним предвзято».

Поэтому важным контекстом социальной адаптации и реабилитации детей является то, как ребенок сможет сам принять свой опыт, как будет о нем говорить, как он будет себя чувствовать. Это важная отдельная психотерапевтическая задача, которую решает в той или иной мере каждый человек в новом окружении ребенка. Критически важно, как будут реагировать и что говорить окружающие ребенка люди, как будут воспринимать его вероятные трудности. Поскольку это формирует и его отношение к своему опыту, с которым необходимо жить.

Психологические травмы, вкупе с физическими, изменяют жизнь человека на «до» и «после». И в этой программе мы будем много говорить о разнообразных проявлениях этих травм. Это путешествие может быть сложным. Мы, авторы этой программы, пережили вместе с вами весь этот опыт во время написания текстов и подготовки курса. Пропустили через себя эти переживания и боль. И нам казалось, что все это невозможно пережить.

Но вспоминая глаза ребят, которых мы встречали, понимаем, как мы все им нужны. Как жадно они ищут помощи и раз за разом пробуют проявить себя в новом мире. Сначала осторожно, но потом все смелее и смелее открываясь навстречу доброму взрослому, который может поддержать, научить, повести за собой, который будет напоминать о том, что мирная жизнь есть, и она наполнена радостью, доверием и новыми открытиями. Взрослый, который может помочь этим детям принять сложность жизни и показать, что в жизни есть место любви, миру, взаимопомощи.

Поэтому мы призываем вас к мудрости и терпению в изучении программы, и в поиске ответов на те вопросы, которые могут казаться не однозначными.

Согласно Типовому алгоритму работы по медицинской и социальной реабилитации, а также по социальной адаптации детей, возвращаемых из зон боевых действий

(п. 3.8.), ожидаемым результатом проведения в субъектах Российской Федерации такой работы должны стать:

- а) ликвидация психопатологических последствий, перенесенных острых и хронических психотравмирующих воздействий;
- б) формирование гармоничных отношений в семье и микросоциальной группе, обеспечивающих устойчивое благополучное психосоциальное развитие;
- в) интеграция в социальную и культурную среду российского общества.

Очевидно, что ликвидация психопатологических последствий и формирование гармоничных отношений в семье и микросоциальной группе являются условием и основой для обеспечения интеграции в социальную и культурную среду российского общества. Таким образом, именно интеграция может быть рассмотрена как финальная цель реабилитации и социальной адаптации детей, возвращаемых из зон боевых действий.

Наиболее эффективным механизмом, посредством которого осуществляется интеграция в социальную и культурную среду российского общества детей, возвращенных из зон боевых действий, является социальная инклюзия.

В максимально широком смысле социальная инклюзия представляет собой «демократическую акцию включения индивида или группы в более широкое сообщество с целью приобщения к определенному действию или культурному процессу. Инклюзия представляет собой активный процесс укрепления чувства принадлежности индивида или группы к сообществу, ведущий к социальной интеграции» (Астоянц, 2009).

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

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

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

На индивидуальном уровне социальная инклюзия предполагает наличие следующих компонентов:

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

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

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

Социальная инклюзия активно применяется как инструмент интеграции и преодоления социальной исключенности различных уязвимых групп. Это не только люди с ограниченными возможностями здоровья, но и дети-сироты (Астоянц, 2009а), дети-мигранты (Cefai et al., 2015).

В целом, в социально-инклюзивной среде ребенок-мигрант меньше встречается с виктимизацией, предрассудками, дискриминацией и одиночеством, но ощущает принадлежность к группе и безопасность вследствие опыта позитивных межгрупповых взаимодействий (Adrienne et al., 2019). Социально-инклюзивная среда характеризуется позитивными отношениями между всеми ее участниками, включая детей и учителей (Keles, Munthe, Ruud, 2021), и обеспечивает межгрупповую гармонию для всех, независимо от происхождения и прошлого опыта.

Далее обозначим, в какой форме компоненты социальной инклюзии детей, возвращенных из зон боевых действий в Сирийской Арабской Республике и Республике Ирак, могут отражаться в процессе их психолого-педагогического сопровождения и социальной адаптации. Мы предлагаем выделение четырех компонентов.

1. *Психолого-педагогическое сопровождение как системная деятельность психолога (педагога-психолога), нацеленная на преодоление психопатологических последствий перенесенных острых и хронических психотравмирующих воздействий и формирование резильентной (устойчивой) личности*

Последствия переживания психотравмирующих воздействий проявляются не только в симптомах посттравматического стрессового расстройства, далеко не всегда диагностируемого у детей. Захарова и Милехина (2019) при анализе результатов исследования 61 ребенка в возрасте от 4 до 15 лет, доставленных из иракской тюрьмы, матери которых были осуждены за связь с запрещенной в Российской Федерации организацией ИГ*, а отцы погибли или пропали без вести, отмечают отсутствие у обследованных выраженных психопатологических расстройств.

Как отмечает Д. Герман, «выжившие уносят за собой из детства фундаментальные проблемы базового доверия, автономии и инициативы» (Герман, 2022). Эти особенности неизбежно приводят к повышенной виктимности и трудностям социальной адаптации в целом.

Таким образом, преодоление последствий психотравмирующих воздействий должно быть направлено не столько на купирование психопатологических симптомов, сколько на формирование внутриличностной основы социальной адаптации – психологической резильентности.

В ситуации переживания психотравмирующих (неблагополучных) обстоятельств наличие возможных ресурсов проявляется в психологической резильентности.

Резильентность – это «способность к восстановлению и поддержанию адаптивного поведения, которое может следовать за первоначальным отступлением и беспомощностью в ответ на стрессовое событие» (Garmezy, 1991). Также под резильентностью понимают «динамический процесс установления положительной адаптации в контексте неблагоприятных событий; способность личности поддерживать психологическое равновесие во время потенциально опасных ситуаций» (Bonanno, 2004). Ребенок, обладающий высокими показателями жизнестойкости, способен к успешному поиску и управлению ценными для него психологическими ресурсами, полученными от социального окружения (членов семьи, друзей и пр.) (Collin-Vezina et al, 2011). Таким образом, именно формирование резильентной (устойчивой) личности ребенка, возвращенного из зон боевых действий, закладывает фундамент для дальнейшей его успешной адаптации.

2. Психолого-педагогическое сопровождение как системная деятельность психолога (педагога-психолога), содействующая формированию позитивной идентичности и эмоционального контакта с окружающим миром

В исследованиях психологических последствий травматического опыта обнаружено, что посттравматическая стрессовая реакция может пониматься как попытка восстановить или воссоздать утраченную целостность «Я». (Психологическая помощь мигрантам..., 2002). Показано, что переживания травмы в детском возрасте связаны с трудностями становления идентичности (Truskauskaite-Kuneviciene et al., 2020).

Психологическая травма, согласно ван дер Колку, подразумевает наличие симптомов в трех биопсихосоциальных областях, одной из которых являются идентичность и отношения с другими людьми (van der Kolk, 2019).

Становление идентичности согласно концепции Э. Эриксона (Эриксон, 1996) – это одна из ключевых задач взросления. Если она не решена успешно, подросток находится в ролевой путанице; у него также может развиваться т.н. негативная идентичность, что побудит его противостоять существующей реальности и действовать против нее (например, вступить в конфликт с законом и т.д.).

Соответственно, одна из целей социальной инклюзии детей, возвращенных из зон боевых действий, должна быть связана с помощью в становлении позитивной идентичности.

Специалисты отмечают, что при работе с травмой одна из задач заключается в замене мифа «жертвы» на проактивную идентичность «выжившего» (Беберашвили, Джавахишвили, Табагуа, 2021). По П. Босс, одна из терапевтических целей работы с неоднозначной потерей – это восстановление (реконструкция) идентичности. «Исхо-

ды из неоднозначности, человек не знает какую роль ему нужно играть, какой статус занимать, как себя преподнести или представлять, все это проявляется в его внешнем замешательстве, неуверенности в себе и нерешительности» (Беберашвили, Джавахишвили, Табагуа, 2021).

Позитивная идентичность, напротив, представляет собой четко усвоенный и личностно-приняемый образ себя во всем богатстве отношений личности к окружающему миру, сочетающийся с внутренней уверенностью (Эриксон, 1996).

Также следует подчеркнуть, что дети, которые пережили травму, часто испытывают эмоциональное оцепенение или отстраненность, снижение способности испытывать положительные эмоции и повышение раздражительности или гнева (Hallett, Donelan, 2019). Все это мешает адекватному взаимодействию с окружающими и блокирует социальную адаптацию.

Таким образом, социальная инклюзия, обеспечивающая социальную адаптацию детей, возвращенных из зон боевых действий, сосредоточена вокруг формирования позитивной идентичности и эмоционального контакта с окружающим миром.

3. Системная деятельность по социальной адаптации и ресоциализации, обеспечивающая объективную и субъективную включенность ребенка в социально-одобряемую деятельность и широкое социальное пространство

Вопросы дестигматизации и дерадикализации тесно связаны с проблемами социального окружения этих детей. Так, «особое значение в формировании психических расстройств у детей-жертв локальных военных конфликтов имеют проблемы социального окружения: жестокое обращение или холодное отношение со стороны родственников, отсутствие или низкий уровень образования, отвержение сверстниками» (Захарова, Милехина, 2020).

Согласно П. Босс (по Беберашвили, Джавахишвили, Табагуа, 2021), дискриминация и стигма – это два основных препятствующих фактора, которые проявляются на пути восстановления идентичности. «Все боятся моей травмы, избегают меня, как будто я могу “заразить” их моим горем или “передать” его». Помимо стигмы, в этих фразах можно также прочесть тенденцию к самостигматизации. Члены семьи пережившего травму ребенка могут попасть в ловушку собственной стигмы (Беберашвили, Джавахишвили, Табагуа, 2021).

По И. Гофману, социальная стигма – это признак человека, который сильно дискредитирует его обладателя в умах окружающих, обозначает его как отличающегося, вплоть до девианта. Как следствие – вся идентичность человека оценивается через призму именно этого параметра, и человек подвергается дегуманизации в глазах тех, кто его оценивает (Бовина, Бовин, 2013).

Противостоит социальной стигматизации и дискриминации деятельность по включению ребенка в широкое социальное пространство. Здесь нужно различать объективную и субъективную включенность. Внешние (объективные) признаки включенности и отсутствия стигматизации не всегда релевантны процессам, происходящим в психике ребенка. Ощущение отчужденности от общества может присутствовать и тогда, когда очевидных признаков исключенности не замечается. Таким образом, именно обеспечение внутреннего ощущения включенности в широкий со-

циум является залогом успешной адаптации и ресоциализации ребенка, возвращенного из зон боевых действий.

4. *Системная деятельность по социальной адаптации и ресоциализации, формирующая и поддерживающая социальную компетентность ребенка и признанность его как активного члена общества*

Иной аспект социальной адаптации и ресоциализации возвращенных детей связан с их активностью и деятельностной позицией. Основным принципом работы с последствиями травматического опыта – возвращение авторства в своей жизни и власти над ней – является актуальным на всех стадиях восстановления (Герман, 2019).

Эти идеи соприкасаются с концепцией субъектности (Петровский, 1996) – фундаментального свойства личности человека, согласно которому «быть личностью – это значит быть субъектом предметной деятельности, а также быть субъектом деятельности общения».

Ощущение себя личностью – субъектом предметной деятельности и общения – лежит в основе формирования социальной компетентности ребенка, возвращенного из зон боевых действий. Отметим, что здесь необходимо ставить акценты не столько на коммуникативной компетентности, носящей, по сути, инструментальный характер. Ребенок может успешно решать инструментальные коммуникативные задачи, так сказать «уметь разговаривать», но при этом не уметь общаться. Общение – это производство индивидами их общего, что предполагает достижение взаимной идеальной представленности взаимодействующих сторон (Петровский, 1996). Быть личностью как субъектом общения невозможно без той или иной степени идеальной репрезентированности (отраженности) человека в жизни других людей.

Именно формирование круга людей, для которых ребенок, возвращенный из зон боевых действий, является значимым субъектом общения (а не объектом воздействия) – ключевая задача, обеспечивающая его успешную адаптацию и ресоциализацию. Это позволяет сформировать социальную компетентность ребенка и поддерживать ощущение признанности как активного члена общества.

В заключение следует отметить, что выделение четырех компонентов социальной инклюзии детей, возвращенных из зон боевых действий в Сирийской Арабской Республике и Республике Ирак, носит условный характер, ставя задачей структурировать процесс их психолого-педагогического сопровождения и социальной адаптации с учетом его сложности и многообразия затронутых интер- и интра-психических аспектов.

Настоящие методические рекомендации состоят из четырех разделов. Первый раздел посвящен психолого-педагогическому сопровождению детей, возвращенных из зон боевых действий, нацеленному на преодоление последствий комплексной психологической травмы и переживания горя (потери). Авторами первого раздела являются: 1.1.1. Комплексная психологическая травма – современные подходы. – Н.В. Тарулина; 1.1.2. Психология переживания горя. – О.Е. Хухлаев; 1.2. Психодиагностический инструментальный и подходы к психологической диагностике комплексной психологической травмы и переживания горя (потери) в детском возрасте. – О.С. Павлова; 1.3. Современные подходы к психолого-педагогическому сопровождению послед-

ствий комплексной психологической травмы и переживания горя (потери). – Н.В. Тарулина; 1.4. Программа психолого-педагогического сопровождения последствий комплексной психологической травмы и переживания горя (потери) детей, возвращенных из зон боевых действий. – О.Е. Хухлаев, О.С. Павлова, Л.А. Могунова, С.С. Смирнова, И.М. Первушина, Н.В. Тарулина под редакцией М.А. Крашенинниковой-Хайт; 1.5.1. Языковой барьер и способы его преодоления при организации психолого-педагогического сопровождения возвращенных детей. – О.С. Павлова; 1.5.2. Помощь в культурной адаптации детям, возвращенным из зон боевых действий. – О.Е. Хухлаев.

Во втором разделе раскрываются вопросы психолого-педагогического сопровождения семей, принявших детей, возвращенных из зон боевых действий. Авторами второго раздела являются: 2.1. Травма-информированный подход в воспитании детей, возвращенных из зон боевых действий. – Н.В. Тарулина; 2.2. Выявление психолого-педагогической компетенции, потребностей в методическом обеспечении мероприятий по психологическому сопровождению опекунов (попечителей) и родителей, к которым возвращаются дети из зон боевых действий. – О.С. Павлова; 2.3. Работа с сетью социальных контактов как социально-психологическая технология помощи семье, в которую возвращаются дети из зон боевых действий. – Т.О. Арчакова.

Третий раздел посвящен психолого-педагогическому сопровождению детей, возвращенных из зон боевых действий, нацеленному на профилактику радикализации. Авторами третьего раздела являются: 3.1. Психология радикализации: основные современные подходы и технологии профилактики. – О.С. Павлова; 3.2. Конструктивная религиозная социализация как основа профилактики радикализации и экстремизма на религиозной почве. – О.С. Павлова; 3.3. Специфика радикализации детей и подростков в условиях боевых действий в Сирийской Арабской Республике и Республике Ирак. – О.С. Павлова; 3.4. Сценарии и алгоритмы действия специалиста в типовых ситуациях профилактики радикализации. – О.С. Павлова, О.Е. Хухлаев, Н.В. Тарулина.

Четвертый раздел посвящен социальной адаптации детей, возвращенных из зон боевых действий, в местном сообществе и образовательных организациях. Авторами раздела являются: 4.1. Основы психолого-педагогических компетенций деятельности специалистов, закрепленных в качестве куратора семей, возвращенных из зон боевых действий. – Т.В. Шинина; 4.2. Профессионально-личностная модель сопровождения подростков в трудной жизненной ситуации «Экосистема детства» – как модель организации работы наставников детей возвращенных из зон боевых действий. – Р.В. Чиркина; 3. Восстановительный подход как технология преодоления социальной исключенности детей, возвращенных из зон боевых действий. – Л.М. Карнозова, А.Ю. Коновалов; 4.4. Травма-информированный подход в обучении детей, возвращенных из зон боевых действий. – Н.В. Тарулина; 4.5. Инклюзивный подход в организации обучения детей, возвращенных из зон боевых действий. – О.Е. Хухлаев.

Благодарим за неоценимую помощь и консультации при подготовке методических рекомендаций А.А. Газаряна, начальника отдела по обеспечению деятельности Уполномоченного при Президенте Российской Федерации по правам ребенка, методолога Центра доказательного социального проектирования ФГБОУ ВО МГППУ; И.Ш. Галиева, руководителя Аппарата антитеррористической комиссии в Республике Татарстан, заведующего отделом по обеспечению деятельности Совета Безопасности Республи-

ки Татарстан; М.Ю. Ежову, доктора политических наук, Уполномоченного по правам ребенка Республики Дагестан; З.А. Шарыпова, заместителя муфтия Ставропольского края; Л.Б. Баббучиеву, методиста Управления образования администрации Усть-Джегутинского муниципального района Карачаево-Черкесской республики; З.Х. Батчаеву, педагога-психолога МБОУ «Лицей 1 г. Усть-Джегуты» Карачаево-Черкесской республики; М.Х. Хапчаеву, педагога-психолога МБОУ «Лицей 7 г. Усть-Джегуты» Карачаево-Черкесской республики; директора ИКЦ «Диалог» Р.Р. Музаферова, специалиста АНО ИКЦ «Диалог» Ф.Х. Хасанову и всех специалистов, содействовавших авторскому коллективу.

Литература

1. Астоянц М.С. Социальная инклюзия: попытка концептуализации и операционализации понятия // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. – Т. 12. – с. 51–58.
2. Беберашвили З., Джавахишвили Д., Табагуа С. Травма, её природа и пути исцеления. Тбилиси, 2021.
3. Бовина И.Б., Бовин Б.Г. Стигматизация: социально-психологические аспекты (Часть 1) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2013. Том 3. № 3. URL: https://psyjournals.ru/files/63778/psyandlaw_2013_3_Bovina_Bovin.pdf?ysclid=lbwl5h462i601521210 (дата обращения: 30.07.2022).
4. Боровикова И.В. Нормоцентризм, социальная интеграция и социальная инклюзия инвалидов // Общество: философия, история, культура. – 2016. – Т. 2. – с. 27–29.
5. Ван дер Колк Б. Тело помнит все. М., 2020.
6. Герман Д. Травма и исцеление. Последствия насилия – от абьюза до политического террора. М., 2022.
7. Жили в палатках, играли в окопах: что происходит с вернувшимися из Сирии казахстанками с детьми. <https://www.caravan.kz/articles/zhili-v-palatках-igrali-v-okopakh-cto-proiskhodit-s-vernuvshimisya-iz-sirii-kazakhstankami-s-detmi-520804/>.
8. Захарова Н.М., Милехина А.В. Особенности психических и поведенческих нарушений у детей, освобожденных из иракской тюрьмы [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019. Том 9. № 4. С. 225–235. doi:10.17759/psylaw.2019090416.
9. Как россияне попадали в сети запрещенной ИГИЛ: откровения бывших боевиков и их жен. https://www.ltv.ru/news/2021-04-18/405094-kak_rossiyane_popadali_v_seti_zapreshennoy_igil_otkroveniya_byvshih_boevikov_i_ih_zhen.
10. Карин Е.Т. Операция «Жусан». Кого и почему вернули из Сирии? : монография. Print House Gergona – Алматы, 2020. 272 с.
11. Кузнецова рассказала о находящихся в Сирии и Ираке детях. <https://ria.ru/20200214/1564798696.html>.
12. Кузнецова: 445 российских детей находятся в Сирии и Ираке в зоне вооруженных конфликтов. <https://tass.ru/obschestvo/4570183>.
13. Мария Львова-Белова: 382 российских ребенка возвращены из Сирии и Ирака. <http://deti.gov.ru/articles/news/mariya-l-vova-belova-382-rossijskih-rebenka-vozvrasheny-iz-sirii-i-iraka>.
14. Незаметные люди. Вдовы и дети «сирийских» боевиков: что надо сделать, чтобы вернуть их в Россию и к полноценной жизни. <https://novayagazeta.ru/articles/2020/04/07/84754-nezametnye-lyudi>.
15. Они видели казни и женились в 13 лет: как живут дети, вернувшиеся из Сирии в Казахстан. <https://ru.sputnik.kz/20191120/siriya-deti-adaptatsiya-kazakhstan-12081529.html>.
16. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. М., 1996.

17. Психологи рассказали о казахстанских детях, возвращенных из Сирии. Кристина Кривцанова, Айгерим Аскарлова, NUR.KZ. <https://www.nur.kz/incident/terrorism/1827923-psihologi-rasskazali-o-kazahstanskih-detah-vozvrasennyh-iz-sirii/>.
18. При содействии Марии Львовой-Беловой на родину из Сирии вернулись 38 российских детей. <http://deti.gov.ru/articles/news/pri-sodejstvii-marii-l-vovoj-belovoj-na-rodinu-iz-sirii-vernulis-38-rossijskih-detej>.
19. Психологическая помощь мигрантам. Травма, смена культуры, кризис идентичности / ред. Г.У. Солдатова. М., 2002.
20. Российские дети доставлены из Сирии на родину <https://rg.ru/2020/09/09/rossijskie-deti-dostavleny-iz-sirii-na-rodinu.html>.
21. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.
22. Ярская-Смирнова В.Н. Социальная инклюзия в молодежной политике // Поволжский торгово-экономический журнал. – 2010. – № 1. – С. 63–73.
23. Adrienne N., Lewis J.A., Bellmore A., Witkow M.R. Ethnic Diversity and Inclusive School Environments // *Educational Psychologist*. – 2019. – 54(4). – pp. 306–321.
24. Ainscow M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*. – 6(2). – pp.109–124.
25. Bonanno G.A. Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *The American psychologist*, 2004. Vol.59, no. 1, pp. 101–113. doi: 10.1037/0003-066X.59.1.20.
26. Cavicchiolo E. et al. Social inclusion of immigrant children at school: the impact of group, family and individual characteristics, and the role of proficiency in the national language // *Int. J. Incl. Educ.* 2020. – V. 0. – № 0. – pp. 1–21.
27. Cefai C., Cavioni V., Bartolo P., Simoes C., Miljevic-Ridicki R., Bouilet D., Ivanec T.P., et al. Social Inclusion and Social Justice: A Resilience Curriculum for Early Years and Elementary Schools in Europe // *Journal for Multicultural Education*. – 2015. – 9 (3). – pp. 122–139. doi: 10.1108/JME-01-2015-0002
28. Fabes R.A., Martin C.L., Hanish L.D. Children and youth in a diverse world: Applied developmental perspectives on diversity and inclusion. *Journal of Applied Developmental Psychology*. – 2018. – 59. – pp. 1–4. doi: 10.1016 / j.appdev. 2018.11.003.
29. Garmezy N. Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals*, 1991. Vol. 20, pp. 459–466. doi: 10.3928/0090-4481-19910901-05.
30. Hallett K., Donelan J. Trauma treatment toolbox for teens. 2019.
31. Keles S., Munthe E., Ruud E. A systematic review of interventions promoting social inclusion of immigrant and ethnic minority preschool children // *Int. J. Incl. Educ.* – 2021. – V. 0. – № 0. – pp. 1–16.
32. Loreman T. Straight talk about inclusive education. Spring: CASS Connections. – 2009.
33. McConkey R., Collins S. The role of support staff in promoting the social inclusion of persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*. – 2010. – 54. – pp. 691–700.
34. The life after war. Stories of children repatriated from armed conflict zones. <https://www.unicef.org/uzbekistan/en/life-after-war-stories-of-children-from-iraq-and-syria>.
35. Truskauskaitė-Kunevičienė I., Brailovskaia J., Kamite Y., Petrauskaitė G. Margraf J., Kazlauskas E. Does Trauma Shape Identity? Exploring the Links Between Lifetime Trauma Exposure and Identity Status in Emerging Adulthood // *Frontiers in Psychology*, 2020. V.11. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.570644/full>.

РАЗДЕЛ 1

**Психолого-педагогическое сопровождение детей,
возвращенных из зон боевых действий,
нацеленное на преодоление последствий
комплексной психологической травмы
и переживания горя (потери)**

1.1. Психологические особенности комплексной психологической травмы и переживания горя (потери)

1.1.1. Комплексная психологическая травма – современные подходы

Тарулина Н.В.

Нет сомнений, что дети, возвращаемые из мест боевых действий, несут в себе целый комплекс сложных психических состояний. Многие из них провели в Сирии и Ираке долгий срок, некоторые более 6-ти лет. Это довольно большой срок для того, чтобы сравнить свою жизнь в России и в новой стране, и чтобы надежда на возвращение сменилась более разумной в такой ситуации попыткой адаптироваться к условиям жизни, из которых, к сожалению, не было возможности убежать.

Мы уже описывали ситуацию, в которую попали семьи и дети, весь ужас которой состоял в том, что каждый новый день не приносил облегчения. Первоначальный шок от новой страны менялся на все новые негативные впечатления. Первый взрыв, первая смерть рядом, ужас от того, как обращались с самими детьми и женщинами. Голод, холод, жизнь в лагере беженцев, где в любой момент в палатку может ворваться кто угодно, и забрать или убить близкого человека. Онемевшие от ужаса взрослые, которые не знают ответов, и редко когда вообще обращают внимание на детей, таких же тихих, испуганных. Отсутствие возможности для развития и обучения, и постоянные подмены смыслов на непонятные детскому слуху и пониманию идеи... Страх старших мальчиков и девочек в один из дней оказаться в мясорубке мира взрослых... Изо дня в день вся эта картина вставала перед глазами ни в чем не виноватых детей, оказавшихся жертвами решений своих родителей и других взрослых.

Описываемые условия жизни неминуемо заставляют ребенка искать пути выживания. Эти дети, по-видимому, научились приспосабливаться к жестокости и непоследовательности, становясь осторожно самостоятельными или манипулятивными и неискренними в своих взаимодействиях с другими людьми (Шофилд и Бик, 2005). Психика всегда ищет способ адаптироваться, вырабатывает целый каскад приспособлений и защит, чтобы не только выжить, но и попытаться сохранить, пусть даже путем фантазий и самообвинения, хоть что-то, что важно – отношения с близкими и родными, ценности и смыслы.

Термин «комплексное ПТСР» (комплексная травма), был предложен Дж. Герман в книге «Травма и исцеление» (Герман, 2022) и в сопутствующих ей статьях автора. Он 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).

В жизни возвращенных детей жестокое обращение или полное пренебрежение могли быть широко распространенными. Возникающие в раннем возрасте, они могут нарушить многие аспекты развития ребенка и формирование чувства собственного достоинства (Беберашвили, Джавахишвили, Табагуа, 2021).

На сегодняшний день пока нет единой классификации психологических травм. Одно можно сказать с уверенностью, что комплексная травма – это сочетание нескольких видов травм. При этом у каждого травмированного человека это сочетание индивидуально. А значит, и симптомы могут проявляться самые разные. Сложность еще состоит в том, что первичная травмированность может подвергать ребенка дальнейшему воздействию других видов травм.

Справочно: Осложненное посттравматическое стрессовое расстройство 6B41. Осложненное посттравматическое стрессовое расстройство (осложненное ПТСР) – это расстройство, которое может развиться после воздействия события или серии событий чрезвычайно угрожающего или ужасающего характера. Чаще всего, это длительные или повторяющиеся события, которые трудно или невозможно избежать (например, пытки, рабство, кампании геноцида, длительное насилие в семье, повторное сексуальное или физическое насилие в детстве). Выполняются все диагностические требования, предъявляемые к ПТСР. Кроме того, осложненное ПТСР характеризуется такими тяжелыми и стойкими проявлениями, как 1) проблемы в регуляции аффекта, 2) связанные со стрессовым воздействием стойкие представления о себе как об униженном, раздавленном или никчемном, сопровождающиеся чувствами стыда, вины или провала, и 3) трудности в поддержании отношений и в переживании чувства близости к другим людям. Эти симптомы вызывают значительные нарушения в личной, семейной, социальной, учебной, профессиональной или других важных сферах функционирования.

Также важно отметить, что КПТСР (комплексное посттравматическое стрессовое расстройство) схоже по симптомам с некоторыми психическими расстройствами. И это не значит, что ребенка надо сразу вести к психиатру. Такое обследование может быть полезным. Однако стоит учитывать, что любое психиатрическое заболевание лечится не только и не столько лекарствами, а длительной психологической помощью и так же, как и в терапии КПТСР – выстраиванием целостной картины жизни, исцелением кусочков болезненных переживаний в опоре на здоровые части личности, уже развитые способности и имеющиеся ресурсы.

На сегодняшний день есть исследования, показывающие, что к комплексной травме приводят сексуальные домогательства и нападения; насилие в семье; статус беженца; угнетение на почве расовой, культурной, религиозной или гендерной/сексуальной идентичности и ориентации; географическое перемещение; похищение людей; война; пытки; геноцид; личное или киберзапугивание; торговля людьми; а также сексуальное рабство или другие формы плена. Более того, сложная травма часто возникает между поколениями (обозначаемая как межпоколенческая, историческая или колониальная), подпитываемая отсутствием признания или разрешения предыдущих травм и потерь, а также повторяющимися трудностями (Ford, Christine, 2020).

Предрассудки на основе этнической принадлежности, цвета кожи и других отличительных черт, пола, возраста, способностей и экономического положения могут привести к угнетению и жестокому обращению с целыми семьями, кланами, племенами, нациями и теми, кто придерживается различных религиозных взглядов, культурных и политических убеждений (Kira et al., 2011).

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

К тому же принуждение жертв к молчанию и неразглашению, еще больше заманивает их в ловушку и делает их вероятной жертвой других страданий.

В исследовании, которое было проведено в 2018 г., в опросах принял участие 1 051 респондент (взрослое население Великобритании). Все респонденты имели в анамнезе травматический опыт. Выяснилось, что комплексное ПТСР является более распространенным, болезненным и тяжелым состоянием по сравнению с простой формой ПТСР (Казенная, 2020). В чем же причина?

Как мы говорили ранее, комплексная травма обязательно включает в себя межличностный аспект, что коренным образом влияет на формирование типа привязанности. Некоторые специалисты выделяют ее в отдельный тип травмы.

Понимание травмы привязанности основано на теории привязанности и оценке влияния ранних, в течение первых двух лет жизни ребенка, близких отношений на формирование самости и чувства безопасности, для чего необходима тесная эмоциональная связь при высокой степени зависимости между ребенком и основным воспитателем (Tassie, 2015). Центральная предпосылка теории привязанности заключается в том, что надежность ранней детско-родительской связи отражается на межличностных отношениях ребенка на протяжении всей жизни (Schneider, Tardif, & Atkinson, 2001).

Как правило, привязанность между ребенком и воспитателем является главным источником безопасности и стабильности в жизни ребенка, а отсутствие безопасной привязанности, как правило, приводит к трудностям в развитии базовых способностей к саморегуляции, а также стойким проблемам в межличностных отношениях (Nieuwenhove, 2018).

В основе травмы привязанности, кроме травмирующих взаимоотношений, могут лежать также усыновление, смерть родителей или сепарация с ними в раннем детстве.

Как отмечает Д. Герман, «выжившие уносят за собой из детства фундаментальные проблемы базового доверия, автономии и инициативы» (Герман, 2022). Эти особенности неизбежно приводят к повышенной виктимности и трудностям социальной адаптации в целом.

Исследования приемных детей и проблемной привязанности показывают, что долгосрочные последствия жестокого обращения приводят к сложному набору эмоциональных недостатков и поведенческих симптомов, которые отражают травмирующие последствия жестокого обращения с детьми и создают напряжение в привязанности к их приемным родителям (Bergu & Barth, 1989; Dyer, 2004; O'Connor & Zeanah, 2003).

Особые трудности, по целому ряду направлений развития, имеют дети, часто перемещающиеся из одного дома/города в другой, а также те, кому приходится встречаться с постоянной сменой ответственного взрослого, осуществляющего уход.

Чувство безопасности является нашей самой главной социальной потребностью (Howe, Branson, Hinnings, & Schofield, 1999; Schneider, Tardif & Atkinson, 2001).

В течение первых пяти лет жизни дети физиологически зависят в первую очередь от взрослых, которые обеспечивают их базовое выживание, безопасность и эмоциональные потребности. Благодаря своему опыту общения со здоровыми взрослыми, осуществляющими уход, дети узнают, что они могут расслабиться, оставаться рядом, реагировать и в основном «доверять» этим взрослым заботиться о них. Такие дети также демонстрируют заметно предпочтительное отношение к определенному кругу взрослых, которые в первую очередь реагируют на их потребности, проявляя видимые признаки того, что они расстроены, когда уходят, и довольны, когда возвращаются. Этот набор усвоенных форм поведения иногда называют «надежной привязанностью».

Когда ухаживающий за ребенком взрослый слишком занят, отстранен, непредсказуем, эмоционально недоступен или подавлен, чтобы обеспечить надежные отношения, дети легко впадают в депрессию и не могут научиться сотрудничать с другими, так как их собственные внутренние ресурсы недостаточны. Это создает почву для многих проблем (Tassie, 2015).

Когда о детях не заботятся должным образом в ранние годы, а их потребности в безопасности и выживании ставятся под угрозу, дети могут пережить ряд болезненных или ужасных событий (называемых «травматическими переживаниями») либо непосредственно от рук своих взрослых опекунов, либо косвенно из-за их халатности. В результате эти дети не в состоянии усвоить набор моделей поведения, называемых «привязанностью», и усваивают совершенно другой набор моделей поведения в своих взаимодействиях со взрослыми. Такие дети часто учатся избегать своих взрослых опекунов (знакомых взрослых) и заботиться о себе сами и/или обращаться к незнакомым людям (незнакомым взрослым), чтобы получить то, что им нужно. Эти же дети, подвергшиеся насилию или оставленные без присмотра, часто могли наблюдать модели поведения в домах с жестоким обращением и пренебрежением, в которых моделировались и усиливались ложь, воровство, обман, подлость и принуждение.

Еще одним неприятным симптомом любого из видов «ненадежной привязанности» является кажущееся отсутствие типичных эмоций. Многие дети с «ненадежной привязанностью» не проявляют никаких заметных признаков переживания стыда, вины, тревоги или страха. В поведенческом плане эти дети демонстрируют поведение, свидетельствующее о том, что они чувствуют себя счастливыми большую часть времени, даже когда это «неуместно» для проявления счастья. Наивные наблюдатели могут поверить, что ребенок счастлив большую часть времени, потому что он демонстрирует «счастливое поведение». Их объяснение заключается в том, что эти люди были «травмированы» трагическим опытом и «заглушили» свои эмоции в качестве защиты от физической и психологической боли. Затем они остаются хронически «онемевшими» и неспособными испытывать «нормальные» эмоции или становятся такими, когда какое-то событие или человек «запускают» их «память» о травмирующем событии или обстоятельствах (Prather, Golden, 2009).

Травматические последствия любого из видов межличностной травмы в семейных взаимоотношениях разнообразны, однако, когда воздействие происходит или начинается в детском возрасте, его последствия могут быть особенно глубокими и длиться всю жизнь. Они захватывают все уровни жизнедеятельности человека:

нейро-биологические изменения в головном мозге, сопутствующие заболевания, риски развития патологии, подверженность другим травмам, межличностные и внутренние конфликты, а также устойчивые паттерны представлений о себе и других.

Общим негативным результатом детской межличностной травмы является нарушение у ребенка способности к эмоциональной саморегуляции, что на поведенческом уровне можно распознать, как стратегию сдерживания отрицательных эмоций посредством избегающего или дисфункционального поведения. Подобные поведенческие паттерны имеют своей целью снижение уровня эмоционального напряжения, при этом наиболее распространенные из них – самоповреждающее и рискованное поведение, обжорство/голодание, компульсивно-импульсивные действия, а также агрессивное и сексуальное поведение (Isobel, Goodyear, Foster, 2017).

В контексте ранней межличностной травмы у переживших ее людей могут развиться негативные убеждения, когнитивные установки и поведенческие модели, отрицательно влияющие на формирование и поддержание устойчивых межличностных отношений на протяжении всей жизни. Перенесшие детскую межличностную травму склонны к заниженной самооценке и переоценке степени опасности, особенно при хронической форме травмы, в результате чего у них формируется убеждение, что человек не в состоянии как-либо повлиять на будущие потенциально негативные события (Dugal, 2016; Steine, 2017; Spinazzola, 2014).

Эмпирические исследования свидетельствуют о том, что дети, перенесшие межличностную травму, зачастую имеют искаженные представления о себе и окружающем мире, а это может стать основой для генерализованного чувства стыда и вины, низкой самооценки и формирования внешнего локуса контроля (Dugal, 2016; Herman, 1997; Andrea, 2012). Самобичевание, стыд и чувство вины являются обычными последствиями детской межличностной травмы и могут привести к тому, что жертва будет считать себя ответственной за виктимизацию и даже думать, что она сама «просила об этом» или «заслужила это» (Dugal, 2016).

Людам с симптомами комплексной травмы свойственны негативные представления о себе. Они чувствуют себя беспомощными, неэффективными, нарушенными и ненужными другим. Такой взгляд на себя базируется на детских представлениях о том, что если что-то идет не так, то ребенок сам является причиной этого. Иными словами, можно сказать: «Со мной плохо обращались, потому что я плохой».

Когда ребенок обнаруживает, что то, кем он является, не дает ему того, что ему нужно, он может научиться быть тем, кем он не является. Когда родители не интересуются искренними чувствами детей, чтобы помочь им понять их, дети сами становятся менее любопытными к своим собственным чувствам (Andrea, 2012). Они могут начать скрывать свое истинное «Я» в пользу развития того «Я», которое приемлемо для членов семьи. Дети могут развить свое ложное «Я» для того, чтобы удовлетворить потребности и ожидания своих нарциссических родителей. Они понимают, что если хотят сохранить связь с родителями, им постоянно нужно уделять внимание их потребностям и желаниям. Плачевным последствием этого является то, что ложное «Я» становится настолько хорошо сконструированным и адаптированным или оно получает такое признание, одобрение и даже власть в семье, которая его породила,

что в конечном итоге, истинное «Я» теряется. А ложное «Я» приобретает статус «идеализированного Я», потому что ему присваиваются качества лучшего «Я», которое сильнее, лучше справляется с ситуацией и ему гораздо труднее навредить. Идеализация ложного «Я» заходит так далеко, что даже неблагоприятное поведение признается и рассматривается в положительном контексте – например, угнетение других скрывается силой, а манипуляция – навыком. Ложное «Я», как актер на сцене, ловко скрывает заикание и неуверенность в себе хорошо смоделированным поведением, или маскирует гнев и зависть под слащавой улыбкой (Spinazzola, 2014).

Чем больше времени мы проводим под маской, в облике ложного «Я», тем меньше времени уделяется истинному «Я». Таким образом, несмотря на то, что ложное «Я» создано и предназначено для защиты уязвимого «Я», в действительности, оно ослабляет его.

Травмирующее семейное окружение может стать «нормальным» для ребенка, так как этот искаженный мир является его/ее единственным миром, который он знает. Ребенок привыкает жить в опасном мире, из которого нет выхода. В меру своих возможностей, и на основе потребности в ощущении себя дома в безопасности и желании быть любимым, ребенок превращает эту опасную для себя среду в терпимую даже тогда, когда этого можно добиться только с помощью фантазии и воображения. Иногда этот процесс требует выхода из реальности и создания в уме идеализированных родителей. В то же самое время у ребенка формируется неправильное представление о самом себе, как о средстве борьбы с бесконтрольным внешним миром. Он может сделать вывод: «со мной что-то не так», «это все моя вина» или «я не заслуживаю существования» – этим ребенок перекладывает вину за насилие и пренебрежение на себя.

Комплексная психологическая травматизация также приводит к использованию примитивных защитных механизмов (расщепление и диссоциация), что вызывает дополнительные эмоциональные и межличностные проблемы, снижение жизнестойкости, повышает риск депрессивных, тревожных и психосоматических расстройств (Екимова, Лучникова, 2020).

Еще одной особенностью комплексной травматизации является трудность во встраивании травматической информации в биографический нарратив, образ Я и образ мира. То есть опыт травмы становится отдельным элементом сознания, который не включен в повседневную жизнь. «Отщепленные» элементы носят, как правило, сенсорный либо перцептивный характер и не могут быть выведены на вербальный уровень. Многие травмированные дети могут демонстрировать переживания «выпадения» из реального опыта и забывчивость. Им зачастую сложно удерживать опыт, выходящий за рамки выдерживаемого ими стресса. Часто наблюдается амнезия на конкретные события либо на целые периоды жизни.

В процессе хронической травматизации развитие личности происходит в условиях, где основные усилия человека направлены на физическое и психическое выживание, а не на решение обычных задач возрастного развития (Herman, 1997; Kinsler, 2017). Если мозг функционирует в режиме выживания, то его приоритетная задача – экономить ресурсы. Это происходит за счет развития автоматических адаптивных

процессов, которые функционируют за пределами осознания и, в случае длительной хронической травматизации, становятся привычными. Происходит сдвиг в мотивации: человек больше не ищет удовольствия, а фокусируется на избегании боли, постепенно утрачивая обретенные в процессе социализации навыки. Телесные ощущения становятся также субъективно воспринимаемым источником опасности и вызывают негативные эмоции (тревогу, подавленность).

Результаты эпидемиологических исследований, охватывающих значительную часть взрослого населения США и Канады, указывают на то, что наличие психотравмирующих событий в детстве, как правило, приводит к множественным соматическим проблемам, включая болезни пищеварительной и сердечно-сосудистой системы, диабет, заболевания костной системы и даже рак. Те, кто испытал три и более травмирующих события в детстве, в два раза чаще подвержены развитию вышеперечисленных заболеваний, чем их сверстники, не пережившие травмирующих событий. Кроме того, у них отмечаются более высокие показатели распространенности психических расстройств, включая депрессию, тревогу, психосоматические нарушения, диссоциацию и симптоматику ПТСР (Dugal, 2016; Steine, 2017; Herman, 1997; Spinazzola, 2014). В конечном итоге, множественные психологические и соматические проблемы могут принимать хронический характер и приводить к снижению уровня межличностного и профессионального функционирования, социальной дезадаптации и повышению суицидального риска. Развитие суицидальных мыслей и поведения является одним из наиболее тревожных последствий детской межличностной травмы.

Комплексная травма имеет три аспекта. Первый аспект – это **то, что произошло** – *опыт террора и беспомощности*. Второй аспект – это **то, что помогло выжить**, уцелеть – *средства психологической защиты*, которые вольно или невольно создал человек, чтобы пережить тяжелое испытание, способы и пути, посредством которых он смог заблокироваться или закрыться. А последний, третий аспект – это **то, чего не произошло** – *рост и развитие*, которые упустил ребенок, так как был занят преодолением боли и страданий, полученных от травмы; поддержка, которую он не получил или не смог получить; навыки повседневной жизни, шанс обучиться которым и возможность освоить которые он упустил. Исцеление от травмы требует работы над всеми тремя ее аспектами, и восстановления (Berthelot, 2015).

О первых двух мы уже поговорили, сейчас же хотим описать третий аспект, который описывается в психологии как травма развития.

Речь идет о том, что должно было быть, но не было. Это долгое и медленное «горение» естественных детских желаний и потребностей, желаний, которые никогда не сбываются. Вначале это стремление даже не имеет названия. Довольно скоро ребенок начинает ненавидеть себя потому, что у него существуют эти потребности; потому что он неспособен не нуждаться в них. Но эта ненависть не подавляет травму, не заставляет ее исчезнуть. Травма развития – это жизнь в хаотической среде, когда вас постоянно мучает безжалостное ожидание жизни, в которой опять ждут срывы или предательство. Это постоянная сверхбдительность, когда человек не может вырваться из стрессовой ситуации и укрыться в безопасном месте. Но как сбежать из своего собственного дома? Единственного места, где есть те, кто по всем законам должен заботиться о ребенке, защищать, кормить, обеспечивать кровом и одеждой.

Те чувства, которые переполняли в момент травмы, никуда не ушли. И когда что-то напоминает травму, как в детстве, человек все еще стоит в оцепенении, а химические вещества стресса все еще циркулируют в теле, которое выглядит взрослым и спокойным, но внутри чувствует себя испуганным и беспомощным ребенком, загнанным в тревоге и стрессе.

Травма развития – это посттравматический синдром, при котором боль, подавленная в детстве, возвращается и переживается во взрослом возрасте. Боль прошлого проявляется в отношениях, в обучении, в повседневной жизни. Часто травмированные люди не знают, почему так происходит, и что с ними происходит вообще. Спустя годы, они в некоторой степени продолжают жить так, как будто они все еще там. (Isobel, Goodyear, Foster, 2017). И давно выйдя из дисфункциональных отношений, травмирующих обстоятельств, сделав карьеру, вступив в брак и родив собственных детей, они все еще настороже: ждут, будто люди, которых они любят, снова их подведут, предадут, обидят и унижат. Они не могут осознать, как могут их прошлые раны перейти в их настоящее ... И даже в будущее... (Беберашвили, Джавахишвили, Табагуа, 2021).

Внешне люди с травмой развития будто бы прекрасно контролируют ситуацию. Однако внутри они могут испытывать приглушенные негативные чувства по отношению к себе, такие как неуверенность, неадекватность, фальш, тревогу или замешательство.

При всем многообразии симптомов, и сложности работы с детьми, подвергшими комплексной травме, важно отметить, что исцеление возможно. И чем в более раннем возрасте начнется полноценная работа ребенка и его опекунов со специалистом, тем появится больше вероятности предоставить возможность детям прожить жизнь, наполненную встречами, впечатлениями, помочь им реализовать свои возможности.

Литература

1. Герман Дж. Травма и исцеление. М., 2022.
2. Екимова В.И., Лучникова Е.П. Комплексная психологическая травма как последствие экстремального стресса Современная зарубежная психология 2020. Том 9. № 1. С. 50–61.
3. Казенная Е.В. Современные зарубежные исследования посттравматического стрессового расстройства и его лечения эффективными психотерапевтическими... Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 4. С. 110–119.
4. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития, 9-е издание. Словарь по книге. 2005.
5. МКБ-11. Глава 06. Психические и поведенческие расстройства и нарушения нейроразвития. Статистическая классификация. – М.: «КДУ», «Университетская книга» – 2021. – 432 с. – doi: 10.31453/kdu.ru.91304.0143. ISBN 978-5-91304-954-4.
6. Падун М.А. Комплексное ПТСР: особенности психотерапии последствий пролонгированной травматизации // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Т. 29. № 3. С. 69–87. doi: <https://doi.org/10.17759/cpp.2021290306>.
7. Childhood Interpersonal Trauma and its repercussions in adulthood: an analysis of psychological and interpersonal sequelae / С. Dugal [et al.] // A Multidimensional Approach to Post-Traumatic Stress Disorder – from Theory to Practice / Eds. G. El-Baalbaki, С. Fortin. Rijeka: INTOCH, 2016. 244 p. doi:10.5772/64476.
8. Core conflict relationship patterns in complex trauma: A single-case study / K. van Nieuwenhove [et al.] // Psychodynamic Practice. 2018. Vol. 24. № 3. P. 245–260. doi: 10.1080/14753634.2018.1498801.

1.1.1. Комплексная психологическая травма – современные подходы

9. Cumulative childhood maltreatment and its dose-response relation with adult symptomatology: findings in a sample of adult survivors of sexual abuse / I.M. Steine [et al.] // *Child Abuse & Neglect*. 2017. Vol. 65. P. 99–111. doi: 10.1016/j.chiabu.2017.01.008.
10. Herman J.L. *Trauma and recovery*. New York: Basic Books, 1997. 290 p.
11. Intergenerational transmission of attachment in abused and neglected mothers: the role of trauma-specific reflective functioning / N. Berthelot [et al.] // *Infant Mental Health Journal*. 2015. Vol. 36. № 2. P. 200–212. doi: 10.1002/imhj.21499.
12. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10) [Электронный ресурс] / World Health Organization. Geneva: World Health Organization, 2004. 1200 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=Tw5eAtsatiUC&lpg=PA1&ots=03f-j-oGjN&lr&hl=ru&pg=PA1#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 01.02.20).
13. Isobel S., Goodyear M., Foster K. Psychological trauma in the context of familial relationships: a concept analysis // *Trauma, Violence and Abuse*. 2017. Vol. 20. № 4. P. 549–559. doi: 10.1177/1524838017726424.
14. Kinsler Ph.J. *Complex psychological trauma: the centrality of relationship*. London; New York: Routledge, 2017. 200 p.
15. Lanktree C.B., & Briere J.N. (2016). *Treating complex trauma in children and their families: An integrative approach*. Thousand Oaks, Ca.: Sage.
16. Lanktree C.B., & Briere J. (2013). *Integrative Treatment of Complex Trauma (ITCT) for children and adolescents*. In J.D. Ford and C.A. Courtois, *Treating complex traumatic stress disorders with children and adolescents: An evidence-based guide* (pp. 143–161). NY: Guilford.
17. Lanktree C.B., Briere J., Godbout N., Hodges M., Chen K., Trimm L., Adams B., Maida C.A., & Freed W. (2012). *Treating multi-traumatized, socially- marginalized children: Results of a naturalistic treatment outcome study*. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 21, 813–828.
18. Platt M.G., Freyd J.J. *Betray my trust, shame on me: Shame, dissociation, fear, and betrayal trauma* // *Psychological trauma: theory, research, practice, and policy*. 2015. Vol. 7. № 4. P. 398–404. doi: 10.1037/tra0000022.
19. Prather W., & Golden J.A. (2009). *A behavioral perspective of childhood trauma and attachment issues: Toward alternative treatment approaches for children with a history of abuse*. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 5(1), 56–74. doi: 10.1037/h0100872.
20. Tassie A.K. *Vicarious resilience from attachment trauma: Reflections of long-term therapy with marginalized young people* // *Journal of Social Work Practice*. 2015. Vol. 29. № 2. P. 191–204. doi: 10.1080/02650533.2014.933406.
21. *Treating Complex Traumatic Stress Disorders in Adults: Scientific Foundations and Therapeutic Models*, Second Edition. Edited by Julian D. Ford and Christine A. Courtois. Copyright © 2020.
22. *Understanding interpersonal trauma in children: why we need a developmentally appropriate trauma diagnosis* / W. D'Andrea [et al.] // *American Journal of Orthopsychiatry*. 2012. Vol. 82. № 2. P. 187–200. doi: 10.1111/j.1939-0025.2012.01154.x.
23. *Unseen wounds: The contribution of psychological maltreatment to child and adolescent mental health and risk outcomes* / J. Spinazzola [et al.] // *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy*. 2014. Vol. 6. № S1. P. 18–28. doi: 10.1037/a0037766.

1.1.2. Психология переживания горя

Хухлаев О.Е.

Горе, утрата – это то, с чем в своей жизни неизбежно сталкивается каждый. Само по себе переживание горя является нормативным процессом и не относится к сфере психической патологии. По данным исследований, большинство людей восстанавливаются после утраты без вмешательства специалистов. Однако около 10–15 % людей, переживающих горе, демонстрируют повышенные риски дезадаптации и потенциальных проблем в области психологического здоровья (Баканова, 2017).

Разделение переживания горя на нормальное и патологическое предложено Э. Линдемманном при анализе острого горя, которое он определял как «синдром с психологической и соматической симптоматикой. Этот синдром может возникать сразу же после кризиса, он может быть отсроченным, может явным образом и не проявляться или, наоборот, появляться в чрезмерно подчеркнутом виде» (Линдемманн, 1984, с. 21).

Э. Линдемманн отмечал, что болезненные реакции горя являются искажениями нормального горя. Они зачастую носят защитный характер, связанный с нежеланием осознать реальность случившегося и неспособностью принять возникающие у человека тяжелые и болезненные чувства и переживания. Также он выделал «Хроническое горе» или «Преувеличенное горе» – ситуацию, когда все симптомы усиливаются и затягиваются во времени.

Считается, что симптомы, которые на ранних сроках после утраты являются признаками нормального протекания горя, с увеличением времени, прошедшего после потери, могут становиться признаками осложненного горевания (Рябова, 2015). Однако этот критерий достаточно условный. Более точно определить нормативность протекания горя у ребенка можно только индивидуально, поняв, мешает ли оно адаптации, приводит ли оно к дезадаптивным последствиям.

Один из подходов – соотнесение психических процессов ребенка с имеющимися в науке представлениями о стадиях протекания процесса горевания. Приведем несколько самых авторитетных.

Стадии переживания горя

Э. Линдемманн выделил 4 стадии переживания горя.

1. Шок: утративший с трудом понимает, что происходит, он чувствует ошеломление, оцепенение.
2. Протест и тоска: на данной стадии нарастает психологическое раздражение и напряжение.
3. Дезорганизация и страдание: на данной стадии факт утраты уже хорошо и отчетливо осознается утратившим, а основным содержанием являются депрессивные симптомы.
4. Отделение и реорганизация: на этой стадии человек может создавать новые отношения и окончательно отделиться от ушедшего.

Ф.Е. Василюк (2001) выделил 5 стадий переживания горя.

1. Шок и оцепенение.

1.1.2. Психология переживания горя

2. Поиск – нереалистическое стремление вернуть утраченного и отрицание не столько факта смерти, сколько постоянства утраты.
3. Острое горе – период отчаяния, страдания и дезорганизации.
4. Остаточные толчки и реорганизация. Переживание горя на этой стадии не ведущая деятельность, оно протекает в виде сначала частых, а потом все более редких отдельных толчков, какие бывают после основного землетрясения.
5. Завершение, когда образ умершего занимает свое постоянное место в продолжающемся смысловом целом жизни и во вневременном, ценностном измерении бытия.

Дополнительно приведем стадии умирания, которые выделила Э. Кюблер-Росс (2001) и которые по мнению многих специалистов релевантны переживанию горя: 1. Отрицание. 2. Гнев/Озлобленность. 3. Торговля/Стадия переговоров. 4. Депрессия. 5. Принятие/Адаптация.

Как видно при некоторых различиях стадийный подход построен на схожей логике. При этом в каждой модели помечена своя специфика переживания горя, поэтому нельзя говорить, что один из подходов более адекватен, чем другой – все они подмечают важные аспекты переживаний, потенциально случающихся с горюющим.

Следует особо отметить описание стадий переживания горя Ф.Е. Василюка – в небольшом, но содержательном тексте он ярко описал внутренние психологические процессы, происходящие в этот момент с человеком. Именно такое понимание крайне важно для психолога. Сухие представления о стадиях ничего не могут дать психологу, работающему с ребенком, пережившем горе. Психологу нужно пережить и осмыслить в своих собственных переживаниях этот процесс. Тогда при контакте с ребенком он сможет заметить проявление тех или иных стадий. Заметить и использовать в психологической работе следующим образом.

Во-первых, можно и нужно рассказывать ребенку (и опекунам) о нормальности переживаний горя и конкретно тех процессов, которые протекают с ребенком, находящимся на конкретной стадии его переживания.

Во-вторых, исходя из выбранной концепции стадий переживания горя, можно и нужно рассказывать ребенку (и опекунам) как может дальше разворачиваться этот процесс, что их ожидает.

В-третьих, можно замечать фиксацию ребенка на какой-либо стадии, которая является главным маркером потенциальной дезадаптации.

В-четвертых, «продвижение» ребенка на следующую стадию процесса горевания можно рассматривать как прогресс, процесс выздоровления.

Задачи работы горя

Далее обратим внимание на иной подход к определению «нормальности протекания горя. Дж. Ворден считал, что поскольку горевание – это процесс, оно требует решения определенных задач. Эти задачи являются не столько стадиями, сколько целями нормальной работы горя. В случае их неразрешения мы наблюдаем патологическое или осложненное горевание.

Задача 1. Принятие реальности утраты

Ребенку необходимо принять, что произошедшее все-таки случилось. Отсутствие разрешения этой задачи – отрицание случившегося, с помощью которого люди защищаются от реальности.

Мумификация – часто встречающаяся форма проявления отрицания горя, при которой человек сохраняет все так, как было при умершем, чтобы все время быть готовым к его возвращению (Сидорова, 2001).

Иной вариант отрицания – отрицание значения утраты. Это вполне вероятный вариант неразрешения принятия утраты для детей, возвращенных из зон боевых действий в Сирии и Ираке, особенно по отношению к погибшему отцу. Поскольку отец являлся носителем радикальной идеологии, и общество, окружающее ребенка, зачастую справедливо осуждает его действия, ребенок может «использовать» это осуждение для защиты от неизбежных переживаний горя. Представление по типу «он не был хорошим отцом» в данном случае является не объективной оценкой, а способом не переживать боль утраты. Несмотря на то, что родитель действительно не может считаться хорошо выполнявшим свои обязательства по отношению к ребенку, и именно он виноват в том, что ребенок попал в травмирующую ситуацию, переживание горя является тем процессом, который ребенку необходимо пережить. Вне зависимости от реального поведения родителя, чувство привязанности к нему является составляющей психической реальности ребенка, и при его уходе неизбежно столкновение с горем.

Другой способ отрицания – т.н. «выборочное забывание», когда ребенок будто бы забывает о существовании родителя или иного умершего. Это также вариант осложненного горевания.

Дж. Ворден подчеркивает, что принятие реальности утраты требует времени, так как оно связано не только с ее интеллектуальным признанием, но и с эмоциональным принятием. Однако этот процесс должен постепенно происходить, иначе мы имеем дело с патологическим течением горевания.

Задача 2. Переработка боли, причиняемой горем

После принятия факта случившегося ребенок неизбежно сталкивается с необходимостью переработать боль, возникающую в этой ситуации. Отрицание этой задачи приводит к *бесчувствию*. Самый распространенный вариант неразрешения данной задачи – отрицание болезненности переживаний, которое происходит за счет отрицания чувств, связанных с горем.

Казалось бы, отсутствие негативных переживаний по поводу горя – позитивный факт. Особенно часто это можно заметить у маленьких детей. Но следует помнить, что полное отсутствие таковых – симптом их отрицания. Не пережитая боль утраты никуда не исчезает, а проявляется впоследствии в виде патологических симптомов. Самым распространенным является депрессия. Д. Боулби отмечал, что «рано или поздно некоторые из тех, кто избегает всякого сознательного горевания, ломаются; чаще всего это бывает та или иная форма депрессии» (по: Сидорова, 2001).

Таким образом, можно сформулировать главный позитивный «девиз» этой задачи: «тебе больно и это вполне нормально, правильно».

Задача 3. Приспособиться к миру без умершего

Это вполне понятная и очевидная задача, которая осуществляется в трех вариантах.

- А. Внешнее приспособление к новой обстановке, в которой нет умершего. Эта задача имеет большее значение для детей постарше, особенно тех, кто помнит свою жизнь в России до отъезда в Ирак или Сирию.
- Б. Внутреннее приспособление к тому, как ребенок теперь видит самого себя. Ребенку важно осознать, как смерть, с которой он столкнулся, повлияла на самоопределение, самооценку и самооффективность.
- В. Духовное приспособление связано с вызовом фундаментальным жизненным ценностям и мировоззренческим убеждениям, – убеждениям, на которые влияют наши семьи, сверстники, образование, религия и жизненный опыт.

У детей из-за большей приспособляемости, связанной с возрастом, данная задача проходит зачастую быстрее и успешнее, чем у взрослых. Главным критерием ее выполнения у детей может служить наличие или отсутствие ощущения беспомощности, подчас внешне никак не связанной с переживанием горя.

Задача 4. Сохранить связь с умершим, приступая к построению новой жизни

Ребенку необходимо найти прочную связь с умершим, приступая к построению новой жизни. По умолчанию задача психолога не в том, чтобы стимулировать ребенка отказаться от отношений с умершим, а в том, чтобы найти для умершего подходящее место в его эмоциональной жизни. Такое место, которое позволило бы пережившему утрату продолжать полноценно жить в этом мире.

Ситуация детей, возвращенных из зон боевых действий в Сирии и Ираке, содержит здесь немалые вызовы. Если родитель воспринимается обществом, окружающим ребенка, как «нехороший человек» (экстремист и пр.), то для ребенка сложно сохранить с ним прочную эмоциональную связь. Более того, у самого ребенка может быть много негативных чувств по отношению к погибшему – обида, злость. Все это способствует скорее отрицанию, чем интеграции переживаний горя.

Обратной стороной может являться фиксация на потере и ощущение прерванности собственной жизни, с этим событием связанной.

В любом случае важно дать ребенку понять, что воспоминания не являются оценкой и «вписывание» умершего в свою личную историю, – это не забвение и не принятие всех его недостатков. Это просто принятие факта его существования как значимого человека, со всеми особенностями. Как отмечает Ф.Е. Василюк (2001), «главные акты мистерии горя – не отрыв энергии от утраченного объекта, а устроение образа этого объекта для сохранения в памяти. Человеческое горе не деструктивно (забыть, оторвать, отделиться), а конструктивно, оно призвано не разбрасывать, а собирать, не уничтожать, а творить – творить память».

Осложненное горевание

Перейдем к описанию признаков осложненного горевания, предложенных Д. Ворденем (по: Рябова, 2015), рассмотрение которых уместно в контексте детей, возвращенных из зон боевых действий в Сирии и Ираке.

1. Интенсивная печаль при рассказе об умершем спустя много времени после утраты (ребенок теряет эмоциональное спокойствие, рассказывая об умершем).
2. Относительно нейтральное событие запускает интенсивную реакцию горевания (обычно признак отложенного горевания).
3. У ребенка появляются физические симптомы, вероятно связанные с годовщиной смерти или иными датами, связанными с умершим.
4. Снижение самооценки и чувство вины.
5. Воспроизведение поведения умершего, возможно, навязчивое.
6. Самодеструктивные импульсы.
7. Неизмеримая печаль, возникающая в определенное время года в одно и то же время – в годовщину смерти или в периоды, связанные со временем, которое обычно горюющий проводил с умершим.

Далее опишем четыре типа осложненного горевания по Д. Вордену (по Рябова, 2015).

«Хроническое горевание»: характеризуется длительной скорбью, страданием без изменения состояния. Скорбные чувства адекватны потере по силе и качеству (печаль, отчаяние, тоска и т.д.), но продолжают длительно время после события без изменения интенсивности. Горюющий чувствует страдание и осознает связь своей боли с потерей.

«Преувеличенное горевание»: проявляется в чрезмерно интенсивных реакциях, иногда достигающих такого уровня выраженности, что может быть поставлен диагноз, фиксирующий наличие психических нарушений, например, депрессии с суицидальными попытками, тревожных расстройств и др. Сам горюющий в этом случае также осознает связь своего тяжелого состояния с утратой.

«Отложенное горевание»: подавленное, отсроченное, задержанное горевание характеризуется тем, что в момент утраты адекватные событию переживания возникают, но с меньшей интенсивностью, чем можно было бы ожидать. Дальнейшее их проживание как будто не происходит, а в будущем, возможно, горюющий станет испытывать интенсивные скорбные чувства в ответ на менее значительные потери.

«Замаскированное горевание»: в этом случае характерно отсутствие переживаний, соответствующих утрате. Горевание проявляется в соматизации или в деструктивном поведении. Возникающие симптомы не связываются в сознании горюющего с утратой, в то же время симптомы горюющего могут напоминать симптомы умершего (тогда они называются «факсимильные симптомы»): горюющий может повторять поведение или обнаруживать телесные болезни умершего.

В ситуации детей, возвращенных из зон боевых действий в Сирии и Ираке, по нашим наблюдениям наиболее распространенный вариант протекания осложненного горя – это «замаскированное горевание». Психологу и другому специалисту следует учесть, что деструктивное социальное поведение ребенка или его подверженность психосоматическим заболеваниям может быть вызвана осложненным горем.

Психологическая помощь при осложненном горевании в первую очередь должна быть нацелена на разрешение сепарационных конфликтов, которые осложняют нормальное течение горевания; и лишь затем следует переходить к помощи в завершении четырех задач горевания (Рябова, 2015).

Разрешение сепарационных конфликтов происходит в форме проживания ребенком мыслей и чувств, которых он избегает по отношению к умершему. Более подробно логика сочетания психологического контекста развития ребенка и переживания горя может быть описана посредством модели «приводов из прошлого», предложенной Е.В. Лопухиной.

Горе и «приводы из прошлого»

В ситуации переживания горя незавершенные и неразрешенные психологические трудности ребенка (не обязательно только травмы), как бы пользуясь случаем, прорываются сквозь защитный панцирь. В результате естественный процесс переживания затрудняется. В лучшем случае он просто идет медленнее и с постоянными «недоработками». В худшем – останавливается. Тогда возникает фиксация на незавершенной фазе (или задаче).

«Старые» психологические проблемы, мешающие естественному течению событий, Е.В. Лопухина предлагает называть **«приводы из прошлого»**. Это своего рода «тормоза», мешающие нормальному переживанию горя.

На стадии шока ведущим «приводом из прошлого» является опыт незавершенных ранее травматических переживаний. Пока не будет пройден полностью цикл более раннего травматического стресса, у ребенка нет возможности продвинуться на переживании горя дальше шоковой стадии (или отрицания по Д. Вордену).

Далее, на стадии «протеста» (по Линдемману) или гнева (по Кюблер-Росс) базовой проблемой, выступающей как «привод из прошлого», является запрет на агрессию. В результате сброс возбуждения в результате гнева рождает дополнительное напряжение из-за нарушения запрета. Понятно, что в этой ситуации естественный процесс может полностью блокироваться. Другой вариант – энергия возбуждения, связанная с гневом, прорывается во внезапных и не контролируемых сознанием аффективных вспышках.

Нормативные каналы выражения гнева (сброса напряжения), характерные для этой стадии переживания горя приведены ниже.

- Агрессия на источник случившегося.
- Агрессия на не помогших помощников.
- Агрессия на себя самого (вина).
- Агрессия на объект потери.
- Агрессия на высшие силы.

Так как многие дети, возвращенные из зон боевых действий, росли в культуре, где агрессия по отношению к старшим находится под запретом, переживания гнева в адрес умершего у них могут быть заблокированы. С другой стороны, объективная виновность в сложившейся ситуации погибшего родителя будет облегчать проявление агрессии по отношению к нему.

Также можно выделить специфические причины «закупорки» каждого из каналов отреагирования гнева.

Агрессия на источник случившегося может быть заблокирована из-за острого чувства собственной виновности в произошедшем. Его причина – все проблемы, конеч-

ным результатом которых было снижение самооценки и присвоение себе «лишней» ответственности. Схожие причины могут лежать в основе подавления злости на «не помогших помощников».

Трудности проявления агрессии на себя самого (т.е. чувство вины) могут быть вызваны активной работой защитных механизмов, сформированных ранее. В первую очередь – это проекция. Таким образом, возникающая вина будет переноситься на другие фигуры из близкого и/или далекого окружения человека.

Невозможность сброса гнева на объект потери часто является следствием противоречивых и не проясненных отношений с ним (конфликты с близким человеком, двойственные чувства к дому).

Агрессия на высшие силы блокируется в результате раннего запрета на проявление гнева по отношению к фигурам родителей.

Если у ребенка были неразрешенные проблемы, связанные с сильной тревогой, пусть и подавленные ранее, ведущим чувством на фазе гнева будет тревога и страх. В этом случае фиксация возможна из-за концентрации на тревоге и, соответственно, трудности сброса напряжения через агрессию.

На стадии дезорганизации и страдания (по Линдемману) или депрессии (по Кюблер-Росс) основные проблемы, мешающие естественному переживанию горя, связаны с травматическим опытом первого года жизни. Это то, что в психоаналитическом подходе называется «ранней травмой» и связано с отношениями с материнской фигурой. Главный характер таких травм – отвержение.

На стадии исцеления (принятия, отделения) основной проблемой является идеализация – замещение архетипическим образом объекта утраты. К примеру, в случае потери, об ушедшем рассказывают не как о живом человеке, со своими слабостями, а как о божестве, непохожем на всех остальных людей. Это происходит в тех случаях, когда стадия шока не завершена и задача принятия факта случившегося не решена. Здесь как раз мы видим потенциальный риск радикализации: возможность идеализации погибшего родителя–участника экстремистской группы, происходящей из-за осложненного горя, фиксированного на отрицании произошедшего (стадия шока).

Горе и культура

На процесс переживания горя существенным образом влияют культурные особенности. Известно, что культура (как национальная, этническая, так и религиозная) накладывает сильный отпечаток на процессы горевания (Klass, 1999). Этот фактор тоже следует учитывать в своей профессиональной практике.

Так как никакая культура не является единой жесткой нормативной системой, а конкретный ребенок и его опекунская семья всегда являются принадлежащими к нескольким культурным срезам, никогда нельзя говорить заранее об однозначных (тех или иных) особенностях культуры переживания горя.

Здесь психологу может пригодиться чек-лист, предложенный Т. Уолтером (Walter, 2010), сокращенный и модифицированный автором.

1. Какие существуют обязательства по поводу того, как:

- заботиться о мертвых?

1.1.2. Психология переживания горя

- справляться с горем?
2. Что делать с усопшими:
 - «отпустить» их?
 - продолжать поддерживать с ними духовную связь?
 - превратить их в «предков» и культивировать поклонение им?
 3. Что нужно делать с эмоциями, связанными с усопшим:
 - выражать их?
 - сдерживать их?
 4. Как религия или другая система убеждений:
 - нормализует или патологизирует потерю?
 - определяет, как вспоминать об умершем и осуществлять траурные действия?
 - поддерживает скорбящих?

Перед тем, как работать с переживанием горя с ребенком, возвращенным из зон боевых действий в Сирии и Ираке, следует ознакомиться с культурной спецификой переживания горя, принятой в опекунской семье, а далее внимательно изучать, как культурные особенности самого ребенка влияют на данный процесс.

Литература

1. Баканова А.А. Психотерапия горя: история становления и текущая практика в зарубежных исследованиях // Консультативная психология и психотерапия 2017. Т. 25. № 4. С. 23–41. doi: 10.17759/cpp.2017250403.
2. Бурина Е. Основные подходы к изучению утраты. Interactive science / 2016.
3. Василюк Ф.Е. Пережить горе. <https://www.psychology.ru/library/00062.shtml>.
4. Ворден Д. Понимание процесса горевания // Журнал практической психологии и психоанализа 2015, № 4 <https://psyjournal.ru/articles/ponimanie-processa-gorevaniya>.
5. Кюблер-Росс Э. О смерти и умирании. М.: София, 2001.
6. Линдемманн Э. Клиника острого горя // Психология эмоций: тексты. М.: Изд-во Московского университета, 1984.
7. Рябова Т.В. Проблема выявления осложненного горевания в клинической практике // Журнал практической психологии и психоанализа 2015, № 3 <https://psyjournal.ru/articles/problema-vyyavleniya-oslozhnennogo-gorevaniya-v-klinicheskoy-praktike>.
8. Сидорова В. Четыре задачи горя // Журнал практической психологии и психоанализа. 2001, № 1–2. <https://psyjournal.ru/articles/chetyre-zadachi-gorya>.
9. Klass D. (1999). Developing a cross-cultural model of grief: The state of the field. Omega, 39, 153–178.
10. Walter T. (2010) Grief and culture: a checklist. Bereavement Care, 29(2), pp. 5–9. ISSN 0268-2621 Link to official URL (if available): <http://dx.doi.org/10.1080/02682621003707431>.

1.2. Психодиагностический инструментарий и подходы к диагностике комплексной психологической травмы и переживания горя (потери) в детском возрасте

Павлова О.С.

Общие рекомендации по проведению диагностики

Психологическая диагностика комплексной психологической травмы (КПТСР) и переживания горя (потери) проводится педагогом-психологом. Ее цель – не только выявить текущее состояние ребенка, но и установить контакт с ребенком. Для диагностики КПТСР разработан комплект методик для детей соответствующего возраста. Для диагностики необходимо выбирать методики, предназначенные для данного возрастного этапа. Если ребенок недостаточно владеет русским языком или методики вызывают затруднения из-за иных причин (ниже уровень когнитивного развития), можно использовать отдельные методики, предназначенные для более ранней возрастной ступени. Даже в этом случае недопустимо упрощать формулировки или менять форму проведения диагностических методик, поскольку это часто становится причиной получения недостоверных сведений. В отдельных случаях имеет смысл воспользоваться помощью переводчика (специалиста или волонтера) при условии, что он не является членом семьи ребенка. В такой ситуации следует провести подробный инструктаж о правилах поведения при диагностике.

В ходе диагностики используются психодиагностические инструменты, которые применимы в работе как с самим ребенком, так и со взрослыми: педагогами и опекунами. Диагностические мероприятия с ребенком проводятся в индивидуальной форме, об их организации сказано ниже. Работу с методиками можно ограничить рамками одной встречи с ребенком; при необходимости можно организовать вторую встречу.

Рассматривая кандидатуры педагогов, с которыми будет проводиться диагностика, следует ориентироваться на частоту их взаимодействия с учеником. Для начальной школы это скорее всего классный руководитель (основной педагог), для средней и старшей – классный руководитель, учителя математики, русского языка и литературы.

Организация диагностической встречи с ребенком имеет ряд методических особенностей.

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

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

- Как правильно произносить имя ребенка и имена его опекунов?
- Какими языками ребенок владеет и каков уровень его владения этими языками?
- Где ребенок родился, в каком возрасте переехал в регион нынешнего пребывания?

Прежде всего, диагностическое обследование требует обеспечения условий для диагностики: подготовку тестового материала и необходимого оборудования, а так-

же устранение возможных помех и постороннего вмешательства. Диагностическую встречу следует запланировать таким образом, чтобы и у ребенка, и у психолога был достаточный ресурс времени. Очень важно обеспечить конфиденциальность общения и изолированность того помещения, где проводится диагностика: предупредить коллег по необходимости повесить на дверь табличку «Спасибо, что вы не мешаете: идет консультация» и пр. Внимание к подобным деталям значительно повышает точность диагностики.

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

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

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

В процессе обследования рекомендуется вести протокол, включающий следующие наборы:

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

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

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

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

По итогам диагностики следует спросить подростка: «Что из этого я могу показать/рассказать твоим близким/учительнице?» Если есть какой-то материал, который

подросток категорически не хочет показывать, психолог может сообщить взрослым общую информацию и выводы, не пересказывая конкретные формулировок.

Подробное описание методик и ключей к ним дается в Приложении к этому разделу.

Для диагностики опекунов (при необходимости) для определения выраженности травмы в связи с потерей родителей возвращенных детей мы рекомендуем использовать следующую методику: Падун М.А., Быховец Ю.В., Казымова Н.Н., Ченцова-Даттон Ю.Е. Русскоязычная версия «международного опросника травмы»: адаптация и валидизация на неклинической выборке // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 3. С. 42–67. doi:10.17759/cpp.2022300304. https://psyjournals.ru/mpj/2022/n3/Padun_et_al.shtml?ysclid=lawasbjcob20636596

1. Психодиагностический инструментарий и подходы к психологической диагностике комплексной психологической травмы и переживания горя (потери) в дошкольном и младшем школьном возрасте

Название методики	Что измеряет?
Детский апперцептивный тест САТ-Н (3–10 лет)	<ul style="list-style-type: none"> • выявляет реальное состояние ребенка (эмоциональное, аффективное, мотивационное) через его ответы • раскрытие отношений между ребенком и окружающими его людьми (родителями) в наиболее важных или травматичных для ребенка жизненных ситуациях
Шкала позитивного и негативного аффекта для детей PANAS-C (6–18 лет)	<ul style="list-style-type: none"> • Выраженность позитивного и негативного аффектов и как следствие, предположение о вероятности тревожного и/или депрессивного расстройства
Детский тест психологической устойчивости (5–9 лет)	<ul style="list-style-type: none"> • Способность ребенка к эффективному социальному взаимодействию с целью получения значимых для него ресурсов и поддержки в стрессовых ситуациях.

Детский апперцептивный тест САТ-Н (3–10 лет)

Детский апперцептивный тест (Children’s Apperception Test – CAT) разработан Леопольдом и Соней Беллак и относится к классу интерпретативных методик, где проецируется значимое содержание потребностей, конфликтов, установок личности. С помощью данной методики можно выявить:

- ведущие потребности и мотивы;
- особенности восприятия и отношения ребенка к родителям (в том числе – к родителям как к супружеской паре);
- особенности взаимоотношений ребенка с сиблингами;
- содержание внутриличностных конфликтов как следствия фрустрации ведущих потребностей ребенка;
- особенности защитных механизмов как способов разрешения внутренних конфликтов;
- агрессивные фантазии, страхи, фобии, тревоги, связанные с ситуациями фрустрации;

1.2. Психодиагностический инструментарий и подходы к диагностике...

- динамические и структурные особенности поведения ребенка среди сверстников. Тест выявляет реальное состояние ребенка (эмоциональное, аффективное, мотивационное) через его ответы и раскрывает отношения между ребенком и окружающими его людьми (родителями) в наиболее важных или травматичных для ребенка жизненных ситуациях.

Тест проводится в течение 30–40 минут и представляет собой 10 сюжетных картинок из жизни животных. Ребенку предлагается посмотреть на картинку и рассказать, что животные делают сейчас. Тест отлично подходит для установления контакта с ребенком; исследование проводится индивидуально, позиционируя не как тест, а как игру.

Интерпретация результатов происходит по 10 переменным:

1. Главная тема;
2. Главный герой;
3. Главные потребности и мотивы героя;
4. Понятие среды;
5. Персонажи, которые воспринимаются как...
6. Значимые конфликты;
7. Природа страхов;
8. Главные защитные механизмы;
9. Адекватность суперэго, проявляющаяся в «наказании» за «преступление»;
10. Интеграция эго.

Шкала позитивного и негативного аффекта для детей PANAS-C (6–18 лет)

Данная методика измеряет выраженность позитивного и негативного аффектов и, как следствие, предположение о вероятности тревожного и/или депрессивного расстройства. Представляет собой 10 слов, отражающих психологическое состояние: радостный, несчастный, тревожный и др. Ребенку предлагается прочитать каждое слово и отметить рядом с ним – в какой мере он чувствовал себя так в течение прошедших нескольких недель. Степень выраженности состояния оценивается по шкале от 1 до 5 – от «почти» или «совсем нет» до «очень сильно». Тест позволяет оценить выраженность позитивного и негативного аффекта и сравнить данные с теми, которые были получены разработчиками методики.

Детский тест психологической устойчивости (5–9 лет)

Детский тест психологической устойчивости направлен на измерение «социально-экологической устойчивости». Методика позволяет измерить способность ребенка к эффективному социальному взаимодействию с целью получения значимых для него ресурсов и поддержки в стрессовых ситуациях. Ребенок, обладающий высокими показателями устойчивости, способен к успешному поиску психологических ресурсов и управлению ценными для него ресурсами, полученными от социального окружения.

Данная методика рекомендуется к использованию для оценки эффективности психологического сопровождения в области психологического благополучия. Дело в том, что текущая диагностика удовлетворенности жизнью сильно зависит от ха-

раактеристики ситуации. Более того, ощущение неудовлетворенности определенными аспектами жизни является вполне нормативным. Для обеспечения психического здоровья ребенка важнее наличие у него способностей совладать с ситуациями, которые могут оказывать неблагоприятное воздействие на психологическое благополучие. Ключевым фактором здесь является психологическая устойчивость. Соответственно, эффективное психологическое сопровождение ребенка должно развивать его психологическую устойчивость. Главная цель работы психологической службы в этом направлении – достижение каждым возвращенным ребенком высокого показателя устойчивости.

2. Психодиагностический инструментарий и подходы к психологической диагностике комплексной психологической травмы и переживания горя (потери) в среднем школьном возрасте

Название методики	Что измеряет?
Шкала позитивного и негативного аффекта для детей PANAS-C (6–18 лет)	• Выраженность позитивного и негативного аффектов и как следствие, предположение о вероятности тревожного и/или депрессивного расстройства
Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург (от 11 лет)	• Психологическое благополучие
Детский тест психологической устойчивости (10–23 года)	• Способность ребенка к эффективному социальному взаимодействию с целью получения значимых для него ресурсов и поддержки в стрессовых ситуациях
Краткая шкала социокультурной дезадаптации (от 11 лет)	• Сложности в адаптации к новой культуре

Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург (от 11 лет)

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

Шкала включает 14 пунктов, описывающих индивидуальное состояние психологического благополучия (мысли и чувства) на протяжении последних двух недель. Методика заполняется ребенком самостоятельно. По результатам делается оценка, находится ли уровень психологического благополучия выше или ниже среднего уровня. Результаты ниже среднего говорят о наличии риска в данной области.

Краткая шкала социокультурной дезадаптации (от 11 лет)

По результатам методики «Краткая шкала социокультурной дезадаптации» можно сделать вывод об уровне социальной дезадаптации у ребенка. Каждое из 11 утверж-

1.2. Психодиагностический инструментарий и подходы к диагностике...

дений опросника описывает какой-то один аспект сложностей, с которыми сталкивается возвращенный ребенок в повседневной жизни на новом месте.

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

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

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

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

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

3. Психодиагностический инструментарий и подходы к психологической диагностике комплексной психологической травмы и переживания горя (потери) в старшем школьном возрасте

Название методики	Что измеряет?
Шкала позитивного и негативного аффекта для детей PANAS-C (6–18 лет)	• Выраженность позитивного и негативного аффектов и как следствие, предположение о вероятности тревожного и/или депрессивного расстройства
Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург (от 11 лет)	• Психологическое благополучие
Опросник психологического здоровья мигрантов (с 14 лет)	• Вероятность наличия эмоциональных или психических расстройств
Опросник депрессивности CES-D (от 10–11 лет)	• Скрининг депрессивного расстройства
Детский тест психологической устойчивости (10–23 года)	• Способность ребенка к эффективному социальному взаимодействию с целью получения значимых для него ресурсов и поддержки в стрессовых ситуациях
Краткая шкала социокультурной дезадаптации (от 11 лет)	• Сложности в адаптации к новой культуре

Опросник психологического здоровья мигрантов (с 14 лет)

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

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

Опросник депрессивности CES-D (от 10–11 лет)

Опросник депрессивности предназначен для скринингового выявления депрессивного расстройства и состоит из 20 утверждений, касающихся эмоционального состояния, уровня активности и самочувствия опрашиваемых.

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

4. Психодиагностический инструментарий и подходы к психологической диагностике комплексной психологической травмы и переживания горя (потери), который используется в работе со взрослыми

Название методики	Что измеряет?
Сильные стороны и трудности	<ul style="list-style-type: none"> • Общий балл психологических трудностей. • Эмоциональные проблемы. • Проблемы с поведением.
Опросник Ахенбаха для учителей	<ul style="list-style-type: none"> • Общая выраженность поведенческих и эмоциональных проблем.

Сильные стороны и трудности (для детей от 2-х лет)

Методика предназначена для оценки или самооценки психологических трудностей и сильных сторон личности. Методика представляет собой 25 утверждений, которые распределяются по 5 шкалам соответственно. Четыре шкалы измеряют трудности:

шкала эмоциональных проблем, шкала проблемы с поведением, шкала гиперактивности, шкала проблемы со сверстниками. И пятая шкала измеряет сильные стороны: просоциальная шкала. Существуют методики для трех возрастных групп: 2–4 года, 4–17 лет и старше 18 лет. Кроме того, предусмотрена возможность заполнения методики разными группами людей: учителями, родителями и самими учениками самостоятельно. Для детей дошкольного и младшего школьного возраста методика заполняется взрослым (опекуном или учителем), а с детьми подросткового возраста эффективнее использовать ее заполнение самим ребенком.

Опросник Ахенбаха для учителей (для детей 6–18 лет)

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

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

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

Приложение

1. Детский апперцептивный тест (САТ) (Л. Беллак)

Описание методики

Детский апперцептивный тест (Children's Apperception Test – САТ) разработан Леопольдом и Соней Беллак и относится к классу интерпретативных методик, где проецируется значимое содержание потребностей, конфликтов, установок личности. С помощью данной методики можно выявить:

- ведущие потребности и мотивы;
- особенности восприятия и отношения ребенка к родителям (в том числе – к родителям как к супружеской паре);
- особенности взаимоотношений ребенка с сиблингами;
- содержание внутриличностных конфликтов как следствия фрустрации ведущих потребностей ребенка;
- особенности защитных механизмов как способов разрешения внутренних конфликтов;
- агрессивные фантазии, страхи, фобии, тревоги, связанные с ситуациями фрустрации;
- динамические и структурные особенности поведения ребенка среди сверстников.

Еще Фрейд заметил, что дети охотнее идентифицируют себя с животными, чем с людьми. САТ создан, чтобы облегчить понимание детского отношения к наиболее значимым фигурам и стимулам. В тесте представлено определенное количество основных ситуаций, которые могут отражать проявление текущих проблем ребенка. Картинки были разработаны для получения ответов на основании проблемы – в частности, проблемы конкуренции братьев и сестер, отношения к родителям и то, какими они воспринимаются, фантазии ребенка об агрессии, о принятии взрослого мира, о его страхе остаться одному, о поведении, касающемся туалета и родительские реакции на это.

Тест предназначен для обследования детей в возрасте от 3 до 10 лет.

Время проведения теста – 30–40 мин.

Проведение тестирования: Исследование проводится индивидуально, позиционируя не как тест, а как игру. После установления контакта с ребенком, ему предъявляют картинки. Можно сказать: «Мы собираемся поиграть в игру. Ты будешь рассказывать истории о картинках, которые я тебе дам. Расскажи, что происходит, что животные делают сейчас». В подходящий момент ребенка можно спросить о том, что было в рассказе до показанного момента и что случится после. Возможно, придется ободрить ребенка, что-то подсказать ему; прерывать его не запрещается. Конечно же, подсказки не должны носить внушающий характер. Все ответы записываются буквально и позже анализируются. Следует записывать также все комментарии и действия ребенка, имеющие отношения к рассказу.

После того, как составлены все рассказы, можно вернуться к каждому из них для уточнения отдельных моментов, например: почему какой-либо персонаж назван именно так, а не иначе, указано именно это место действия персонажей, именно этот возраст, и т.п., и даже почему именно так окончен рассказ. Если ребенок не может

сосредоточиться на исследовании, было бы неплохо попытаться сделать это позднее, но не откладывая надолго после предъявления теста.

Лучше держать все картинки за пределами взгляда ребенка, т.к. маленькие дети имеют тенденцию играть со всеми картинками сразу, выбирать их случайно для расказаывания историй.

Картинки были пронумерованы и упорядочены в определенной последовательности по определенным соображениям, поэтому следует показывать их в определенном порядке. Если ребенок беспокойный, можно уменьшить тест до тех нескольких картинок, которые освещают специфические проблемы. Так, ребенку, который определенно имеет проблему конкуренции с братом или сестрой, можно дать картинки 1 и 4 и т.д.

При анализе апперцептивного поведения обычно рассматриваются, что ребенок видит и как мыслит, в отличие от оценки выраженного.

Анализ рассказов строится следующим образом:

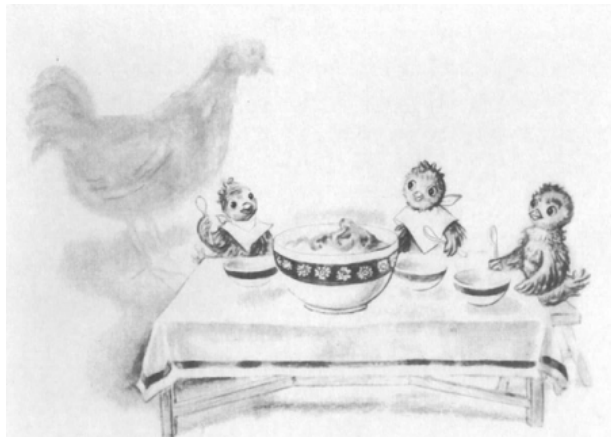
- 1) нахождение «героя», с которым обследуемый идентифицирует себя. Разработан ряд критериев, облегчающих поиск «героя» (например, подробное описание мыслей и чувств какого-либо из персонажей совпадение с ним по полу и возрасту, социальному статусу, употребление прямой речи и др.);
- 2) определение важнейших характеристик «героя» – его чувств, желаний, стремлений, или, по терминологии Г. Мюррея, «потребностей». Также выявляются «давления» среды, т.е. силы, воздействующей на «героя» извне. Как «потребности», так и «давления» среды оцениваются по пятибалльной шкале в зависимости от интенсивности, длительности, частоты и значения их в сюжете рассказа. Сумма оценок по каждой переменной сравнивается со стандартной для определенной группы обследуемых;
- 3) сравнительная оценка сил, исходящих от «героя», и сил, исходящих из среды. Сочетание этих переменных образует «тему» или динамическую структуру взаимодействия личности и среды. Содержание таких «тем» составляет:
 - а) то, что обследуемый реально совершает;
 - б) то, к чему он стремится;
 - в) то, что им не осознается, проявляясь в фантазиях;
 - г) то, что он испытывает в настоящий момент;
 - д) то, каким ему представляется будущее.

В итоге исследователь получает сведения об основных стремлениях, потребностях обследуемого, воздействиях, оказываемых на него конфликтами, возникающими во взаимодействии с другими людьми, и способах их разрешения, другую информацию.

Описание и типичные реакции на картины САТ

Ниже представлены типичные темы, видимые как ответы на различные картины.

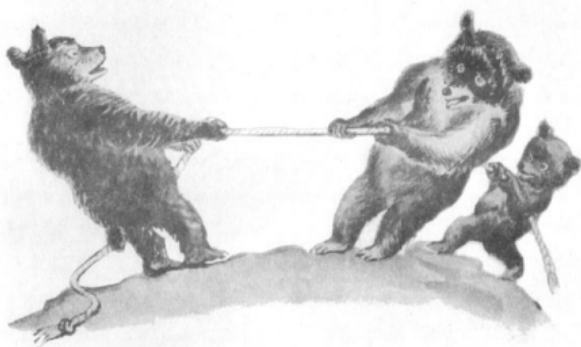
Картина 1 («Цыплята за столом»)



Цыплята сидят за столом, на котором большая миска с пищей. С одной стороны, большая курица, неясно очерченная

Ответы вращаются вокруг пищи, достаточно ли его кормил каждый из родителей. Темы конкуренции братьев–сестер сводятся к тому, кто получит больше, кто лучше себя ведет и т.д. Пища может оказаться подкреплением или, наоборот, от нее отказывается как от представляющей опасности, основные проблемы связаны с удовлетворением или – фрустрацией, пищевыми проблемами и т.п.

Картинка 2 («Медведи, перетягивающие канат»)



Один медведь, тянущий канат в одну сторону в то время, как другой медведь с медвежонком тянут в другую сторону

Интересно наблюдать идентифицирует ли себя ребенок с фигурой, которая сотрудничает, с отцом или матерью. Это может выглядеть как серьезная борьба, сопровождающаяся страхом или агрессией, которая завершает собственную агрессию или автономию ребенка. Более мягко эта картина может казаться игрой (в перетягивание каната, например). Например, сам канат может быть источником рассмотрения – канат порвался – это является источником последующей опасности.

Картинка 3 («Лев с трубкой»)



Лев с трубкой и тростью, сидящий в кресле, в нижнем правом углу маленькая мышь появляется в норе

Льва обычно видят, как фигуру отца, экипированного такими предметами, как трубка и трость. Позже это может видеться как инструмент агрессии или может быть использовано, чтобы сделать родительскую фигуру старой, беспомощной, которую не нужно будет бояться. Если лев воспринимается как сильная родительская фигура, важно отметить – мягкий ли он или сильный и опасный.

Мышь большинство детей видят, как ребенка и часто идентифицируют с собой. В этом случае, посредством хитрости и обстоятельств мышь могут сделать более сильной. С другой стороны, она может быть полностью во власти льва. Некоторые дети идентифицируются со львом, давая подтверждение конфликту между согласием и автономией и т.д.

Картина 4 («Кенгуру с кенгурятами»)



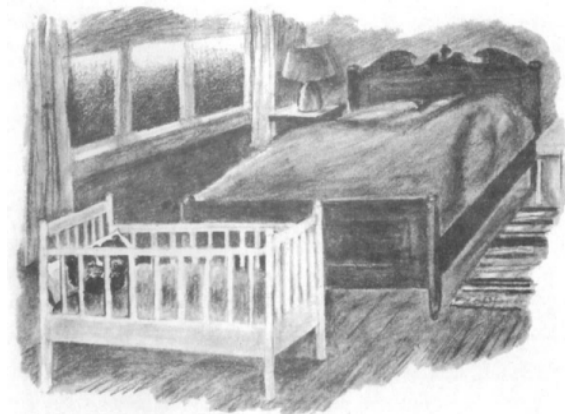
Кенгуру в дамской шляпке на голове, несущая сумку с молочными бутылками. В ее сумке кенгуренок с воздушным шаром, на велосипеде кенгуренок побольше

Тут обычно проявляются темы конкуренции с братом или сестрой, или беспокойство по поводу появления малыша. В то же время, здесь просматривается связь с матерью – часто важная черта.

Иногда ребенок, который старший брат или сестра, идентифицирует себя с младенцем в сумке. Это показывает регрессивное желание с целью быть ближе к матери. С другой стороны, ребенок, который реально моложе, может идентифицировать себя со старшим, это означает его желание независимости и власти.

Сумка может давать пищевые темы. Также может быть введена тема бегства от опасности. Это может быть связано с бессознательным страхом в области взаимоотношений отца и матери, секса, беременности.

Картинка 5 («Два медвежонка в кроватке»)



Ребенок рассматривает то, что происходит между родителями в кровати. Эти истории хорошо отражают догадки, наблюдения, смущения и эмоциональные переживания у части детей. Два ребенка в детской кроватке – дает темы о взаимных манипуляциях и исследованиях между детьми.

Затемненная комната с большой кроватью на заднем плане. Детская кроватка на переднем плане, в которой два маленьких медвежонка

Картина 6 («Медведи в затемненной пещере»)



Эта картина используется в сумме с Картиной 5. Картина 6 будет с большей частотой и сильнее действовать на все, что оставалось на заднем плане в реакциях на изначальную сцену. Будет отражена ревность в этой тройственной ситуации. Проблема мастурбации во время пребывания в постели может проявиться как в реакциях на картину 5, так и на картину 6.

Темная пещера с двумя фигурами медведей, неясно очерченными, на заднем плане; медвежонок, лежащий впереди

Картина 7 («Разъяренный тигр и обезьяна»)



Тигр с обнаженными клыками и когтями, прыгающий на обезьяну, которая также прыгает в воздух

Здесь демонстрируются страхи, избегание агрессии и способы борьбы с ними. Часто становится очевидной степень напряжения ребенка. (Это может быть настолько сильным, что ведет к отвержению картины, или могут быть такие защитные реакции, как превращение в безобидный рассказ. Обезьяна может даже перехитрить тигра. Хвосты животных легко могут вызвать рассказы, ведущие к проецированию страха.

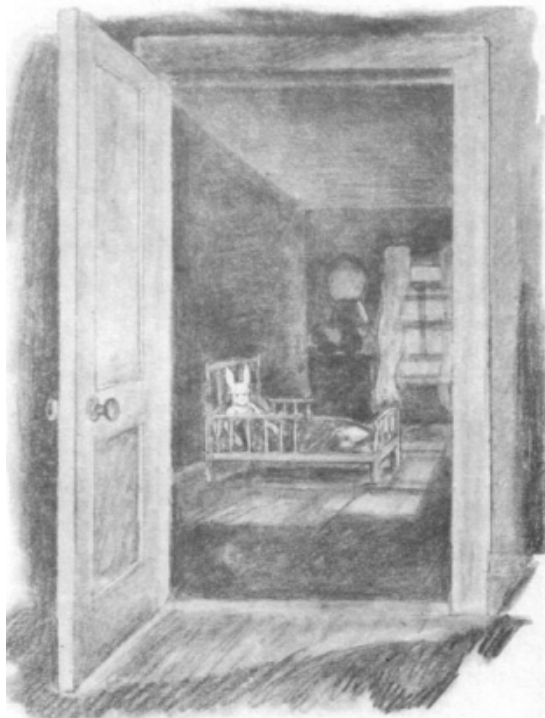
Картина 8 («Взрослая обезьяна беседует с маленькой обезьянкой»)



Две взрослых обезьяны сидят на софе и пьют из чайных чашек. Одна взрослая обезьяна сидит на подушечке и беседует с маленькой обезьянкой

Тут часто выявляется роль, в которую ребенок помещает себя внутри семейного созвездия. Его интерпретация главной (на переднем плане) обезьяны как фигуры отца или матери, становится значимой в отношении его восприятия этой фигуры как доброй обезьяны, или как делающей выговор, подавляющей.

Картина 9 («Зайчонок в темной комнате»)



Тема страха темноты, одиночества, страха быть брошенными родителями, удовлетворяют наше любопытство посредством того, что может быть в следующей комнате или общего ответа на картину.

Темная комната просматривается из освещенной комнаты через открытую дверь. В темноте – зайчонок, сидящий в детской кровати, смотрящий в дверь

Картина 10 («Щенок на лапах взрослой собаки»)



Щенок, лежащий на лапах взрослой собаки, обе фигуры с минимумом выразительных черт, фигуры расположены на переднем плане в ванной комнате

Интерпретация САТ

Когда приступают интерпретации данных, полученных в результате применения апперцептивных методик, подобных САТ, лучше всего придерживаться нескольких основных принципов, о которых следует твердо помнить. Испытуемого просят «апперцептировать», т.е. интерпретировать стимульную ситуацию значимым для него способом.

Интерпретация стимульного материала нашего теста предоставляет валидные данные, в которых личность проявляется как континуум психического. Конечно, в детстве личность больше подвержена изменениям, нежели сформировавшаяся, однако можно судить об особенностях мотивации, исходя из того, что любой ответ испытуемого отражает индивидуальные значение стимула; более того, мы можем дополнить полученные данные сравнением одних индивидуальных ответов с другими, т.е. мы изучаем индивидуальные различия в данных и делаем заключение об испытуемом на основе результатов сравнения.

Для облегчения интерпретации данных, полученных в результате применения САТ, мы предлагаем анализировать 10 переменных, которые описываются ниже. Для этого разработан специальный бланк записи и анализа ответов по САТ.

1. Главная тема

Прежде чем анализировать отдельный рассказ, мы имели бы более прочную позицию, если бы смогли выявить некоторый общий знаменатель или общую тенденцию ряда рассказов. Так, например, если главный герой в нескольких рассказах голоден и прибегает к краже, чтобы насытиться, вполне резонно сделать вывод, что этот ребенок поглощен мыслями о том, чего ему не хватает, – о пище в буквальном смысле, или он испытывает общую неудовлетворенность, и эти мысли вытесняют все остальные. Таким образом, интерпретация отдельного рассказа связана с общими факторами поведения. В этом смысле мы можем говорить о теме одного или нескольких рассказов. Тема может быть, конечно, более или менее сложной. Мы обнаружили, что, в частности, у самых младших испытуемых (в возрасте 3–4 лет) тема обычно очень проста. В нашем первом примере тема рассказа маленького Сережи о льве такова: «Я не хочу носить никакой одежды, хочу быть грязным и вести себя как маленький ребенок, потому что ему достается больше любви». С другой стороны, темы могут быть более сложными, как, например, у испытуемого Миша (пример 3): «Я всемогущ и опасен, но, чтобы нравиться другим и быть в мире с самим собой, я должен скрывать свои агрессивные и властолюбивые желания». Тема в этом случае – просто переформулировка морали рассказа, который, однако, может иметь более, чем одну тему; эти темы иногда тесно переплетаются.

2. Главный герой

Все наши рассуждения основываются на основном предположении о том, что рассказ испытуемого, в сущности, это рассказ о нем самом. Хотя в рассказе может быть много действующих лиц, необходимо подчеркнуть, что речь идет о персонаже, с которым испытуемый преимущественно идентифицирует себя как главного героя. Нам необходимо, в связи с этим определить объективные критерии выделе-

ния главного героя среди других персонажей: герой – это персонаж, о котором преимущественно и составляется рассказ. Он имеет сходство с испытуемым по полу и возрасту; события описываются с его точки зрения. Эти утверждения верны в большинстве случаев, хотя и не всегда. В рассказе может быть более чем один герой, и наш испытуемый может идентифицировать себя со всеми ними, или вначале с одним, а затем с другим героем. Испытуемый может идентифицировать себя с героем противоположного пола; такие отклонения важно фиксировать. Иногда персонаж, с которым идентифицирует себя испытуемый, играет в рассказе второстепенную роль. С его помощью можно узнать о глубоко подавленных бессознательных аттитюдах ребенка. Возможно, интересы, желания, недостатки, таланты и способности, которыми наделяется главный герой, присущи самому испытуемому, либо он хочет ими обладать, либо опасается, что они у него есть.

Важно обращать внимание на адекватность поведения героя, т.е. его способность справляться с различными проблемами так, как это принято в обществе, к которому он принадлежит. Так, например, хотя испытуемая Карина (пример 4) и идентифицирует себя преимущественно с мышью, однако ее поведение следует считать адекватным в контексте рассказа (картинка 3). Адекватность поведения героя является лучшим показателем силы «Я»: это, так или иначе, адекватность поведения самого испытуемого. Исключение, конечно, составляют рассказы, в которых со всей очевидностью проявляется исполнение скрытого желания.

Внимательный анализ в таких случаях обычно указывает на неадекватность реакции. Так, например, в рассказе по картине 3 испытуемого Миша (пример 3), герой – могучий лев, но ему не нравится, как он выглядит, и в конце концов он может быть счастливым, только отказавшись от своего всемогущества.

Я-образ

Под Я-образом мы понимаем представления испытуемого о своем теле, о себе в целом и о своей социальной роли. Schilder впервые описал образ тела как представление о своем теле. Случай 2 (Миша) дает нам возможность понять мнение испытуемого об образе тела, когда он непривычно открытым текстом говорит. «Он не обладает красивым телом», – а затем рассказывает нам, какое бы он хотел иметь тело, какой Я-образ он предпочел бы, а именно – образ большого, сильного и всемогущего человека.

3. Главные потребности и мотивы героя

Поведение героя рассказа может иметь разное отношение к рассказчику. Бывает, что потребности героя имеют непосредственное отношение к потребностям испытуемого: эти потребности могут, по крайней мере, частично отражаться в реальном поведении испытуемого, а могут быть прямо противоположны истинным потребностям испытуемого и означать их дополнение в фантазии ребенка. Иными словами, очень агрессивные по содержанию рассказы могут создаваться или очень агрессивным ребенком, или, наоборот, довольно кротким, пассивно-агрессивным, у которого есть агрессивные фантазии. По крайней мере потребности героя могут в меньшей степени отражать потребности испытуемого, чем другие персонажи рассказа. Иными словами, испытуемый может описывать агрессию, которая исходит от разных предметов, или имеет отношение к идеализированным представлениям, например, о вели-

колегии или выносливости, приписываемым значительным для него в жизни людям и только частично относимым к нему самому. Короче говоря, потребности героя рассказа должны изучаться и рассматриваться с учетом всего разнообразия мотивов и в рамках более широкого понимания проекции и апперцептивного искажения.

Перед психологом стоит сложная задача – определить, в какой степени потребности героя имеют отношение к многогранной личности испытуемого, а также, в дополнение к этому, выяснение взаимосвязи личностных особенностей испытуемого с его поведением, проявляющемся в ситуации обследования. Именно здесь будет наиболее полезно и информативно сравнение с реальными клиническими данными, что вполне приемлемо в условиях клиники (в отличие от ситуации научного исследования). Если о ребенке известно, что он очень пассивен, застенчив и избегает общения, а его рассказы по картинкам САТ переполнены агрессией, то компенсаторная природа фантазий очевидна. С другой стороны, целью психологической науки должна оставаться разработка критериев для всё более и более точных прогнозов – путем соотнесения материала фантазий с поведением испытуемого в реальной жизни и с наблюдаемыми в ходе эксперимента поведенческими проявлениями. В этом отношении особенно полезно изучение эго-функций. Особенности взаимосвязи потребностей, которые проявляются в рассказе (а также их чередование) зачастую могут служить единым ключом; так, если в рассказе проявляется агрессивная реакция, которая к его концу берется под контроль, есть вероятность того, что перед нами испытуемый, который не склонен реализовывать свои фантазии или скрытые потребности. Это предположение может затем быть проверено на основе имеющихся данных о его реальном поведении. Существуют и другие критерии диагностики истинных потребностей. Большое количество деталей и реализм в описании потребностей могут свидетельствовать о непосредственном сходстве с их проявлениями в реальной жизни. Слабо структурированные потребности героя, вероятно, меньше связаны с реальными потребностями испытуемого.

Персонажи, предметы и обстоятельства, включаемые в рассказ:

У ребенка, который в ряде рассказов упоминает о том или ином виде оружия (даже если в контексте рассказа не идет речь о его использовании), либо о пище (даже если в рассказе ее и не едят), можно предварительно предположить наличие потребности в агрессии или, соответственно, оральном удовлетворении. И поскольку введение персонажа или обстоятельств, не представленных на рисунке, имеют чрезвычайно большое значение, это необходимо отметить на регистрационном бланке, можно даже восклицательным знаком. Внешние обстоятельства, такие как несправедливость, строгость, безразличие, потеря и обман (сопровождающие включаемых в рассказ персонажей и предметы) помогают понять природу того мира, в котором, как он сам полагает, живет ребенок.

Персонажи, предметы и обстоятельства, не включаемые в рассказ: точно также, если один или более персонажей рисунка не включается в рассказ, необходимо помнить об их возможной значимости для испытуемого. Простейший пример – выражение желания, заключающееся в том, чтобы персонаж или предмет отсутствовали. Это может означать явную враждебность или негативное отношение к персонажу или предмету, вызывающему серьезный внутренний конфликт, возможно, из-за своей

ценности для испытуемого. Конечно, такой уровень анализа может быть пока только пробным, так как в настоящее время у нас нет достаточно представительных нормативных данных, позволивших бы прогнозировать оценки относительно предметов, изображенных на рисунках, дополнительно введенных и/или игнорируемых.

4. Понятие среды

Это понятие, конечно, отражает сложное сочетание бессознательного самовосприятия и апперцептивного искажения стимула под влиянием образов памяти, связанных с прошлым. Чем более постоянна картина среды в рассказах по картинкам САТ, тем больше у нас оснований утверждать, что она имеет существенное отношение к личности испытуемого и является важным ключом к пониманию его поведения в обыденной жизни. Обычно (для определения среды) достаточно двух–трех описательных терминов, например, опекающая, враждебная, эксплуатирующая или эксплуатируемая, дружественная, опасная и т.д.

Идентификация. Важно отметить, с кем ребенок идентифицирует себя в семье, – а именно, с кем из братьев или сестер, родителей и т.д. Также важно выявить адекватность идентификации ребенком себя с другими. Например, идентифицирует ли себя 4–5-летний мальчик с отцом, старшим братом или дядей и т.д., а не, скажем, с матерью или младшей сестрой. Хотя, конечно, процесс идентификации не будет завершен до конца пубертатного периода, его формирование в раннем возрасте может иметь большое значение.

5. Персонажи, которые воспринимаются как...

В данном случае нас интересует, каким образом ребенок видит окружающих его людей, а также как он реагирует на них. Мы знаем кое-что об отношениях к объекту, которые по своему качеству могут быть симбиотическими, анаклитическими, орально зависимыми, амбивалентными и т.д. в зависимости от стадии развития личности и от личности конкретного человека. Однако, в более широком смысле мы можем описательно говорить об отношениях поддержки, соревнования, и т.д.

6. Значимые конфликты

Когда мы приступаем к анализу значимых конфликтов, мы хотим узнать не только о природе конфликтов, но и о защитных механизмах, которые использует ребенок, чтобы избавиться от страха в этих конфликтах. В данном случае у нас прекрасная возможность изучить формирование характера в начале жизненного пути и дать прогноз на будущее.

Заметим, что речь идет о конфликтах, возникающих у всех детей, когда они переходят от одной фазы своего развития к другой. Так, начиная с трехлетнего возраста, мы не должны бить тревогу, обнаружив признаки борьбы Эдипова комплекса с защитой от воображаемых взаимоотношений. Некоторые конфликты представляют собой нормальное явление для развивающейся личности, другие относятся к патологии.

7. Природа страхов

Необходимо особо подчеркнуть значение выявления основных страхов ребенка. Наиболее важными являются те, которые связаны с физической опасностью, возможностью наказания, отсутствием или утратой любви (неодобрением) и опасностью

быть покинутым (одиночеством, отсутствием поддержки). Важно зафиксировать в контексте особенности психологической защиты от страхов, которые овладевают ребенком, а также формы, которые эти защиты принимают – избегание, пассивность, агрессия, оральность, обладание, отрицание, регрессия и пр.

8. Главные защитные механизмы

В рассказах не следует изучать исключительно содержание их мотивационной стороны, но, в дополнение, необходимо исследовать и психологические защиты от этих мотивов. Нередко такое изучение защитных механизмов может дать больше информации, в том смысле, что сами мотивы могут проявляться менее отчетливо, чем психологические защиты от них; с другой стороны, защитные механизмы могут быть более тесно связаны с явно наблюдаемым поведением ребенка. Посредством изучения мотивов и защит с помощью САТ часто можно определить структуру характера испытуемого.

Помимо изучения основных защитных механизмов, важно также учитывать общую суть, общие аспекты рассказов. Например, некоторые испытуемые избирают обсессивные защитные механизмы, когда составляют рассказ по рисунку с тревожащим их содержанием. Они могут создавать 4–5 рассказов, очень коротких и описательных, внешне различающихся, но, по сути, [динамике] сходных. Иногда последовательность рассказов к одной и той же картинке вызывает попытки испытуемого справиться с тревожащим его конфликтом; следующие один за другим рассказы могут становиться все более и более нейтральными, демонстрируя усиление действия защитных механизмов.

Понятие защиты должно пониматься в наиболее широком смысле. С развитием эго-психологии и исследовании в области адаптации, изучение защитных механизмов начинает, по-видимому, играть все большую роль при применении проективных методов. Мы хотим узнать не только о природе защитных механизмов, но также и об успешности их использования или, скорее, о тех жертвах, которых такие механизмы требуют от функционирующей личности. В связи с проективными методиками может рассматриваться и понятие перцептивной бдительности. В различных исследованиях была выдвинута гипотеза, что при стрессе усиливается не только защитная проективная функция эго, но также одновременно может улучшиться и острота когнитивного восприятия.

При изучении детских рассказов необходимо помнить, что мы рассматриваем природу и патогенез защит и других структурных концептов в определенных возрастных рамках. То, что вполне нормально для детей одного возраста, может быть патологией для детей другого возраста. При отсутствии надежных данных (это касается не только проективных методик, но и всех методик в целом), следует воспользоваться даже некоторыми приблизительными, «грубыми» оценками.

9. Адекватность Суперэго, проявляющаяся в «наказании» за «преступление»

Соответствие избираемого наказания нанесенной обиде дает нам возможность определить степень «строгости Суперэго»; герой-убийца в рассказе психопатической личности может получить в качестве урока на будущее не более, чем легкое внушение, тогда как невротик может составить рассказы, в которых героя случайно или умышленно убивают или калечат, или герой умирает от болезни, следующей за не-

значительным проступком или проявлением агрессии. С другой стороны, у невротиков также часто встречается неинтегрированное Суперэго, иногда слишком строгое, а иногда слишком снисходительное. Определение обстоятельств, при которых можно ожидать чрезмерную строгость Суперэго, а также тех, в которых оно, вероятно, будет слишком снисходительным конечно, непростая задача. Однако, таким образом можно получить существенную дополнительную информацию об испытуемом.

10. Интеграция Эго

Это важная для изучения переменная, так как во многих ее аспектах проявляется общий уровень функционирования Эго. Насколько ребенок способен на компромисс между мотивами и требованиями действительности, с одной стороны, и командами его Суперэго, с другой? Адекватность решения героем рассказа проблем, с которыми его сталкивает рассказчик, является важным в применении САТ аспектом этой переменной.

В данном случае нас интересуют также формальные характеристики: может ли испытуемый составить соответствующий рассказ по когнитивному стимулу картинки или он полностью игнорирует стимул и составляет рассказ, не имеющий никакого явного отношения к изображению, потому что он недостаточно развит и слишком занят собственными проблемами, чтобы воспринимать окружающую действительность? Получает ли испытуемый удовлетворение и освобождение от тревоги, вызываемой тестом, давая очень стереотипные ответы, или он достаточно интеллектуально развит, чтобы подойти к заданию творчески и составить более-менее оригинальные рассказы? Может ли он, составляя рассказ, достичь адекватного, полного и реалистичного разрешения конфликта в рассказе и в самом себе; либо процесс его мышления становится неструктурированным или даже нарушенным под влиянием этой проблемы? Может ли он перейти от прошлого, составляющего канву рассказа, к его разрешению в будущем? Это будет зависеть от возраста ребенка, а также от его индивидуальных особенностей.

Эти наблюдения, наряду с динамическим диагнозом, получаемым на основании контент-переменных, дают инструмент для возможного отнесения испытуемого к одной из нозологических категорий, что и является основными результатами применения САТ.

Полезно учитывать, что с формальной точки зрения задание, которое должен выполнить испытуемый – это составление рассказов по картинкам. Мы можем судить об его адекватности, силе Эго и других переменных с точки зрения его способности и способа выполнения задания. Конечно, адекватность Эго и его различных функций должна рассматриваться с учетом возраста. Необходимо рассматривать все разнообразие Эго-функций, таких как мотивационный контроль (по развитию рассказа и его концу), фрустрационную толерантность (по адекватности поведения героя), толерантность к тревоге, перцептивную и моторную адекватность и др.

Источник

Чиркова Ю.В. Специальная психология. Тест детской апперцепции в диагностике психологической защиты : учеб. пособие для бакалавриата, специалитета и магистратуры / Ю.В. Чиркова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 201798. – 163 с. – (Серия : Авторский учебник). <https://www.child-psy.ru/tests/372.html?ysclid=19ce1xhka9133883513>.

2. Шкала позитивного и негативного аффекта для детей PANAS-C

Проведение методики

Здесь написаны слова, которые описывают различные чувства и эмоции. Прочитай каждое слово и отметь рядом с ним – в какой мере Ты чувствовал себя так в течение прошедших нескольких недель (другие возможные варианты инструкции: «сейчас (в настоящий момент)» / «сегодня (в течение дня)» / «в течение прошедших нескольких дней» / «в течение прошедшей недели» / «в течение прошедшего месяца» / «в течение прошедшего года» / «обычно (как правило, в среднем)»). Используйте следующие варианты ответов:

1	2	3	4	5
Почти или совсем нет	Немного	Умеренно	Значительно	Очень сильно



- 1_ Радостный
- 2_ Несчастный
- 3_ Веселый
- 4_ Безумный/Сумасшедший
- 5_ Счастливый
- 6_ Тревожный
- 7_ Активный
- 8_ Испуганный
- 9_ Уверенный
- 10_ Грустный

Применение методики: 6–18 лет

Подсчет результатов:

Сумма баллов по вопросам 1, 3, 5, 7, 9 = выраженность позитивного аффекта

Сумма баллов по вопросам 2, 4, 6, 8, 10 = выраженность негативного аффекта.

Для оценки выраженности позитивного и негативного аффекта можно использовать сравнение с данными, полученными разработчиками:

Негативный аффект: средний балл для «здорового» ребенка (без тревожных и депрессивных расстройств) = 9 ± 4 . Таким образом, выраженность негативного аффекта более 13 баллов в «норме» является «выше среднего».

Для детей с диагностируемым тревожным и/или депрессивным расстройством средняя выраженность негативного аффекта 12 ± 5 . Таким образом, выраженность

негативного аффекта более 17 баллов для ребенка с диагностируемым тревожным и/или депрессивным расстройством является «выше среднего».

Позитивный аффект: средний балл для «здорового» ребенка (без тревожных и депрессивных расстройств) = 17 ± 5 Таким образом выраженность позитивного аффекта менее 12 баллов в «норме» является «ниже среднего».

Для детей с диагностируемым тревожным и/или депрессивным расстройством средняя выраженность позитивного аффекта 11 ± 5 . Таким образом, выраженность негативного аффекта ниже 7 баллов для ребенка с диагностируемым тревожным и/или депрессивным расстройством является «выше среднего».

Источник

Ebesutani C., Regan J., Smith A., Reise S., Higa-McMillan C., and Chorpita B.F. (2012). The 10-item Positive and Negative Affect Schedule for children, child and parent shortened versions: application of item response theory for more efficient assessment. *J. Psychopathol. Behav. Assess.* 34, 191–203. doi: 10.1007/s10862-011-9273-2.

Перевод на русский язык О.Е. Хухлаев, 2021.

3. Детский тест психологической устойчивости

Описание методики

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

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

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

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

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

Проведение методики

Для проведения методики респондентам (и/или информированным лицам) раздаются бланки с набором из 17 утверждений, и по каждому из них необходимо выбрать наиболее подходящий вариант: обвести в бланке соответствующий номер кружочком. Возможно проведение методики в электронном виде. Бланк методики заполняется каждым респондентом индивидуально. Перед началом респонденты информируются о правилах анонимности при ответах на вопросы методики и конфиденциальности при использовании результатов.

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

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

<i>Полностью не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>В чем-то согласен, в чем-то нет</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Полностью согласен</i>
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]



Или:

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

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

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

Для выявления низкого, умеренного, высокого и крайне высокого показателей устойчивости авторы методики предлагают ориентироваться в первую очередь на результаты пороговых значений, полученных при обработке данных. Однако, исходя из приведенных авторами показателей, полученных в предыдущих исследованиях, при отсутствии статистических норм можно ориентироваться на границы значений (по пятибалльной шкале):

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

Психометрические характеристики методики

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

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

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

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

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

Адаптация методики на русском языке

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

В настоящий момент методика не адаптирована для русскоязычной выборки. Распределение показателей по детям-мигрантам в Российской Федерации будет осуществлено после апробации методики на соответствующей выборке.

Бланк методики**Для детей**

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

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

1.2. Психодиагностический инструментарий и подходы к диагностике...

№	Утверждение	Полностью не согласен	Скорее не согласен	В чем-то согласен, в чем-то нет	Скорее согласен	Полностью согласен
14	У меня есть возможность показать, что я много могу делать сам	1	2	3	4	5
15	Мне безопасно рядом с моей семьей/опекунами	1	2	3	4	5
16	У меня есть возможность научиться многим вещам, которые мне помогут, когда я вырасту (например, как готовить еду, или работать, или как помочь другим)	1	2	3	4	5
17	Мне нравится, когда мы с моей семьей/опекунами отмечаем разные праздники, и у нас есть культурные традиции, о которых я знаю	1	2	3	4	5

Для подростков

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

№ п/п	Утверждение	Полностью не согласен	Скорее не согласен	В чем-то согласен, в чем-то нет	Скорее согласен	Полностью согласен
1	Я умею ладить с окружающими людьми	1	2	3	4	5
2	Для меня важно получить образование	1	2	3	4	5
3	Я знаю, как вести себя с людьми в разных ситуациях	1	2	3	4	5
4	Мои родители/опекуны действительно заботятся обо мне	1	2	3	4	5
5	Мои родители/опекуны много знают обо мне	1	2	3	4	5
6	Если я голоден, то еды вполне хватает, чтобы наесться	1	2	3	4	5

№ п/п	Утверждение	<i>Полностью не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>В чем-то согласен, в чем-то нет</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Полностью согласен</i>
7	Любям нравится проводить со мной время	1	2	3	4	5
8	Я говорю со своей семьей/опекунами о том, как я себя чувствую	1	2	3	4	5
9	Я чувствую поддержку своих друзей	1	2	3	4	5
10	Я чувствую себя частью школьного сообщества	1	2	3	4	5
11	В сложной ситуации я могу рассчитывать на поддержку моей семьи/опекунов	1	2	3	4	5
12	В сложной ситуации я могу рассчитывать на поддержку моих друзей	1	2	3	4	5
13	В обществе ко мне относятся справедливо	1	2	3	4	5
14	У меня есть возможность показать другим, что я могу вести себя по-взрослому, ответственно	1	2	3	4	5
15	Я чувствую себя в безопасности рядом с моей семьей/опекунами	1	2	3	4	5
16	У меня есть возможность развить навыки, которые пригодятся мне в дальнейшей жизни (например, профессиональные навыки и умение заботиться о других людях)	1	2	3	4	5
17	Мне нравятся культурные и семейные традиции моей семьи / опекунов	1	2	3	4	5

Для информированного лица о подростках

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

Здесь нет правильных и неправильных ответов.

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

№ п/п	Утверждение	<i>Полностью не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>В чем-то согласен, в чем- то нет</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Полностью согласен</i>
14	У подростка есть возможность показать другим, что он может вести себя по-взрослому, ответственно	1	2	3	4	5
15	Вам кажется, что подросток чувствует себя в безопасности рядом с Вами (своей семьей/опекунами)	1	2	3	4	5
16	У подростка есть возможность развить навыки, которые пригодятся ему в дальнейшей жизни (например, профессиональные навыки и умение заботиться о других людях)	1	2	3	4	5
17	Подростку нравятся культурные и семейные традиции его семьи/опекунов	1	2	3	4	5

4. Шкала психологического благополучия Уорик–Эдинбург

Описание методики

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

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

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

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

Проведение методики

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

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

Результаты *WEMWBS* должны быть представлены в виде среднего балла для интересующей исследователя популяции/группы либо со стандартным отклонением, либо с 95 % доверительным интервалом. В Великобритании средний балл в популяции составляет около 51, но он разнится в зависимости от исследуемой группы населения. Авторы рекомендуют сравнивать средний балл исследуемой группы с демографической нормой, чтобы оценить, находится ли уровень психологического благополучия выше или ниже этого уровня.

Данные о тестовых нормах для российской выборки отсутствуют. Распределение показателей по детям-мигрантам в Российской Федерации будет осуществлено после апробации методики на соответствующей выборке.

Психометрические характеристики методики

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

В проверке методики в Великобритании участвовали как выборки учащихся (*Anthony et al, 2021*), так и выборки населения в целом (*McKay, Andretta, 2017*), а также фокус-группы. Факторный анализ подтверждает наличие одного фактора, интерпретируемого как психологическое благополучие. Оценки *WEMWBS* свидетельствуют о высокой надежности, внутренней согласованности и стабильности при повторном тестировании, и эти оценки ожидаемо коррелируют с оценками по независимым показателям эмоционального интеллекта, положительного и отрицательного влияния и удовлетворенности жизнью (*Stewart-Brown et al., 2009*).

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

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

На выборке студентов (N=348) и на более широкой выборке респондентов от 16 до 74 лет (N = 1749) были получены высокие коэффициенты альфа Кронбаха – .89 и .91 соответственно. Данный факт свидетельствует о хорошем уровне внутренней согласованности, а также о том, что могут появиться возможности для дальнейшего сокращения количества пунктов в шкале.

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

Адаптация методики на русском языке

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

Бланк методики

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

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

5. Краткая шкала социокультурной дезадаптации

Описание методики

Краткая шкала социокультурной дезадаптации для школьников-мигрантов представляет собой русскоязычную сокращенную версию части опросника *MIRIPS* (*Mutual Intercultural Relations In Plural Societies*, или Взаимные межкультурные отношения в плюралистических обществах); (Berry, Lepshokova, Grigoryev, 2021).

MIRIPS – один из крупнейших международных проектов, посвященных изучению межкультурных отношений. Ученые, входящие в состав научного объединения, исследуют вопросы культурной безопасности, этноцентризма, иерархии и взаимодействия в плюралистических обществах. Авторы перевода и адаптации опросника *MIRIPS* – российские исследователи Н.М. Лебедева и А.Н. Татарко (*Межкультурные отношения в постсоветском пространстве*, 2017).

Методика предназначена для определения уровня социальной дезадаптации у детей-мигрантов. Применяется в работе с мигрантами школьного возраста. Представляет собой опросник из 11 утверждений, позволяющих оценить субъективную степень сложностей, с которыми сталкивается учащийся-мигрант в повседневной жизни на новом месте.

Проведение методики

Психолог предлагает школьнику-мигранту самостоятельно пройти опросник из 11 утверждений. На каждое утверждение испытуемый выбирает наиболее подходящий для него ответ по четырехбалльной шкале: от 4 – «очень трудно» до 1 – «очень легко». Результаты суммируются, наибольший балл означает более высокую социокультурную дезадаптацию.

До получения данных по детям-мигрантам в целом по Российской Федерации рекомендуется использовать результаты опросника *только для сравнения динамики изменений* (контрольных срезов). Заполнение опросника может быть также основой для консультационно-коррекционной психологической работы по адаптации подростка-мигранта.

Психометрические характеристики методики и адаптация на русском языке

Валидность и надежность полной версии опросника социокультурной адаптации (20 вопросов) показана на репрезентативных выборках (*Ward, Kennedy*, 1999). В исследованиях, проводившихся в рамках проекта *MIRIPS*, значение альфа Кронбаха находится в диапазоне от .81 до .97. Данный опросник был переведен на русский язык и адаптирован (*Лебедева, Татарко*, 2009).

В исследовании, посвященном межкультурному взаимодействию мигрантов и москвичей, на репрезентативной выборке этнических мигрантов, владеющих русским языком на достаточном для корректного прохождения опроса уровне ($N = 378$, $M = 31.2$, $SD = 9.8$), коэффициент альфа Кронбаха составил .84 (*Lebedeva, Tatarko, Berry*, 2016). В исследовании, проводившемся в Латвии, выборку мигрантов составили этнические русские ($N = 336$, $M = 42,8$, $SD = 21,5$), и коэффициент согласованности тоже оказался высоким (*Lebedeva, Tatarko, Berry*, 2016).

1.2. Психодиагностический инструментарий и подходы к диагностике...

В сокращенной версии в методику внесены изменения, которые сделали возможным ее использование для школьников-мигрантов. Во-первых, из оригинальной версии были удалены описания возможных трудностей, не репрезентативных для детей и подростков. Во-вторых, отдельные пункты оригинальной версии были переформулированы таким образом, чтобы больше подходить для тестирования детей и подростков. Однако в настоящее время в связи с тем, что методика не была использована в исследованиях учащихся-мигрантов, ее стоит применять с осторожностью (до завершения валидизации в Российской Федерации).

Бланк методики

Отметь, пожалуйста, в какой мере тебе в России трудно или легко. Выбери ОДИН вариант ответа в КАЖДОЙ СТРОКЕ и обведи соответствующую цифру.

№ п/п	Утверждение	Очень трудно	Трудно	Легко	Очень легко
1	Заводить друзей	4	3	2	1
2	Есть продукты, которые ты любишь	4	3	2	1
3	Учиться в школе	4	3	2	1
4	Жить в этом климате	4	3	2	1
5	Пользоваться транспортом	4	3	2	1
6	Выполнять требования учителей	4	3	2	1
7	Добиваться понимания от других людей	4	3	2	1
8	Делать покупки	4	3	2	1
9	Понимать шутки и юмор	4	3	2	1
10	Соблюдать нормы своей религии	4	3	2	1
11	Общаться с одноклассниками	4	3	2	1

6. Опросник психологического здоровья мигрантов

Описание методики

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

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

Опросник состоит из 14 вопросов и разделен на блоки:

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

Проведение методики

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

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

Психометрические характеристики методики

Основанием методики стали следующие инструменты:

- *The New Mexico Refugee Health Symptom Checklist-121*, или *NMRSC-121* (*Hollifield et al.*, 2009). Внутренняя согласованность подтверждается коэффициентом альфа Кронбаха = .92. Показал высокую валидность и надежность как предиктор тревожных и депрессивных расстройств, а также наличие посттравматических переживаний на репрезентативной выборке курдских и вьетнамских беженцев.
- *The Hopkins Symptom Checklist-25*, или *HSCL-25* (*Derogatis*, 1974). С помощью данного чек-листа также анализируются симптомы депрессии и тревожных расстройств. Он имеет доказанную межкультурную валидность (*Butcher*, 1991, *Kinzie*, 1987). *HSCL-25* состоит из 25 вопросов, каждый из которых должен быть оценен по пятибалльной шкале Лайкерта. Среднее значение более 1,75 по каждой шкале свидетельствует о клинически значимых признаках депрессии или тревожных расстройств.

- *The Posttraumatic Symptom Scale-Self Report (PSS-SR)*, валидный и надежный предиктор ПТСР как на выборке из американцев (Foa, 1993), так и вьетнамских и курдских беженцев, *PSS-SR* также имеет высокую согласованность (коэффициент альфа Кронбаха = .95).

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

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

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

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

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

Адаптация методики на русском языке

Имеются данные о переводе методики на русский язык, однако версия не опубликована для использования. Данные об адаптации на русском языке отсутствуют. Тем не менее, межкультурная валидность инструментов, лежащих в основании *RHS*, и опыт шведских коллег позволяют с осторожностью рассчитывать на перспективные

результаты возможных исследований детей-мигрантов в России. Представленный вариант переведен О.Е. Хухлаевым. Нормативные показатели по подросткам-мигрантам в Российской Федерации будут получены после апробации методики.

Бланк методики

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

1	2	3	4	5
Почти или совсем нет	Немного	Умеренно	Значительно	Очень сильно



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

1.2. Психодиагностический инструментарий и подходы к диагностике...

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

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

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

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

7. Опросник депрессивности

Описание методики

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

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

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

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

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

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

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

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

Проведение методики

Опрашиваемый получает бланк с набором из 20 утверждений, касающихся настроения и поведения в течение последней недели, с заданием оценить частоту их проявления: лишь изредка или никогда (меньше 1 дня); редко (1–2 дня); часто (3–4 дня); постоянно (5–7 дней) – и отметить галочкой на бланке.

Психолог подсчитывает баллы для каждого участника.

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

Лишь изредка или никогда	Редко	Часто	Постоянно
0	1	2	3

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

Лишь изредка или никогда	Редко	Часто	Постоянно
3	2	1	0

Сумма баллов сравнивается с ключом, где сумма от 0 до 17 является нормой, сумма от 18 до 26 предполагает наличие легкой формы депрессии, 27–30 баллов – депрессии средней тяжести, от 31 балла и выше – тяжелой депрессии.

В настоящий момент опросник не адаптирован для работы с подростками, этими данными следует пользоваться с осторожностью.

Как уже говорилось выше, результаты не являются диагнозом, это лишь повод обратиться к квалифицированному специалисту (врачу).

Психометрические характеристики методики

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

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

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

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

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

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

Адаптация методики на русском языке

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

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

В настоящий момент опросник не адаптирован для использования с подростками. Распределение показателей по детям-мигрантам в Российской Федерации будет осуществлено после апробации методики на соответствующей выборке.

8. Сильные стороны и трудности (SDQ - Scoring the Strengths & Difficulties Questionnaire)

Описание методики

Методика предназначена для оценки или самооценки психологических трудностей и сильных сторон личности. Методика представляет собой 25 утверждений, которые распределяются по 5 шкалам соответственно. Четыре шкалы измеряют трудности: шкала эмоциональных проблем, шкала проблемы с поведением, шкала гиперактивности, шкала проблемы со сверстниками. И пятая шкала измеряет сильные стороны: просоциальная шкала. Ниже представлено более подробное описание каждой шкалы.

Шкала гиперактивности измеряет состояние беспокойства, активности, неспособность усидеть на одном месте, легкую отвлекаемость, блуждающую концентрацию.

Шкала эмоциональных проблем измеряет состояние физического дискомфорта, боль в животе, тошноту, состояние волнения, чувство печали и отсутствие уверенности в себе, наличие страхов.

Шкала проблем с поведением измеряет частоту вспыльчивости и непослушания, частоту ругательств и издевательств по отношению к окружающим, наличие вранья, жульничества или краж.

Шкала проблем со сверстниками измеряет и оценивает состояние одиночества, наличие друга, способность нравиться другим людям, насмешки или издевательства сверстников, наличие лучшего контакта со взрослыми, чем с детьми.

Просоциальная шкала измеряет способность учитывать чужие чувства, способность делиться с другими, способность добровольной помощи другим людям (Goodman, 1997).

Теоретические основания и психометрические характеристики (История создания. Теоретические основания методики, включая определения измеряемых конструктов. Надежность и валидность инструмента (имеющиеся доказательные данные))

Опросник SDQ был представлен в 1997 году Робертом Гудманом (Goodman, 1997), профессором психиатрической и поведенческой медицины в Институте психиатрии отделения детской и подростковой психиатрии Королевского колледжа Лондона. Данный опросник стал более современным по сравнению с давно зарекомендовавшими себя опросниками Майкла Раттера (Rutter, 1967). Так, в новом опроснике был сделан уклон на сильные стороны детей по сравнению с недостатками ранее. Кроме того, неактуальные в современном мире вопросы, например, о сосании пальцев или обкусывании ногтей были заменены более актуальными. Были также включены другие более современные аспекты, например отношение к дружбе, просоциальное поведение, импульсивность-рефлексивность, способность концентрироваться.

Валидность опросника SDQ была произведена Гудманом с помощью методов корреляционного анализа по сравнению с методикой Раттера на выборке данных примерно 400 детей (Goodman, 1997).

В дальнейшем было произведено сравнение данных опросника SDQ с методикой CBCL (Контрольный список поведения детей) на выборке 132 ребенка с ис-

пользованием методов корреляционного анализа и ROC-кривых (показатель, отображающий соотношение между долей объектов от общего количества носителей признака, верно классифицированных как несущие признак, и долей объектов от общего количества объектов, не несущих признак, ошибочно классифицированных как несущие признак) (*Goodman, 1999*). При данном сравнении было также отмечено преимущество в выборе опросника SDQ по сравнению с опросником CBCL родителями детей с низким риском.

В дальнейшем, опросник SDQ был внедрен в использование и проходил проверки на больших выборках детей, более 10 тысяч, в Великобритании (*Goodman, 2001*). Обработка исследований выполнялась с помощью инструментов факторного анализа. Было выполнено хорошее сравнение полученных данных с точки зрения субъекта заполнения опросника (учителя, родители или самооценка) и проведен анализ исторической стабильности получаемых результатов. По результатам исследований, опросник был рекомендован как малоформатный (он занимает 1 лист бумаги) и подходящий как для целей скрининга, так и для целей клинической оценки и анализа результатов лечения. Кроме того, возможность его бесплатного использования в некоммерческих целях явилось важным преимуществом при распространении данной методики и данных, полученных с ее помощью.

Адаптация на русском языке

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

Несмотря на то, что авторы кросс-культурного исследования, посвященного изучению психического здоровья детей пишут в ограничениях исследования о том, что исследование построено на относительно небольшой двухэтапной выборке, за границами которой оказались представители многих социальных страт, тем не менее, данное исследование было проведено с использованием кросскультурных эквивалентных критериев и показателей психического здоровья, что делало возможным получение выводов о надежности и валидности сравнительных данных (*Goodman, Slobodskaya, Knyazev, 2005*).

Дальнейшие исследования с применением данной методики позволяли с одной стороны добирать общую выборку исследований (*Слободская, Гудман, Рябиченко, 2006*) и с другой стороны использовать данные шкалы в контексте исследования региональных особенностей психического здоровья детей в исследовании подростков республики Саха (*Семенова, Мартынова, 2012*).

Проведение методики

Авторы разработчики методики SDQ предлагают использовать возможности ресурса sdqinfo.org для удобства распечатки бланков на требуемом языке. Существуют методики для трех возрастных групп: 2–4 года, 4–17 лет и старше 18 лет. Кроме того, предусмотрена возможность заполнения методики разными группами людей: учителями, родителями, детьми.

ями, родителями и самими учениками самостоятельно. В рамках данного описания мы приводим скрининг, который заполняется учителем для возрастной группы 4–17 лет. Учитель получает бланк с набором из 25 утверждений, где ему предлагается по каждому утверждению сделать отметку в соответствующем квадратице: «Неверно», «Отчасти верно» или «Верно». Учителя просят постараться ответить на каждый вопрос так, как он может, даже если он не полностью уверен в ответе или вопрос кажется ему странным. В своих ответах учителя просят основываться на поведении ребенка за последние шесть месяцев или за текущий учебный год.

Подсчет и интерпретация результатов.

Включая имеющиеся тестовые нормы. С указанием для кого, ссылками.

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

Ключ к обработке опросника Сильные стороны и трудности (SDQ – Scoring the Strengths & Difficulties Questionnaire)

	Неверно	Отчасти верно	Верно
Шкала эмоциональных проблем			
3. Часто жалуется на головные боли, боли в животе, тошноту	0	1	2
8. Часто выглядит беспокойным/ой, озабоченным/ой	0	1	2
13. Часто чувствует себя несчастным/ой, унылым/ой, готов/а расплакаться	0	1	2
16. В новой обстановке нервозный/а, надоедливый/а, легко теряет уверенность	0	1	2
24. Характерны страхи, легко пугается	0	1	2
Шкала проблем с поведением			
5. Часто испытывает состояние повышенного раздражения, гнева	0	1	2
7. Обычно послушен/на, подчиняется требованиям взрослых	2	1	0
12. Часто дерется с другими детьми или задирает их	0	1	2
18. Часто врет, обманывает	0	1	2
22. Крадет вещи из дома, из школы, из других мест	0	1	2
Шкала гиперактивности			
2. Неугомонный/ая, слишком активный/ая, не может долго оставаться спокойным/ой	0	1	2
10. Постоянно ерзает и вертится	0	1	2
15. Легко отвлекается, внимание рассеянное	0	1	2
21. Хорошенько подумает, прежде чем действовать	2	1	0
25. Выполняет задания от начала до конца, внимателен/льна и сосредоточен/а	2	1	0
Шкала проблем со сверстниками			
6. Склонен/на к уединению, часто играет один/на	0	1	2
11. Имеет по крайней мере одного хорошего друга	2	1	0

14. Обычно нравится другим детям	2	1	0
19. Другие дети дразнят или задирают его/ее	0	1	2
23. Более успешные отношения со взрослыми, чем с детьми	0	1	2
Шкала просоциального поведения			
1. Внимателен/льна к чувствам других людей	0	1	2
4. Охотно делится с другими детьми (угощением, игрушками, карандашами и т.д.)	0	1	2
9. Пытается помочь, если кто-нибудь расстроен, обижен или болен	0	1	2
17. Добр/а к младшим детям	0	1	2
20. Часто вызывается помочь другим (родителям, учителям, детям)	0	1	2

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

Общий балл: оценка создается путем суммирования баллов по всем шкалам, кроме просоциальной. Результирующий балл варьируется от 0 до 40.

«Экстернализации» и «Интернализации»: оценка экстернализации варьируется от 0 до 20 и представляет собой сумму шкал проблем с поведением и гиперактивности. Балл интернализации варьируется от 0 до 20 и представляет собой сумму шкал эмоциональных проблем и проблем со сверстниками. Использование этих двух объединенных шкал может быть предпочтительнее использования четырех отдельных шкал в выборках, тогда как использование четырех отдельных шкал может повысить ценность выборок с высоким уровнем риска.

Хотя оценки SDQ можно использовать как непрерывные переменные, иногда удобно классифицировать оценки. Первоначальные диапазоны, представленные для оценок SDQ, были «нормальные», «пограничные» и «ненормальные». Эти диапазоны были определены на основе опроса населения в Великобритании, в котором была предпринята попытка выбрать такие пороговые значения, чтобы 80 % детей получили оценку «нормальный», 10 % «пограничный» и 10 % «ненормальный».

Совсем недавно была создана четырехступенчатая классификация, основанная на еще более крупной выборке сообществ Великобритании. Эта четырехкратная классификация отличается от оригинала тем, что:

1. Верхняя «ненормальная» категория разделена на две группы, каждая из которых содержит около 5 % населения.
2. Категории переименованы в: 80 % «близки к среднему», 10 % «слегка повышены», 5 % «высокие значения» и 5 % «очень высокие значения» для всех шкал, кроме просоциальной, которая разделена на: 80 % «близко к среднему», 10 % «слегка понижено», 5 % «низко» и 5 % «очень низкий».
3. Изменены точки отсечения для некоторых шкал, чтобы лучше отразить долю детей в каждой категории в более крупном наборе данных.

**Категоризация оценок SDQ для детей от 4 до 17 лет
(при оценке преподавателями).**

	Оригинальное разделение на 3 категории			Новое разделение на 4 категории			
	Нормальный	Пограничный	Ненормальный	Близко к среднему	Слегка выше/слегка ниже	Высокий/низкий	Очень высокий/очень низкий
Общий балл	0–11	12–15	16–40	0–11	12–15	16–18	19–40
Шкала эмоциональных проблем	0–4	5	6–10	0–3	4	5	6–10
Шкала проблем с поведением	0–2	3	4–10	0–2	3	4	5–10
Шкала гиперактивности	0–5	6	7–10	0–5	6–7	8	9–10
Шкала проблем со сверстниками	0–3	4	5–10	0–2	3–4	5	6–10
Шкала про-социального поведения	6–10	5	0–4	6–10	5	4	0–3

(Explanation of how scoring is done for SDQs for 4-17 year olds, as completed by parents, teachers or youths. Scoring the SDQ (2016).

Бланк методики

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

Имя и фамилия ребенка _____ Мальчик/Девочка
Дата рождения _____

	Неверно	Отчасти верно	Верно
Внимателен/льна к чувствам других людей			
Неугомонный/ая, слишком активный/ая, не может долго оставаться спокойным/ой			
Часто жалуется на головные боли, боли в животе, тошноту			

	Неверно	Отчасти верно	Верно
Охотно делится с другими детьми (угощением, игрушками, карандашами и т.д.)			
Часто испытывает состояние повышенного раздражения, гнева			
Склонен/на к уединению, часто играет один/на			
Обычно послушен/на, подчиняется требованиям взрослых			
Часто выглядит беспокойным/ой, озабоченным/ой			
Пытается помочь, если кто-нибудь расстроен, обижен или болен			
Постоянно ерзает и вертится			
Имеет по крайней мере одного хорошего друга			
Часто дерется с другими детьми или задирает их			
Часто чувствует себя несчастным/ой, унылым/ой, готов/а расплакаться			
Обычно нравится другим детям			
Легко отвлекается, внимание рассеянное			
В новой обстановке нервозный/а, надоедливый/а, легко теряет уверенность			
Добр/а к младшим детям			
Часто врет, обманывает			
Другие дети дразнят или задирают его/ее			
Часто вызывается помочь другим (родителям, учителям, детям)			
Хорошенько подумает, прежде чем действовать			
Крадет вещи из дома, из школы, из других мест			
Более успешные отношения со взрослыми, чем с детьми			
Характерны страхи, легко пугается			
Выполняет задания от начала до конца, внимателен/ьна и сосредоточен/а			

Подпись _____ Дата _____

Родитель / Учитель / Другое лицо (пожалуйста, поясните:)

Большое спасибо за помощь!

© Robert Goodman, 2005
(One-sided SDQ for parents or teachers of 4–17 year olds (2020).

Источники

1. Explanation of how scoring is done for SDQs for 4–17 year olds, as completed by parents, teachers or youths. Scoring the SDQ (2016). URL: <https://sdqinfo.org/py/sdqinfo/c0.py> (дата доступа: 17.10.2021).
2. Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38 (5), 581–586.

1.2. Психодиагностический инструментарий и подходы к диагностике...

3. Goodman, R. (2001). Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40 (11), 1337–1345.
4. Goodman, R., Scott, S. (1999). Comparing the Strengths and Difficulties Questionnaire and the Child Behavior Checklist: Is Small Beautiful? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27 (1), 17–24.
5. Goodman, R., Slobodskaya, H.R., Knyazev, G.G. (2005) Russian child mental health: a cross-sectional study of prevalence and risk factors. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 14, 28–33.
6. One-sided SDQ for parents or teachers of 4–17 year olds (2020). URL: <https://sdqinfo.org/py/sdqinfo/b3.py?language=Russian> (дата доступа: 17.10.2021).
7. Rutter, M. (1967). A children's behavior questionnaire for completion by teachers: Preliminary findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 1–11.
8. Сафронова, М.В., Слободская, Н.Р., Гудман, Р., Савина, Н.Н. (2003) Социально-экономическое положение семьи и психическое здоровье школьников. *Сибирский психологический журнал*, 18, 78–85.
9. Семенова, Н.Б., Мартынова, Т.Ф. (2012). Возможности использования теста Р. Гудмана для оценки психического здоровья детей и подростков Республики Саха (Якутия). *Якутский медицинский журнал*, 2, 67–69.
10. Слободская, Е.Р., Гудман, Р., Рябиченко, Т.И. (2006) Психосоциальные факторы эмоциональных проблем и отклонений в поведении подростков. *Психиатрия*, 2, 28–36.

9. Опросник Ахенбаха

Описание методики

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

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

1. Первичные шкалы (*Narrowband scales*)

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

2. Производные шкалы (*Broadband scales*)

- Показатель внутренних проблем (*Internalizing*) – сюда входит сумма шкал: замкнутость, соматические проблемы и тревожность.
- Показатель внешних проблем (*Externalizing*) – сюда входит сумма шкал: делинквентное поведение и агрессия.

1.2. Психодиагностический инструментарий и подходы к диагностике...

3. *Общий показатель проблем (Total).*

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

Проведение методики

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

Ключ к обработке формы учителя

Шкала	Вопросы
Замкнутость	42, 65, 69, 75, 80, 88, 102, 103, 111
Соматические жалобы	51, 54, 56а, 56б, 56в, 56г, 56д, 56е, 56ж
Тревожность – депрессивность	12, 14, 31, 32, 33, 34, 35, 45, 47, 50, 52, 71, 81, 89, 103, 106, 108, 112
Социальные трудности	1, 11, 12, 14, 25, 33, 34, 35, 36, 38, 48, 62, 64
Трудности мышления	9, 18, 29, 40, 66, 70, 84, 85
Трудности внимания	1, 2, 4, 8, 10, 13, 15, 17, 22, 41, 45, 49, 60, 61, 62, 72, 78, 80, 92, 100
Делинквентность	12, 14, 31, 32, 33, 34, 35, 45, 47, 50, 52, 71, 81, 89, 103, 106, 108, 112
Агрессивность	3, 6, 7, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 27, 37, 53, 57, 67, 68, 74, 76, 77, 86, 87, 93, 94, 95, 97, 104
Проблемы интернализации	42, 65, 69, 75, 80, 88, 102, 103, 111, 51, 54, 56а, 56б, 56в, 56г, 56д, 56е, 56ж, 12, 14, 31, 32, 33, 34, 35, 45, 47, 50, 52, 71, 81, 89, 103, 106, 108, 112
Проблемы экстернализации	12, 14, 31, 32, 33, 34, 35, 45, 47, 50, 52, 71, 81, 89, 103, 106, 108, 112, 3, 6, 7, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 27, 37, 53, 57, 67, 68, 74, 76, 77, 86, 87, 93, 94, 95, 97, 104

Распределение показателей по детям-мигрантам в Российской Федерации будет осуществлено после апробации методики на соответствующей выборке. В настоящий момент доступны данные по совокупной выборке детей двух городов-миллионников России: один – в Центральной России, другой – в Сибири (*Grigorenko, Geiser, Slobodskaya, Francis*, 2010). Выборка: 841 учащийся, из них 357 мальчиков и 484 девочки (возраст 8–17 лет, среднее значение 13–17 лет). В таблице приведены средние значения, в скобках указано значение стандартного отклонения.

Нормативные показатели по выборке детей в России при оценке педагогом

Шкала	Мальчики	Девочки	Общая оценка
Замкнутость (<i>Withdrawn</i>)	3.02 (3.08)	3.21 (2.95)	3.13 (3.01)
Соматические проблемы (<i>Somatic Complaints</i>)	1.43 (3.20)	1.86 (2.92)	1.68 (2.89)

Тревожность (<i>Anxious/Depressed</i>)	4.86 (4.37)	5.71 (4.47)	5.34 (4.44)
Нарушения социализации (<i>Social Problems</i>)	2.49 (2.93)	2.09 (2.93)	2.26 (2.93)
Проблемы мышления (<i>Thought Problems</i>)	0.32 (0.80)	0.36 (0.85)	0.34 (0.83)
Проблемы с вниманием (<i>Attention Problems</i>)	9.17 (6.81)	5.59 (5.19)	7.14 (6.20)
Делинквентное поведение (<i>Delinquent Behavior</i>)	2.41 (2.76)	1.45 (1.99)	1.86 (2.40)
Агрессия (<i>Aggressive Behavior</i>)	7.56 (8.41)	3.92 (5.81)	5.49 (7.28)

До получения данных по детям-мигрантам в Российской Федерации можно использовать приведенные показатели для выявления детей с психологическими трудностями.

Психометрические характеристики методики

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

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

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

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

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

вокупности был сделан вывод, что русская версия YSR проявляет адекватные психометрические свойства и может быть использована для изучения поведенческих и эмоциональных проблем русскоязычных подростков.

Адаптация методики на русском языке

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

Расширенное исследование было произведено в 2010 году (Grigorenko, Geiser, Slobodskaya, Francis, 2010). По результатам исследования сделаны выводы о важности включения данных от разных информантов (не только учителей, но и родителей) в оценку психопатологии у детей и подростков. Было обнаружено, что российские дети и подростки, их родители и учителя по сравнению с респондентами из других стран дают более позитивные оценки.

Бланк методики

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

Учительская форма

_____ (имя)

I. Как давно Вы знаете этого ученика?
II. Насколько хорошо Вы его знаете? <input type="checkbox"/> Очень хорошо <input type="checkbox"/> Достаточно хорошо <input type="checkbox"/> Плохо
III. Сколько часов в неделю Вы преподаете этому ученику?
IV. Какой предмет?
V. Было ли рекомендовано этому ученику посещение дополнительных занятий или занятий с репетитором? <input type="checkbox"/> Нет <input type="checkbox"/> Не знаю <input type="checkbox"/> Да (назовите предмет и причину)
VI. Оставался ли он когда-нибудь на второй год? <input type="checkbox"/> Нет <input type="checkbox"/> Не знаю <input type="checkbox"/> Да (назовите класс и причину)

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

	Плохо	Хуже других	Как все	Лучше других
а. Чтение или литература	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
б. Родной язык	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

в. История	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
г. Математика	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
д. Физика	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
е. Химия	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ж. Биология, природоведение	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
з. Другие школьные предметы (укажите, какие)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VIII. По сравнению с типичным учеником его возраста

	Много меньше (намного хуже)	Меньше (хуже)	Немного меньше (немного хуже)	Как все	Немного больше (лучше)	Больше (лучше)	Много больше
1. Насколько этот ученик прилежен?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Насколько хорошо он себя ведет?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Как хорошо он усваивает материал?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Насколько он счастлив?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

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

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

1.2. Психодиагностический инструментарий и подходы к диагностике...

0121.	Ведет себя как маленький (поведение не соответствует возрасту).	01227.	Ревнив.
0122.	Имеет аллергические реакции.	01228.	Ест и пьет то, что не является пищей.
0123.	Опишьте, пожалуйста _____	01229.	Опишьте, пожалуйста _____
0124.	Не доводит до конца начатое.	01230.	Бойтесь некоторых животных, ситуаций или мест (кроме школы).
0125.	Ведет себя как ребенок противоположного пола.	01231.	Опишьте, пожалуйста _____
0126.	Опишьте, пожалуйста _____	01232.	Бойтесь школы.
0127.	Ведет себя вызывающе.	01233.	Бойтесь, что может подумать или сделать что-нибудь плохое.
0128.	Хвастается, задается.	01234.	Считает, что всегда должен быть безупречным.
0129.	Не может сконцентрироваться, удерживать свое внимание на чем-то одном.	01235.	Ему кажется, что его никто не любит.
01210.	Не может отделиться от навязчивых мыслей.	01236.	Ему кажется, что другие люди хотят ему досаждать или причинить вред.
01211.	Опишьте, пожалуйста _____	01237.	Чувствует себя неполноценным, никчемным.
01212.	Не может усидеть на месте, неутомим, слишком активен.	01238.	Часто получает ушибы, физические травмы.
01213.	Слишком зависим от взрослых, несамостоятелен.	01239.	Вязывается в драки.
01214.	Жалуется на одиночество.	01240.	Его часто раздражат.
01215.	Неорганизован, рассеян.	01241.	Водится (входит в компании) с детьми, которые часто попадают в неприятные истории или даже затевают их.
01216.	Много плачет.	01242.	Слышит что-то, что, кроме него, никто не слышит.
01217.	Вертится, ерзает.	01243.	Опишьте, пожалуйста _____
01218.	Жесток, задирист и злобен по отношению к другим.	01244.	Несдержан, импульсивен, действует необдуманно.
01219.	Много фантазирует и выдумывает, погружен в свои мысли.	01245.	Предпочитает одиночество
01220.	Намеренное членовредительство или попытка самоубийства.	01246.	Обманывает, мошенничает, списывает в школе.
01221.	Любит, чтобы на него обращали внимание.	01247.	Грызет ногти.
01222.	Намеренно ломает и уничтожает свои игрушки, книги, вещи.	01248.	Нервный, чувствительный, напряженный.
01223.	Нарочно ломает и уничтожает вещи, принадлежащие семье, родителям и другим людям.	01249.	Нервные движения или тики (подергивание век, кусывание губ, постукивание ногой по полу и т. д.).
01224.	Неспособен следовать указаниям и инструкциям.	01250.	Безговорочно подчиняется правилам и инструкциям.
01225.	Непослушен в школе.	01251.	Нелюбим другими детьми.
01226.	Отвлекает других детей.	01252.	Имеет трудности с усвоением материала.
	Не ладит с другими детьми.		Слишком боязлив и тревожен.
	Не чувствует себя виноватым, даже если сделал что-нибудь плохое.		Частые головокружения.
			Считает себя виноватым во всем.

0 1 2 53.	Не знает меры, говорит вещи, не соответствующие ситуации, нетактичен.	0 1 2 68.	Криклив.
0 1 2 54.	Переутомлен.	0 1 2 69.	Скрытен, держит все в себе.
0 1 2 55.	Имеет избыточный вес.	0 1 2 70.	Видит что-то, что, кроме него, не видит никто.
0 1 2 56.	Имеет проблемы, связанные со здоровьем, медицинская причина которых неясна.	0 1 2 71.	Опишите, пожалуйста _____
0 1 2	а. Телесные боли (не включая головные).	0 1 2 72.	Стеснителен, легко смущается.
0 1 2	б. Головные боли.	0 1 2 73.	Неаккуратен, кляксы и грязь в тетрадах и книгах.
0 1 2	в. Тошнота, недомогание.	0 1 2 74.	Безответственный.
0 1 2	г. Проблемы с глазами.	0 1 2 75.	Опишите, пожалуйста _____
0 1 2	Опишите, пожалуйста _____ д.	0 1 2 76.	Старается обратить на себя внимание, поясничает.
0 1 2	Сыпь или другие кожные заболевания.	0 1 2 77.	Застенчив или робок.
0 1 2	е. Боли в животе, судороги.	0 1 2 78.	Ведет себя непредсказуемо.
0 1 2	ж. Рвота или отрыжка.	0 1 2 79.	Бесцеремонный, требует постоянного внимания.
0 1 2	з. Другие физические проблемы.	0 1 2 80.	Невнимателен, легко отвлекаем.
0 1 2 57.	Физически агрессивен.	0 1 2 81.	Трудности с речью.
0 1 2 58.	Ковыряет в носу, часто касается некоторых частей тела, чешется.	0 1 2 82.	Опишите, пожалуйста _____
	Приведите примеры, пожалуйста _____	0 1 2 83.	Безучастно (с отсутствующим видом) смотрит куда-то или на что-то.
0 1 2 59.	Касается половых органов в присутствии других людей.	0 1 2 84.	Болезненно реагирует на критику.
0 1 2 60.	Апатичен, ни в чем не заинтересован.	0 1 2 85.	Ворует.
0 1 2 61.	Плохо учится.	0 1 2 86.	Складывает, собирает, сохраняет вещи, которые ему не нужны (не включая предметы из коллекций).
0 1 2 62.	Движения плохо скоординированы/неуклюжи.	0 1 2 87.	Опишите, пожалуйста _____
0 1 2 63.	Предпочитает проводить время, играть с детьми старшего возраста.	0 1 2 88.	Имеет странные идеи.
0 1 2 64.	Предпочитает проводить время и играть с детьми младшего возраста.	0 1 2 89.	Опишите, пожалуйста _____
0 1 2 65.	Отказывается разговаривать.	0 1 2 90.	Упрямя, утром и раздражителен.
0 1 2 66.	Снова и снова повторяет одни и те же действия, движения (например, тербит пуговицу, проверяет, закрыты ли двери, и т. п.).		Внезапные перемены настроения.
	Опишите, пожалуйста _____		Дуется, обидчив.
0 1 2 67.	Нарушает дисциплину во время урока.		Подозрителен.
			Ругается матом, использует неприличные слова.
			Ведет себя странно.
			Опишите, пожалуйста _____

0 1 2 85.	Имеет странные идеи. Опишите, пожалуйста _____	0 1 2 100.	Не выполняет домашних заданий.
0 1 2 86.	Упряма, угрюма и раздражителен.	0 1 2 101.	Протуливает школу.
0 1 2 87.	Внезапные перемены настроения.	0 1 2 102.	Недостаточно активен и энергичен.
0 1 2 88.	Дуется, обидчив.	0 1 2 103.	Несчастлив, грустен, угнетен.
0 1 2 89.	Подозрителен.	0 1 2 104.	Слишком шумный, говорит слишком громко.
0 1 2 90.	Ругается матом, использует неприличные слова.	0 1 2 105.	Употребляет спиртное или наркотики.
0 1 2 91.	Говорит о самоубийстве.		Опишите, пожалуйста, что (какие) именно _____
0 1 2 92.	Учится не в полную силу, не реализует свои возможности.	0 1 2 106.	Все время старается угодить, подлизывается.
0 1 2 93.	Слишком разговорчив.	0 1 2 107.	Не любит школу.
0 1 2 94.	Дразнится.	0 1 2 108.	Постоянно ошибается.
0 1 2 95.	Весельчив, легко выходит из себя.	0 1 2 109.	Хнычет.
0 1 2 96.	Слишком много думает о сексе.	0 1 2 110.	Неопрятен.
0 1 2 97.	Угрожает людям.	0 1 2 111.	Замкнут, не вступает в контакты с другими.
0 1 2 98.	Часто опаздывает.	0 1 2 112.	Склонен к взволнованности, обеспокоенности.
0 1 2 99.	Слишком озабочен чистоплотностью и аккуратностью.	0 1 2 113.	Перечислите, пожалуйста, другие особенности поведения данного ученика, которые не были упомянуты.

Литература

1. Андрущенко А.В., Дробижев М.Ю., Добровольский А.В. Сравнительная оценка шкал CES-D, BDT и HADS в диагностике депрессий в общемедицинской практике // Журнал неврологии и психиатрии. – 2003. – № 5. – С. 11–18.
2. Каскаева Д.С., Петрова М.М., Евсюков А.А., Ольховская Е.В. Эффективность ингибиторов обратного захвата серотонина и селективных стимуляторов в комплексном лечении больных с ИБС в амбулаторной практике – Текст электронный // ЗВ. – 2013. – № 1 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-ingibitorov-obratnogo-zhvatya-serotonina-i-selektivnyh-stimulyatorov-v-kompleksnom-lechenii-bolnyh-s-ibs-v-ambulatornoy>.
3. Межкультурные отношения в постсоветском пространстве: монография // Под ред. Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко. – М.: изд. Менеджер. – 2017. – 492 с.: ил.
4. Нартова-Бочавер С.К., Подлипняк М.Б., Хохлова А.Ю. Вера в справедливый мир и психологическое благополучие у глухих и слышащих подростков и взрослых [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. – 2013. – Том 2. – № 3.
5. Нартова-Бочавер С.К., Резниченко С.И., Дмитриева Н.С., Кузнецова В.Б., Брагинец Е.И. Метод оценки дружелюбности жилища: опросник «Функциональность домашней среды» // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36. – № 4. – с. 71–83.
6. Сафронова М.В., Слободская Е.Р., Гудман Р., Савина Н.Н. Социально-экономическое положение семьи и психическое здоровье школьников. Сибирский психологический журнал. – 2003. – 18. – с. 78–85.
7. Семенова Н.Б., Мартынова Т.Ф. Возможности использования теста Р.Гудмана для оценки психического здоровья детей и подростков Республики Саха (Якутия). Якутский медицинский журнал. – 2012. – 2. – с. 67–69.
8. Семионова Н.В., Аргунова И.А., Титова Н.Е., Хлопьева Н.В. Тревожно-депрессивные расстройства у работников здравоохранения – Текст электронный // Вестник Смоленской государственной медицинской академии. – 2011. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trevozhno-depressivnye-rasstroystva-u-rabotnikov-zdravoohraneniya>.
9. Слободская Е.Р., Гудман Р., Рябиченко Т.И. Психосоциальные факторы эмоциональных проблем и отклонений в поведении подростков. Психиатрия. – 2006. – 2. – с. 28–36.
10. Чиркова Ю.В. Специальная психология. Тест детской апперцепции в диагностике психологической защиты : учеб. пособие для бакалавриата, специалитета и магистратуры / Ю.В. Чиркова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 201798. – 163 с. – (Серия : Авторский учебник).
11. Achenbach T.M. Manual for the ASEBA School-Age Forms and Profiles: an integrated system of multi-informant assessment. Burlington: ASEBA. – 2007. – 238 p. – ISBN 0-938565-73-7.
12. Achenbach T.M. Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry. – 1991.
13. Anthony R., Moore G., Page N. et al. Measurement invariance of the short Warwick-Edinburgh Mental Wellbeing Scale and latent mean differences (SWEMWBS) in young people by current care status. Qual Life Res. – 2021. <https://doi.org/10.1007/s11136-021-02896-0>.
14. Arbona C., Burridge A., Olvera N. The Center for Epidemiological Studies Depression Scale (CES-D): measurement equivalence across gender groups in Hispanic college

- students. – Текст: электронный // Journal of Affective Disorders. – 2017. – Т. 219. – С. 112–118. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0165032716323898>.
15. Berry J.W., Lepshokova Z., Grigoryev D. How Shall We All Live Together? Meta-Analytical Review of the Mutual Intercultural Relations in Plural Societies Project // Applied Psychology. – 2021.
16. Birman D., Chan W.-Y. Screening and Assessing Immigrant and Refugee Youth in School-Based Mental Health Programs. Center for Health and Health Care in Schools. Paper 14. – 2008. https://hsrc.himmelfarb.gwu.edu/sphhs_centers_chhcs/14.
17. Carter A.S., Grigorenko E.L., Pauls D.L. A Russian adaptation of the child behavior checklist: Psychometric properties and associations with child and maternal affective symptomatology and family functioning. J Abnorm Child Psychol. – 1995. – 23. – p. 661–684. <https://doi.org/10.1007/BF01447471>.
18. Chavez D.V., Moran V.R., Reid S.L., Lopez M. Acculturative stress in children: A modification of the SAFE Scale. Hispanic Journal of Behavioral Sciences. – 1997. – 19. – 34–45. doi: 10.1177/07399863970191002.
19. Chin W.Y., Choi E.P.H., Chan K.T.Y., Wong C.K.H. The psychometric properties of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale in Chinese primary care patients: factor structure, construct validity, reliability, sensitivity and responsiveness. – Текст: электронный // PLoS One. – 2015. – Т. 10. – № 8. – URL: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0135131>.
20. Collin-Vezina D., Coleman K., Milne L., Sell J., Daigneault I. Trauma experiences, maltreatment-related impairments, and resilience among child welfare youth in residential care. International Journal of Mental Health and Addiction. – 2011. – 9(5). – p. 577–589. doi: 10.1007/s11469-011-9323-8.
21. Daigneault I., Dion J., Hébert M., McDuff P., Collin-Vézina D. Psychometric properties of the Child and Youth Resilience Measure (CYRM-28) among samples of French Canadian youth. Child Abuse & Neglect. – 2013. – 37(2). – p. 160–171. doi: 10.1016/j.chiabu.2012.06.004.
22. Derogatis L.R., Lipman R.S., Rickels K., Uhlenhuth E.H., Covi L. The Hopkins Symptom Checklist (HSCL): a self-report symptom inventory // Behav Sci. – 1974. – Vol.19:1 – 15 p.
23. Ebesutani C., Regan J., Smith A., Reise S., Higa-McMillan C. and Chorpita B.F. (2012). The 10-item Positive and Negative Affect Schedule for children, child and parent shortened versions: application of item response theory for more efficient assessment. J. Psychopathol. Behav. Assess. 34, 191–203. doi: 10.1007/s10862-011-9273-2.
24. Fishwick R., Joseph S., Stewart-Brown S., Tennant R., Platt S. Monitoring positive mental health in Scotland: validating the Affectometer 2 scale and developing the Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale for the UK. Edinburgh: NHS Health Scotland. – 2006. – pp. 1–99.
25. Goodman R. Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. – 2001. – 40(11). – pp. 1337–1345.
26. Goodman R. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 1997. – 38(5). – pp. 581–586.
27. Goodman R., Scott S. Comparing the Strengths and Difficulties Questionnaire and the Child Behavior Checklist: Is Small Beautiful? Journal of Abnormal Child Psychology. – 1999. – 27(1). – pp. 17–24.

28. Goodman R., Slobodskaya H.R., Knyazev G.G. Russian child mental health: a cross-sectional study of prevalence and risk factors. *European Child and Adolescent Psychiatry*. – 2005. – 14. – pp. 28–33.
29. Grigorenko E.L., Geiser C., Slobodskaya H.R., & Francis D.J. Cross-informant symptoms from CBCL, TRF, and YSR: Trait and method variance in a normative sample of Russian youths. *Psychological Assessment*. – 2010. – 22(4). – pp. 893–911. <https://doi.org/10.1037/a0020703>.
30. Grigorenko E.L., Geiser C., Slobodskaya H.R., & Francis D.J. Cross-informant symptoms from CBCL, TRF, and YSR: Trait and method variance in a normative sample of Russian youths. *Psychological Assessment*. – 2010. – 22(4). – pp. 893–911. <https://doi.org/10.1037/a0020703>.
31. Hollifield M. et al. The range of symptoms in refugees of war: the New Mexico Refugee Symptom Checklist-121// *J Nerv Ment Dis*. – 2009. – Vol. 197, № 2. – P. 117–125.
32. Hollifield M., Verbillis-Kolp S., Farmer B., Toolson E.C., Woldehaimanot T., Yamazaki J., Holland A., St. Clair J., SooHoo J. The Refugee Health Screener-15 (RHS-15): development and validation of an instrument for anxiety, depression, and PTSD in refugees. *Gen Hosp Psychiatry*. – 2013. – 35(2). – pp. 202–209. doi: 10.1016/j.genhosppsych.2012.12.002. Epub 2013 Jan 22. PMID: 23347455.
33. Kaltenbach E. et al. Efficient identification of mental health problems in refugees in Germany: the Refugee Health Screener // *Journal of Refugee Studies*. – 2009.
34. Lebedeva N, Tatarko A, Berry J.W. Social and psychological basis of multiculturalism: Testing of intercultural interaction hypotheses in the Russian context // *Psikhologicheskii Zhurnal*. – 2016. – Vol. 37(2). – P. 92–104.
35. Marulanda S., Addington J. Resilience in individuals at clinical high risk for psychosis. *Early Intervention in Psychiatry*. – 2016. – 10. – pp. 212–219. doi: 10.1111/eip.12174.
36. Mazlan N.H., Ahmad A. Validation of the malay-translated version of the center for epidemiological study–depression scale (CES-D) // *Asean Journal of Psychiatry*. – 2013. – T. 15 – № 1. – pp. 54–65.
37. McKay M.T., Andretta J.R. Evidence for the psychometric validity, internal consistency and measurement invariance of Warwick Edinburgh Mental Well-being Scale scores in Scottish and Irish adolescents. *Psychiatry research*. – 2017. – 255. – pp. 382–386.
38. Panter-Brick C., Hadfield K., Dajani R., Eggerman M., Ager A., Ungar M. Resilience in context: A brief and culturally grounded measure for Syrian refugee and Jordanian host-community adolescents. *Child Development*, 2018. – 89. – pp. 1803–1820. doi: 10.1111/cdev.12868.
39. Radloff L.S. The CES-D scale: a self-report depression scale for research in the general population. Текст: электронный // *Applied psychological measurement*. – 1977. – Т. 3. – № 1. – С. 385–401.
40. Resilience Research Centre. CYRM and ARM user manual. Halifax, NS: Resilience Research Centre, Dalhousie University. – 2018. Retrieved from <http://www.resilienceresearch.org>.
41. Robinson O.C., Lopez F.G., Ramos K., Nartova-Bochaver S. Authenticity, Social Context, and Well-Being in the United States, England, and Russia: Three Country Comparative Analysis // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 2013. – Vol. 44. – No. July. – pp. 719–737.
42. Rutter M. A children's behavior questionnaire for completion by teachers: Preliminary findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. – 1967. – 8. – pp. 1–11.

1.2. Психодиагностический инструментарий и подходы к диагностике...

43. Sarbhan Singh, Rafdzah Ahmad Zaki, Nik Daliana Nik Farid, Kushilpal Kaur. Reliability analysis of the Malay version of the center for epidemiologic studies-depression scale (CESD) among adolescents in Malaysia / – Текст : электронный // Preventive Medicine Reports. – 2021. – Т. 24. – С. 1015–1085.
44. Sarkadi A. et al. Is the Refugee Health Screener a Useful Tool when Screening 14- to 18-Year-Old Refugee Adolescents for Emotional Distress? // Journal of Refugee Studies. – 2020. – Vol. 32. – Special Issue No. 1.
45. Shafer A.B. Meta-analysis of the factor structures of four depression questionnaires: Beck, CES-D, Hamilton, and Zung. – Текст электронный // Journal of clinical psychology. – 2006. – Т. 62. – № 1. – С. 123–146. – URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jclp.20213>.
46. Skriner L.C., Chu B.C. Cross-ethnic measurement invariance of the SCARED and CES-D in a youth sample // Psychological Assessment. – 2014. – Т. 26. – №. 1. – С. 332.
47. Stewart-Brown S., Tennant A., Tennant R., Platt S., Parkinson J., Weich S. Internal construct validity of the Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): a Rasch analysis using data from the Scottish health education population survey. Health and quality of life outcomes. – 2009. – 7(1). – pp. 1–8.
48. Tennant R. et al. The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): development and UK validation // Health and Quality of Life Outcomes. 2007. – 16. – 9.
49. Vasin G., Lobaskova M., Gindina E. The Youth Self Report: validity of the Russian version. SHS Web of Conferences. – 2016. – 29. – pp. 20–41. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162902041>.
50. Ward C, Kennedy A. The measurement of sociocultural adaptation // International Journal of Intercultural Relations. – 1999. – Vol. 23(4). – P. 659–677.
51. Zahradnik M., Stewart S.H., O'Connor R.M., Stevens D., Ungar M., Wekerle C. Resilience moderates the relationship between exposure to violence and posttraumatic re-experiencing in Mi'kmaq youth. International Journal of Mental Health and Addiction. – 2010. – 8. – pp. 408–420. doi: 10.1007/s11469-009-9228-y.

1.3. Современные подходы к психолого-педагогическому сопровождению последствий комплексной психологической травмы и переживания горя (потери)

Тарулина Н.В.

В данной теме опишем основные современные подходы к психолого-педагогическому сопровождению последствий комплексной психологической травмы и переживания горя (потери). Для краткости мы будем использовать аббревиатуру КПТСР (комплексное пост-травматическое стрессовое расстройство), понимая, как было отмечено ранее, что проблематика комплексной травмы не исчерпывается данным диагнозом и не может быть снята исключительно по причине его отсутствия.

В самом начале следует отметить, что не существует универсального терапевтического метода для лечения КПТСР (Schwartz, 2017). Восстановление от КПТСР, прежде всего, является комплексным (Walker, 2013), и это доказывает, что выбранные вмешательства должны проводиться не односторонне, а затрагивать разные стороны жизнедеятельности клиента. Такой подход согласуется с мнением Julian D. Ford., согласно которому в процессе психотерапии необходимо сопоставлять компоненты лечения и методы для наилучшего устранения конкретных симптомов КПТСР, представленных у человека (Ford, 2021). При оказании психологической поддержки лицам, получившим КПТСР, часто необходимо сочетать различные подходы, методы и методы терапии (Zepinic, 2017; Karatzias, 2017). Таким образом, мы видим, что необходимо предоставлять не конкретную модель единой терапии, ориентированной на психическую травму, а скорее разработанный процесс психотерапии с учетом индивидуального подхода. По мнению Пита Уокера, данный аспект важен, поскольку односторонние подходы не могут справиться со всеми уровнями травмирования, вместе образующими причину КПТСР. Eric J. Green и Amie C. Myrick выдвигают положение о том, что любая терапия должна быть направлена не только на текущую симптоматику, но и на другие аспекты жизни пациента (Karatzias, 2017).

Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) и различные ее виды являются одними из самых изученных с точки зрения воздействия на симптомы ПТСР. В то же время, не все исследователи признают КПТ наиболее эффективным и подходящим методом для работы с ПТСР. Существует предположение, что так как КПТ более структурирована, то ее эффект проще проанализировать и «уловить», по сравнению с другими методами. Также существует возможность, что сама процедура КПТ легче поддается систематическому отслеживанию.

Согласно данным систематического обзора Silverman 2008 года были получены следующие результаты: когнитивно-поведенческая терапия, ориентированная на травму (TF-CBT¹) была оценена как хорошо зарекомендовавшая себя, а групповая когнитивно-поведенческая терапия на базе школы (Kataoka et al., 2003) была оценена как вероятно эффективная (Silverman et al., 2008).

Справка: в проведенном семь лет спустя систематическом обзоре S. Dorsey с коллегами, авторы фокусировались на двух областях: воздействие травмы и ле-

¹ Trauma focused cognitive behavioral therapy, русской сокращение ТФ-КПТ.

чение/терапия (treatment). В обзор после тщательного двухэтапного отбора было включено 37 исследований, соответствующих авторским критериям и опубликованных в период с 2007 по 2014 гг. Все подходы к вмешательству были разделены на 5 уровней: надежные/проверенные (well-established); с высокой вероятностью эффективные (probably efficacious); возможно эффективные (possibly efficacious), экспериментальные (experimental); сомнительно эффективные (questionably efficacious) (Dorsey et al. 2017). К надежным подходам авторы отнесли индивидуальную КПТ с участием родителей; индивидуальную КПТ; групповую КПТ. К категории с высокой вероятностью эффективных были отнесены групповая КПТ с участием родителей; десенсибилизация и переработка движением глаз (EMDR¹). В категорию возможно эффективных были отнесены индивидуальная интегративная терапия комплексной травмы; обучение навыкам групповой психосоматической терапии. Экспериментальными были признаны индивидуальная клиент-центрированная игровая терапия; индивидуальное обучение навыкам психосоматической терапии; индивидуальный психоанализ. К сомнительно эффективным авторы отнесли групповую креативно-выразительную терапию в сочетании с КПТ (Dorsey et al, 2017).

О. Hart, D. Mosquera, A. Gonzalez и другие исследователи делают акцент на том, что терапии травматических воспоминаний должна предшествовать фаза терапии (стабилизация, уменьшение симптомов и развитие навыков), на которой закладывается основа для успешной и безопасной переработки психической травмы (Gianluca, 2018; Brewin, 2017).

Данные специалисты считают, что терапия травматических воспоминаний в EMDR и в других методах должна быть встроена в гораздо более всеобъемлющую терапию, немаловажной частью которой является уважительное и сострадательное отношение со стороны терапевта, а также развитие терапевтического альянса. Особый акцент они делают на том, что терапия EMDR может применяться гибким, безопасным и эффективным способом, способным интегрировать травматические воспоминания, диссоциативные части, вследствие чего личность в целом становится более интегрированной, с развитой способностью к адаптации, развитию позитивной самооценки (Gianluca, 2018; Brewin, 2017; Gonzalez, 2018).

N. Grey (Кадыров, 2021) уделяет особое внимание тому, что в традиционных моделях психотерапии, как правило, отсутствуют методы, которые непосредственно лечат вегетативную дисрегуляцию, тогда как сенсомоторная психотерапия, разработанная специально для лечения соматических, вегетативных, а также когнитивных и эмоциональных симптомов, представляет собой основанную на осознанности телесно-ориентированную терапию, которая включает в себя подходы из психодинамической психотерапии, гештальт-терапии, когнитивно-поведенческих и основанных на осознанности когнитивных методов лечения.

Такие подходы как, например, соматическая терапия травмы (разработанная Питером Левином) и сенсомоторная психотерапия (разработанная Пэт Огден) – задей-

¹ англ. EMDR – Eye Movement Desensitization and Reprocessing. Русский перевод названия – ДППДГ – десенсибилизация и переработка движением глаз.

ствуют телесное осознание, чтобы высвободить психологическое и физиологическое воздействие травмирующих событий. Когда телесное осознание не включено в переработку травмы, человек не позволяет себе работать с его врожденными способностями к исцелению. Телесное осознание, или осознание телесных ощущений, помогает установить обратную связь с его телом, чтобы он мог распознать, когда его травматическое прошлое больше не имеет власти над ним (Schwartz, 2017; Walker, 2013). Х. Ли, оценивая эффективность арт-терапии в устранении симптомов КПТСР и улучшении функционирования мозга людей, перенесших сложную травму, пришла к выводу о положительном эффекте арт-терапии при лечении: улучшение навыка выражения чувств, обретение понимания, рефлексии и совершенствование навыка построения отношений внутри группы (Li, 2015). Можно предположить, что создание произведений искусства не только предоставляло участникам альтернативный способ самовыражения, но и также тренировало навык совладания, который помог делиться и прояснять свои чувства и мысли.

А. Шварц в своей книге останавливается на том, что особенно полезна в терапии КПТСР диалектическая поведенческая терапия (ДПТ) как разновидность когнитивно-поведенческой терапии, которая включает в себя индивидуальные или групповые терапевтические сессии, которые сосредоточены на развитии осознанности, управлении эмоциями, стрессоустойчивости и межличностной эффективности (Schwartz, 2017; Bohus, Schmahl, Fydrich, 2019; Walker, 2013). Е. Voorendonk, L. Rozendaal, А. Minnen в 2020 г. применили программу терапии, сочетающую пролонгированную экспозицию (терапия длительного воздействия), EMDR-терапию, психообразование и физическую активность. Полученные результаты исследования подтверждают предположение, согласно которому большинство пациентов с КПТСР могут получить пользу от комплексной интенсивной психотерапии, ориентированной на травму.

В соответствии с этими оценками, в первую очередь рассмотрим различные виды КПТ, в частности сфокусированную на травме (TF-CBT), терапию десенсибилизации и переработкой движений глаз (EMDR). Отдельно представим программу, основанную на жизнестойкости Real Life Heroes (RLH) и др.

Терапия, сфокусированная на травме (TF-CBT)

Была изобретена специально для того, чтобы дети и подростки могли справиться с приобретенным травмирующим опытом (Cohen, Mannarino, Deblinger, 2006). Основана на принципах когнитивно-поведенческой терапии и методе экспозиции.

TF-CBT – это компонентно-ориентированный, гибридный подход, который включает в себя воздействия с учетом травмы, когнитивно-поведенческие принципы, а также аспекты теоретических моделей привязанности, нейробиологии развития, семьи, эмпауэрмента и гуманизма, для наиболее оптимального оказания помощи детям и семьям, подвергшимся травме.

TF-CBT уделяет особое внимание симптомам ПТСР, депрессии и тревожности, а также поведенческим и эмоциональным трудностям, ассоциируемым с этими расстройствами.

Цель терапии состоит в помощи ребенку или подростку в достижении понимания того, что его чувства являются нормальной реакцией на травму, а также в обучении

его навыкам самоуспокоения, расслабления и переключения в моменты грусти или столкновения с триггерами. Активную роль в процессе лечения играют родители и опекуны детей, которые проходят терапию. В процессе терапии происходит обучение умению распознавать когнитивные искажения, например, полярность мышления. Затем терапевт с клиентом прорабатывает столкновение с триггером, используя метод конфронтации, и помогает увидеть, что конкретный предмет или ситуация не являются страшными или травмирующими сами по себе.

Терапия, сфокусированная на травме, является наиболее хорошо изученной среди всех видов когнитивно-поведенческой терапии, задействующих ребенка и родителя. TF-КПТ включает примерно 10–12 параллельных, преимущественно, отдельных сеансов для детей и родителей, при этом родители получают те же знания и навыки, что и их дети. Некоторые сеансы лечения включают совместное посещение ребенка и родителя (т.е. совместные сеансы). Элементы лечения включают: получение первичных знаний по психологии о воздействии травмы и ПТСР; навыки преодоления (например, идентификация/модуляция аффекта, расслабление, когнитивное преодоление); воздействие воображения (т.е. явное воспоминание деталей, мыслей и чувств о травматических переживаниях, часто через рисунки, письмо или другие творческие механизмы); воздействие *in vivo* (т.е. путем противостояния безобидным напоминаниям о травме); когнитивную реструктуризацию неадаптивных, связанных с травмой когнитивных способностей; обучение навыкам безопасности. Родителей также обучают родительским навыкам (например, похвале, управлению непредвиденными обстоятельствами).

Хотя TF-CBT фокусируется на травме с самого начала терапии, важно отметить, что процесс обращения к деталям травматического опыта ребенка постепенен и поэтапен. Первый этап терапии, называемый этапом стабилизации и наработки навыков, сосредоточен скорее на общем информировании о динамике, распространенности, влиянии и терапии полученной травмы, с сеансами наработки навыков, частично направленными на формирование умений совладания с напоминаниями о травме. Детали воспоминаний ребенка о травме постепенно извлекаются, обсуждаются и/или записываются на среднем этапе терапии, который называется нарратив травмы или этап переработки. Финальный этап терапии направлен на интеграцию и консолидацию всего материала, с фокусом на овладение *in vivo*, улучшение прямой коммуникации по поводу травмы между родителем и ребенком, развитие навыков безопасности и интернализацию усвоенных уроков. Обычно каждый этап длится треть времени всей терапии. Однако, при работе с детьми со сложной травмой, больше времени может понадобиться на этап стабилизации и наработки навыков, то есть приблизительно половина сеансов будет посвящена первому этапу, а следующие два этапа, то есть этапы нарратива травмы и переработки, а также интеграции/консолидации, займут вторую половину времени всей терапии. Это необходимо, поскольку дети, получившие сложную травму в раннем детстве, по определению имеют трудности в нескольких сферах функционирования, особенно выраженные эмоциональные, когнитивные, межличностные и поведенческие дисфункции. На выработку навыков совладания с ними и стабилизацию может понадобиться дополнительное время.

Больше деталей о корректировке продолжительности и пропорциональности этапов TF-СВТ для детей со сложной травмой можно найти в других источниках (Cohen, Mannarino, Kliethermes, et al., 2012; Kliethermes & Wamser, 2012).

Ключевые ценности TF-СВТ:

Компонентная ориентированность.

Уважение к культурным ценностям.

Адаптивность и гибкость.

Ориентация на семью.

Центральность терапевтических отношений.

Самозффективность.

Компонентно-ориентированная терапия выделяет набор основных навыков, которые последовательно строятся на навыках, закрепленных ранее. TF-СВТ описывает не жесткий терапевтический подход, где сеанс следует за сеансом, но связанные между собой компоненты, каждый из которых должен быть представлен в той манере, интенсивности и длительности, которая лучше всего подходит нуждам конкретного ребенка и семьи. На первом этапе терапии, этапе стабилизации и наработки навыков, психотерапевт может организовывать компоненты по своему усмотрению, ориентируясь на потребности клиента.

Уважение индивидуальных, семейных, религиозных, общественных и культурных ценностей важно для любого психологического воздействия, чтобы работа была эффективной. TF-СВТ психотерапевты работают вместе с ребенком и родителем, чтобы выбрать лучший способ применения ключевых компонентов для их семьи, понимая, что терапия должна проходить в гармонии с более широким общественным и культурным контекстом, в котором находится семья. Этого можно достичь, задав вопросы о взглядах и культурных ценностях, которые могут иметь отношение к обсуждаемым компонентам терапии (например, взгляды родителей, культурно обусловленные или основанные на религии копинговые стратегии).

Адаптивность и гибкость критичны для успеха модели TF-СВТ. Психотерапевт должен быть креативен и гибок в применении ключевых компонентов терапии. Креативность и профессиональное суждение каждого психотерапевта крайне ценны и важны, и в наибольшей степени определяют то, каким образом компоненты TF-СВТ могут быть использованы для помощи конкретному ребенку и семье. Кроме того, применение компонентов может быть адаптировано к различиям клиентов в плане развития и гендера, а также обстоятельств и ситуации, в которой проводится TF-СВТ.

Вовлечение семьи – один из наиболее важных аспектов модели TF-СВТ. По определению, травма подразумевает фундаментальное разрушение доверия, межличностного и/или социального контакта. Во многих случаях, родители тоже ощущают себя травмированными. Развитие и поддержание доверительных, принимающих и эмпатичных терапевтических отношений с психотерапевтом важно для восстановления доверия, оптимизма и самооценки у травмированных детей и их родителей.

Самозффективность, включая саморегуляцию во всех сферах, затронутых травмой (аффективную, биологическую, поведенческую, межличностную и когни-

тивную), – долгосрочная цель подхода TF-CBT. TF-CBT направлена на выработку жизненных навыков и укрепление сильных сторон личности, чтобы дети, родители и семьи продолжали преуспевать в долгосрочной перспективе после окончания терапии. Как ограниченная по времени модель, TF-CBT поощряет детей и родителей развивать эти навыки, чтобы не было необходимости в долгосрочной терапии.

EMDR – Eye Movement Desensitization and Reprocessing

Десенсибилизация и переработка движениями глаз – метод психотерапии, разработанный Френсин Шапиро для лечения посттравматических стрессовых расстройств (ПТСР), вызванных переживанием стрессовых событий.

Сегодня психотерапевты всего мира, в дополнение к классическим методам, используют его в работе с теми, кто пережил эмоциональную травму, сексуальное насилие, ужасы войны. Это стандартизированный подход направлен на широкий спектр жалоб **для всех возрастов**. Метод **особенно полезен для детей и подростков**, которые могут общаться больше действиями, чем словами. Потому как метод не требует много говорить о болезненных переживаниях.

В работу этим методом можно включать депрессию, тревогу, фобии, чрезмерное горе, соматические состояния и зависимости. EMDR ускоряет лечение широкого спектра патологий и проблем с самооценкой, связанных с прошлыми событиями и текущими жизненными условиями.

EMDR интегрирует элементы психодинамического, экспозиционного подходов, когнитивной, интерперсональной, экспериментальной и телесно-ориентированной психотерапий, однако содержит уникальный элемент билатеральной стимуляции в каждой сессии.

Структурированный восьмифазный подход, относящийся к прошлым, настоящим и будущим аспектам травматического опыта и дисфункционально хранящимся стрессовым воспоминаниям, позволяет не только переработать прошлый опыт, но и сфокусировать клиента на позитивных возможностях в настоящем и будущем. Это помогает повысить самооценку, придает энергию, энтузиазм, душевное спокойствие.

Нет однозначного ответа на вопрос, почему эта техника настолько эффективна. Психологи и нейробиологи изучают и проверяют несколько гипотез. Первая из них — модель ускоренной переработки информации. Фрэнсин Шапиро предполагает, что психика, как и тело, обладает врожденной способностью к саморегуляции.

Физическая и психическая травма и стресс, если оказываются чрезмерными, блокируют процессы естественной саморегуляции. Эмоции, образы, мысли, ощущения, связанные с болезненными воспоминаниями, словно капсулируются непереработанными и застревают в памяти такими, какие они были в момент травматичных событий. В результате человек не только не может забыть их, но ему становится трудно вспоминать и свои позитивные чувства.

Фрэнсин Шапиро не исключает, что техника EMDR также активизирует в мозге процессы, которые происходят в нем и во время фазы «быстрого сна», которая сопровождается активным движением глаз. В этот момент мозг перерабатывает полученную во время бодрствования информацию и сохраняет ее в памяти.

Кроме того, исследования показывают, что техника EMDR синхронизирует ритмы полушарий мозга.

В результате применения техник EMDR травматическая информация становится доступной, перерабатывается и адаптивным образом разрешается. Негативные эмоции перерабатываются до постепенного ослабления, при этом происходит своего рода обучение, помогающее интегрировать эти эмоции и использовать их в дальнейшем.

Уже после одного сеанса EMDR человек может вспоминать травматическое событие более нейтрально, без возникновения интенсивных эмоций. Люди начинают более реалистично и конструктивно воспринимать произошедшее и более позитивно относиться к себе: «Я сделал все, что мог», «То, что случилось уже в прошлом. Сейчас я в безопасности», «Я сумел сохранить себе жизнь и это главное». В дополнение к таким позитивным изменениям в мыслях и убеждениях обычно прекращаются навязчивые образы травматического события.

Процесс переработки может происходить при использовании не только движений глаз, но и с помощью других внешних раздражителей, таких как постукивание по ладони клиента, вспышки света или слуховые раздражители.

Несмотря на кажущуюся техничность и простоту, одной из наиболее распространенных сложностей является блокировка переработки – феномен, заключающийся в остановке трансформации негативного материала после некоторого прогресса. В большинстве случаев это явление возникает либо из-за страха ретравматизации, либо из-за опасений не совладать со своими эмоциями в процессе переработки, либо из-за наличия «вторичной выгоды», или по причине комбинации всего вышеперечисленного.

Выявить и адекватно проработать блокировку может только подготовленный специалист. Для решения этой проблемы в рамках метода EMDR были разработаны специальные стратегии разблокировки переработки. Но в самостоятельной работе это применить не представляется возможным.

EMDR – один из немногих методов терапии, эффективность которых подтверждена научно:

- Всемирная организация здравоохранения, Американская психиатрическая ассоциация, International Society for Traumatic Stress Studies и многие другие организации включили EMDR в список эффективных методов терапии.
- Ряд исследований подтверждают, что метод EMDR эффективен для терапии ПТСР (например, вследствие катастроф, военных или террористических действий).
- Сравнительные исследования доказывают, что EMDR приносит больше результатов в терапии ПТСР, чем антидепрессанты.
- Некоторые сравнительные эксперименты показали, что EMDR позволяет добиться тех же результатов, что и КПТ, но за меньший срок.

Несмотря на то, что дети-беженцы подвергаются целому ряду ужасных обстоятельств, некоторые из них весьма успешно адаптируются к внешним условиям. Исследователи задаются вопросом, какие именно механизмы лежат в основе жизнестойкости, сопротивления неблагоприятным воздействиям.

Некоторые из выявленных защитных факторов заключаются в следующем: способность ребенка распознавать опасности и избегать их, способность ребенка использовать взрослых для ухода, способность ребенка справляться с тревогой, способность ребенка посвятить себя какому-то делу и найти смысл в этом опыте (Lustig et al., 2002). Другие факторы включают степень социальной, общинной и семейной сплоченности и систем поддержки, а также общую систему ценностей и убеждений детей и тех, кто их окружает. Упоминаются также биологические факторы и особенности темперамента, модулирующие реакцию на стресс, но мало что известно об их специфической защитной ценности (Shaw, 2003).

Доказанной является значимая роль, которую играют взаимоотношения ребенка с родителем/опекуном, качество семейных взаимоотношений в обеспечении психологического благополучия ребенка.

Исследование, проведенное в Афганистане, показало, что к 11–16 годам афганские дети сталкиваются с проблемами психологического здоровья, которые попадают в ожидаемый диапазон психических трудностей и посттравматического стресса среди населения, пострадавшего от войны (Panter-Brick, Leckman, 2013). Тем не менее, они также демонстрируют значительную степень жизнестойкости, посещая школу и работая для своих семей в надежде на социально-экономический прогресс.

Очень важно определять культурно специфические, значимые рычаги воздействия для повышения устойчивости на уровне семьи, осуществляя профилактику и вмешательства в области глобального психического здоровья.

Структурированные программы по психологической работе с комплексной травмой

В настоящее время многие специалисты отходят от использования какого-либо единого метода и предлагают интегративные комбинированные программы. Хорошим примером является программа, подготовленная специально для психологической работы с последствиями КППТСР у детей – «Герои реальной жизни» (Real Life Heroes, *RLH*).

Это целостная программа психологической работы, нацеленная на развитие жизнестойкости. Она основана на идее о том, что при работе с травмированными детьми терапевты могут объединить понимание устойчивости с метафорой путешествия героя (Campbell, 1968), чтобы противостоять безнадежности и помочь детям и семьям начать терапию травм. В программе этот подход проиллюстрирован на примере Героев реальной жизни (RLH; Kagan, 2009), модели лечения, разработанной для привлечения детей и заботливых взрослых к совместной работе по восстановлению (или созданию) привязанностей и снижению травматического стресса.

Дело в том, что в исследованиях жизнестойкости было выявлено множество факторов, включая индивидуальную, семейную и внесемейную поддержку (Masten & Coatsworth, 1998). Основными факторами, способствующими сопротивляемости, были описаны (Masten, 2001; Luthar, Cicchetti, Becker, 2000; Wyman, Sandler, Wolchik, Nelson, 2000) в том числе: (1) позитивные связи с заботливыми и компетентными взрослыми в семье или общине; (2) развитие познавательных способностей и спо-

собностей к саморегуляции; (3) позитивные убеждения о себе; и (4) мотивация, чтобы действовать эффективно в любых условиях.

После повторных травм дети (и взрослые) часто проявляют себя как хрупкие и часто реагируют социально опасными способами, которые могут наложиться на отсутствие безопасности в доме ребенка и отсутствие заботливого, не обижающего опекуна, приверженного воспитанию ребенка до зрелости. Этим детям и их семьям может быть особенно трудно заниматься директивными моделями травматологической терапии. Важным первым шагом является первоначальная оценка: (1) социального и эмоционального возраста развития ребенка, как ключа к пониманию уровня воспитания и привязанности (или степень, в которой они были нарушены); (2) травмы, которые пережил ребенок; (3) сильных сторон, включая индивидуальные таланты, культурное и духовное наследие семьи; и (4) факторов риска, включая триггеры травматических стрессовых реакций и то, что помогло уменьшить стрессовые реакции.

В травматологической терапии заботливые, безопасные родители (родные и приемные) могут использовать свои навыки, опыт и мужество, чтобы преодолеть трудности, которые блокировали рост и развитие их ребенка. В этом отношении они очень похожи на героев мифологии, религии, литературы, популярных фильмов и книг, которые воплощают в себе стремление двигаться вперед, несмотря на страх и страдания, преодолевать невзгоды и полностью реализовывать свой потенциал, добиваясь творческих успехов (Campbell, 1968). Подобно мифическим героям, они также борются с тьмой страхов и тяжелыми, угнетающими силами, которые поддерживают стеснение и угнетение в форме переживания психологической травмы и симптомов травматического стресса.

Так как комплексная травма – это, в первую очередь, травма, появившаяся в результате трудностей в межличностных взаимоотношениях, отдельно хочется сказать, что **теория привязанности** обеспечивает полезную концептуальную основу для понимания травмы и лечения детей, подвергшихся жестокому обращению. В статье Prather W. и Golden J.A. (Prather, Golden, 2009) рассматриваются детские травмы и проблемы привязанности с точки зрения анализа поведения, и дается теоретическая основа для двух альтернативных методов лечения для ранее подвергавшихся насилию детей и их приемных родителей: рациональная когнитивно-эмоциональная поведенческая терапия и психотерапия, основанная на травмах. Эти новые подходы к лечению основаны на интеграции теории привязанности, основных концепций и принципов рационального мышления, а также анализа поведения. Эти терапевтические модели обеспечивают диадические, когнитивные и эмоциональные вмешательства, которые поощряют изменение поведения приемных детей, подвергшихся жестокому обращению или пренебрежению в раннем опыте.

Роль эмоций в поведенческой причинности, а также обучение различному поведению занимают центральное место в процессе лечения, точно так же, как они являются центральными элементами здоровых отношений между родителями и детьми. Делаются выводы о том, что «семейная и терапевтическая среда», в которой восприятие и предыдущее обучение определяют взаимодействие родителей и детей, более

важны, чем диагностическая ориентация, и предлагаются последствия для конкретных когнитивных и поведенческих вмешательств.

В поддержку теории привязанности уже несколько лет все больше повышается интерес к травма-информированному подходу. Это подход, обучающий специалистов, работающих с людьми распознавать симптомы острого травматического стресса и помогать, учитывая их особенности.

Травма-информированный специалист знает о травме и ее механизмах. Учитывает эти знания в своей работе с клиентами. Умеет вовремя заметить начавшийся стрессовый отклик и знает, как помочь клиенту вернуться в стабильное состояние. Это также означает, что он способен увидеть собственные травматические реакции, вовремя с ними справляется и не дает им проникнуть в свою работу.

Далее, в последующих главах мы еще осветим этот подход с точки зрения воспитания и обучения в школе.

Таким образом, мы рассмотрели основные подходы к терапии ПТСР и других состояний, которым могут быть подвержены дети, возвращенные из зон боевых действий. Несмотря на то, что методы КПТ являются наиболее исследованными при работе с травмой в западных странах, целесообразность их применения с детьми-беженцами и с детьми, пострадавшими от военных действий на Ближнем Востоке, обсуждается. В то же время, накапливаются данные, подтверждающие эффективность нарративной экспозиционной терапии для детей и системной терапии травмы, а также данные об эффективности десенсибилизации и переработки движением глаз применительно к рассматриваемой категории детей. Значимым представляется также рассмотрение мероприятий, проводящихся на микро- и макроуровнях: семьи, друзей и сверстников, школ, сообществ и средств массовой информации. Они очерчивают широкий круг проблем, к решению которых существуют подходы, учитывающие культурную специфику стран, их историческую перспективу. Большой интерес представляют также превентивные вмешательства, проводимые в Израиле и Палестине, государствах, в которых военные действия не прекращаются, и дети вынуждены постоянно справляться с трудностями, вызванными войной. Эти программы направлены на усиление положительных эмоций, удовлетворенности жизнью и оптимизма у детей, как защитных факторов в предотвращении посттравматических реакций.

Литература

1. Кадыров Р.В., Венгер В.В. Комплексное посттравматическое стрессовое расстройство: современные подходы к определению понятия, этиологии, диагностике и психотерапии. // Психолог. 2021. № 4. С. 45–60. doi: 10.25136/2409-8701.2021.4.35811 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=35811.
2. Падун М.А. Комплексное ПТСР: особенности психотерапии последствий пролонгированной травматизации // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Т. 29. № 3. С. 69–87. doi: <https://doi.org/10.17759/cpp.2021290306>.
3. A school-based mental health program for traumatized Latino immigrant children / Kataoka S.H., Stein B.D., Jaycox L.H., Wong M., Escudero P., Tu W., Fink A. // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2003. 42(3). pp. 311–318. [PubMed: 12595784].

4. Bohus M., Schmahl C., Fydrich T. A research programme to evaluate DBT-PTSD, a modular treatment approach for Complex PTSD after childhood abuse // *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*. 6 (1), 2019. 1–16 p.
5. Brewin C.R. A review of current evidence regarding the ICD-11 proposals for diagnosing PTSD and complex PTSD // *Clinical Psychological Review*. Vol. 58, 2017, P. 1–15.
6. Campbell J. (1968). *The hero with a thousand faces*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
7. Cohen J.A., Mannarino A.P., Deblinger E. *Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents* // New York, NY: Guilford, 2006.
8. Dorsey S., McLaughlin K.A., Kerns S.E.U., et al. Evidence base update for psychosocial treatments for children and adolescents exposed to traumatic events. *J. Clin Child Adolesc Psychol*. 2017; 46(3): 303–330. doi: 10.1080/15374416.2016.1220309.
9. Ehntholt K.A., Smith P.A., Yule W. School-based cognitive-behavioural therapy group intervention for refugee children who have experienced war-related trauma // *Clin Child Psychol Psychiatry*, 2005; 10: 235–50.
10. Ford J. Progress and Limitations in the Treatment of Complex PTSD and Developmental Trauma Disorder // *Current Treatment Options in Psychiatry*. 2021; 8(2): 1–17.
11. Gianluca L., Giuseppe M., Laura S., Veronica O., Carla D., Gabriele P., Salvatore G. The Italian Version of the Inventory of Interpersonal Problems (IIP-32): Psychometric Properties and Factor Structure in Clinical and Non-clinical Groups // *Front. Psychol*. 2018; Vol. 9: 1–12.
12. Gonzalez A. The Progressive Approach to EMDR Group Therapy for Complex Trauma and Dissociation: A Case-Control Study // *Front. Psychol*. 2018; Vol. 8:2377: 1–8.
13. Kagan R. (2009). Transforming troubled children into tomorrow's heroes. In D. Brom, R. Pat-Horenczyk, & J.D. Ford (Eds.), *Treating traumatized children: Risk, resilience and recovery* (pp. 255–268). Routledge/Taylor & Francis Group.
14. Karatzias T. Evidence of distinct profiles of posttraumatic stress disorder (PTSD) and complex posttraumatic stress disorder (CPTSD) based on the new ICD-11 trauma questionnaire (ICD-TQ) // *Journal of Affective Disorders*. 2017; Vol. 207: 181–187.
15. Karatzias T., Murphy P., Cloitre M., Bisson J., Roberts N., Shevlin M. Psychological interventions for ICD-11 complex PTSD symptoms: Systematic review and meta-analysis // *Psychological Medicine*. 2019; 49 (11): 1761–1775.
16. Li X. Treating Complex Trauma with Art Therapy from a Neurobiological Viewpoint // *Annals of Psychiatry and Mental Health*. 2015: 1–56.
17. Lustig S.L., Kia-Keating M., Grant-Knight W., Geltman W.G., Ellis H., Keane T., et al. (2002). *White paper: Child and adolescent refugee mental health*. Boston, MA: National Child Traumatic Stress Network, Center for Medical and Refugee Trauma, Department of Child and Adolescent Psychiatry, Boston Medical Center.
18. Luthar S.S., Cicchetti D., & Becker B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71: 543–562.
19. Madeleine K., Lawrence S., Rachel U., Cornelius K. Complex posttraumatic stress disorder in traumatised asylum seekers: A pilot study // *Eur. J. Psychiat*. 2014; Vol. 28. No. 3: 137–144.
20. Masten A.S., Coatsworth J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments, *American Psychologist* 53 92: 205–220.
21. Masten A.S. (2001). Ordinary magic; Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3): 227–238.

1.3. Современные подходы к психолого-педагогическому сопровождению последствий...

22. Nakeyar C, Esses V, Reid G.J. The psychosocial needs of refugee children and youth and best practices for filling these needs: A systematic review. *Clin Child Psychol Psychiatry*. 2018 Apr;23(2):186-208. doi: 10.1177/1359104517742188. Epub 2017 Dec 5. PMID: 29207880.
23. Oras R., Cancela de Ezpeleta S., & Ahmad A. (2004). Treatment of traumatized refugee children with eye movement desensitization and reprocessing in a psychodynamic context. *Nordic Journal of Psychiatry*, 58: 199–203. doi: 10.1080/08039480410006232.
24. Panter-Brick C. & Leckman J.F. (2013). Editorial Commentary: Resilience in child development: Interconnected pathways to wellbeing. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54: 333–336.
25. Prather W., & Golden J.A. (2009). A behavioral perspective of childhood trauma and attachment issues: Toward alternative treatment approaches for children with a history of abuse. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 5(1), 56–74. <https://doi.org/10.1037/h0100872>.
26. Schwartz A. *The Complex PTSD. Workbook A Mind-Body Approach to Regaining Emotional Control and Becoming Whole*. Albany: Althea Press, 2017; 190 s.
27. Shaw J.A. Children Exposed to War/Terrorism // *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2003; Vol. 6, No. 4.
28. Silverman W.K., Ortiz C.D., Viswesvaran C., Burns B.J., Kolko D.J., Putnam F.W., Amaya-Jackson L. Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents exposed to traumatic events. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 2008; 37(1): 156–183. [PubMed: 18444057].
29. Thanos K. Evidence of distinct profiles of Posttraumatic Stress Disorder (PTSD) and Complex Posttraumatic Stress Disorder (CPTSD) based on the new ICD-11 Trauma Questionnaire (ICD-TQ) // *Journal of Affective Disorders*. 2017; Vol. 207: 181–187.
30. Voorendonk E. Trauma-focused treatment outcome for complex PTSD patients: results of an intensive treatment programme // *European Journal of Psychotraumatology*. 2020; 11(1): 1783955: 1–11.
31. Walker P. *Complex PTSD: From Surviving to Thriving: A Guide and Map for Recovering from Childhood Trauma*. – North Charleston: Createspace Independent Publishing Platform, 2013; 374.
32. Woudenberg C. Effectiveness of an intensive treatment programme combining prolonged exposure and eye movement desensitization and reprocessing for severe post-traumatic stress disorder // *European Journal of Psychotraumatology*. 2018; 9(1): 1–10.
33. Wyman P.A., Sandler I., Wolchik S. & Nelson K. (2000). Resilience as cumulative competence promotion and stress protection: Theory and intervention. In D. Cicchetti, J. Rappaport, I. Sandler, & R.P. Weissberg (Eds.), *The promotion of wellness in children and adolescents* (pp. 133–184). Washington D.C.: Child Welfare League of America Press.
34. Zepinic V. (2017). Trauma-Focused Dynamic Therapy Model in Treating Complex Psychological Trauma // *Psychology*. 2017; 8(13): 4.

1.4. Программа психолого-педагогического сопровождения последствий комплексной психологической травмы и переживания горя (потери) детей, возвращенных из зон боевых действий

1.4.1. Общее описание программы

Хухлаев О.Е., Павлова О.С., Могунова Л.А., Смирнова С.С., Тарулина Н.В.

Программа психолого-педагогического сопровождения последствий комплексной психологической травмы и переживания горя (потери) детей, возвращенных из зон боевых действий, предназначена для работы с детьми, возвращенными из зон боевых действий в Сирийской Арабской Республике и Республике Ирак.

Согласно Типовому алгоритму организации в субъектах Российской Федерации работы по медицинской и социальной реабилитации, а также по социальной адаптации детей, возвращаемых из зон боевых действий (Котяков А.О, письмо № 27-1/10/П-5707 от 30.07.2020), ожидаемым результатом проведения в субъектах Российской Федерации работы по медицинской и социальной реабилитации, а также по социальной адаптации детей, возвращаемых из зон боевых действий, должна стать ликвидация психопатологических последствий, перенесенных острых и хронических психотравмирующих воздействий. Соответственно, для реализации этой задачи психолог, работающий с детьми, возвращенными из зон боевых действий, должен иметь программу, содержащую лучшие доказательные современные психологические практики, релевантные особенностям целевой группы.

Цель. Программа ориентирована на стабилизацию психологического состояния и формирование жизнестойкости с возможностью обращения к деталям травматического опыта ребенка в соответствии с возрастными особенностями переживания комплексной травмы и процесса горевания.

Как отмечает Ю. Герман «выжившие уносят за собой из детства фундаментальные проблемы базового доверия, автономии и инициативы» (Герман, 2022, стр. 144). Эти особенности неизбежно приводят к повышенной виктимности и трудностям в социальной адаптации в целом.

Таким образом, преодоление последствий психотравмирующих воздействий должно быть направлено не столько на купирование психопатологических симптомов, сколько на формирование внутриличностной основы социальной адаптации – психологической резильентности.

В ситуации переживания психотравмирующих (неблагополучных) обстоятельств наличие возможных ресурсов проявляется в психологической резильентности. Резильентность – это «способность к восстановлению и поддержанию адаптивного поведения, которое может следовать за первоначальным отступлением и беспомощностью в ответ на стрессовое событие» (Garmezy, 1991, с. 72). Также под резильентностью понимают «динамический процесс установления положительной адаптации в контексте неблагоприятных событий; способность личности поддерживать психологическое равновесие во время потенциально опасных ситуаций» (Bonanno, 2004 с. 21). Ребенок, обладающий высокими показателями жизнестойкости, способен к успешному поиску

1.4.1. Общее описание программы

и управлению ценными для него психологическими ресурсами, полученными от социального окружения (членов семьи, друзей и пр.) (Collin-Vezina et al, 2011). Именно формирование резильентной (устойчивой) личности ребенка, возвращенного из зон боевых действий, закладывает фундамент для дальнейшей его успешной адаптации.

Стабилизация психологического состояния по-другому может быть описана как обретение психологического благополучия. Психологическое благополучие рассматривается как комбинация позитивного эмоционального состояния (гедонистический подход) и функционирования с оптимальной эффективностью в индивидуальной деятельности и социальном взаимодействии (эвдемонический подход) (Deci, Ryan, 2008).

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

- 1) позитивное отношение к себе и своей прошлой жизни (самопринятие);
- 2) наличие целей и занятий, придающих жизни смысл (цели в жизни);
- 3) способность выполнять требования повседневной жизни (компетентность);
- 4) чувство непрекращающегося развития и самореализации (личностный рост);
- 5) отношения с другими, пронизанные заботой и доверием (позитивные отношения с другими);
- 6) способность следовать собственным убеждениям (автономность) (Ахрямкина, Чаус, 2012, с. 13).

Все эти компоненты в той или иной степени реализуются в рамках представленной программы.

По структуре программа состоит из **трех этапов**:

- Начальный/подготовительный этап реализации программы, где происходит знакомство психолога с ребенком и его семьей, первичная диагностика и формирование индивидуальной программы работы.
- Основной этап, который состоит из 5 компонентов, описанных ниже.
- Завершение программы, во время которого происходит подведение итогов работы и осуществляются ритуалы завершения.

Основной этап программы является компонентным: его содержание состоит из пяти компонентов, каждый из которых направлен на определенную цель, реализуемую через соответствующие задачи.

Компоненты содержания программы

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

Цель: Формирование безопасного пространства как основы для получения опыта здоровой привязанности.

Задачи:

- Построение прочных безопасных для ребенка терапевтических отношений в работе с психологом.
- Формирование доверительных отношений и ощущения предсказуемости в отношениях с психологом.
- Создание пространства безопасности на психологической сессии.

Компонент 2. «Мои силы/ресурсы»

Цель: Стабилизация психического состояния и обретение ресурсов для конструктивного развития.

Задачи:

- Управление стрессом/тревогой и навыки релаксации.
- Развитие навыков телесного осознания, заземления и центрирования.
- Развитие навыков выражения и регулирования эмоций.
- Когнитивная переработка и обучение навыкам когнитивного совладания.
- Содействие контакту с ресурсными эмоциями и состояниями.
- Обучение конструктивным способам обретения самоуважения и профилактика негативного самоотношения.
- Стимулирование самопознания и содействие в формировании позитивной идентичности.

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

Цель: Интеграция жизненной истории ребенка, включая опыт переживания травмы.

Задачи:

- Осмысление и переосмысление прошлого жизненного опыта (включающего переживание травматических событий).
- Интеграция переживаний, аспектов жизненной истории, самопредставлений и представлений о мире, обеспечивающая основу формирования идентичности.
- Содействие в представлении собственного конструктивного будущего, постановке значимых личных целей, а также в создании конкретной структуры для помощи в достижении этих целей.

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

Цель: Психологическая помощь при появлении у ребенка ярких симптомов травматического горя.

Задачи:

- Психологическое просвещение по вопросам горя.
- Отгоревание потери и разрешение амбивалентных чувств по отношению к родителям.
- Сохранение положительных воспоминаний и конструктивного опыта, связанного с потерей.
- Переосмысление отношений и формирование приверженности нынешним отношениям.

Компонент 4. «Я и другие»

Цель: Обеспечение включения ребенка в широкое социальное пространство.

Задачи:

- Организация активностей, включающих ребенка в широкий социум.
- Обучение навыкам формирования здоровых социальных связей.
- Обучение навыкам личной безопасности и ассертивного общения.

1.4.1. Общее описание программы

- Повышение осведомленности о навыках решения жизненных проблем и/или социальных навыках.

Теоретико-методологические основы программы

Компоненты программы аккумулируют содержание фокусированных на травме терапевтических методов, признанных в мировой практике доказательными (Schnyder et al. 2015). Соответствие компонентов программы и составляющих результативной травма-терапии представлено ниже

Компоненты программы психолого-педагогического сопровождения последствий комплексной психологической травмы и переживания горя (потери) детей, возвращенных из зон боевых действий	Составляющие результативной травма-терапии (по: Бебераишвили, Джавахишвили, Табагуа, 2021)
1. Безопасность в терапевтических отношениях.	Обучение/тренинг по эмоциональной регуляции и навыкам совладания со стрессом. Работа с эмоциями (страхом, стыдом, виной, гневом, печалью, горем).
2. Мои силы/ресурсы	Психообразование. Обучение/тренинг по эмоциональной регуляции и навыкам совладания со стрессом. Работа с эмоциями (страхом, стыдом, виной, гневом, печалью, горем).
3.1. Линия жизни (прошлое, настоящее и будущее): интеграция переживаний травмы.	Психообразование. Воображаемая экспозиция. Когнитивная переработка, реструктуризация, вкладывание смысла в травматический опыт. Работа с травматической памятью.
3.2. Линия жизни (прошлое, настоящее и будущее): содействие конструктивной работе горя.	Психообразование. Когнитивная переработка, реструктуризация, вкладывание смысла в травматический опыт. Работа с эмоциями (страхом, стыдом, виной, гневом, печалью, горем). Работа с травматической памятью.
4. Я и другие.	Психообразование.

Программа основана на трехфазовой модели травма-терапии (Герман, 2022; Landolt & Kenardy, 2015). На первой фазе происходит формирование безопасности и стабилизация – физическая, психологическая, социальная. Центральная ее задача – создание безопасности. На второй фазе через воспоминание и оплакивание происходит переработка травматических воспоминаний. На третьей фазе происходит «воссоединение с обычной жизнью» что обеспечивает реинтеграцию и превенцию рецидива.

Данные фазы достаточно условны и, строго говоря, не являются жесткими этапами психологической помощи. Именно поэтому мы не рекомендуем однозначно строгую

последовательность реализации компонентов программы от первого к четвертому. Более важно идти за состоянием ребенка и за процессами, происходящими в его психике. Это движение может быть нелинейное. Однако общая логика именно такая, как ее описывает Д. Герман: «в ходе успешной терапии должен хорошо наблюдаться постепенный переход от непредсказуемой опасности к надежной безопасности, от диссоциированной травмы к осознанному и признанному воспоминанию и от стигматизированной изоляции к восстановленным социальным связям» (Герман, 2022, стр. 195).

Содержание программы является интегративным. В качестве базовой рамки был выбран подход, который имеет наибольшую эмпирическую поддержку и, следовательно, приоритет в выборе его для лечения ПТСР (Эффективная терапия., 2025) – фокусирующаяся на травме когнитивно-бихевиоральная психотерапия (ФТ-КБТ, Cohen, Mannarino & Deblinger, 2006).

В нашей программе мы в определенной степени постарались учесть все компоненты данного подхода, за исключением **отработки напоминаний о травме «в жизни», требующей специальной психотерапевтической подготовки и недостаточно экологичной для программы психолого-педагогического сопровождения.**

Соответствие компонентов предлагаемой программы и компонентов ФТ-КБТ представлено ниже.

Компоненты программы психолого-педагогического сопровождения последствий комплексной психологической травмы и переживания горя (потери) детей, возвращенных из зон боевых действий	Компоненты фокусирующейся на травме когнитивно-бихевиоральной психотерапии (Cohen, Mannarino & Deblinger, 2006)
1. Безопасность в терапевтических отношениях.	Релаксация Психологическое просвещение и навыки родительского воспитания
2. Мои силы/ресурсы	Релаксация Когнитивное совладание
3.1. Линия жизни (прошлое, настоящее и будущее): интеграция переживаний травмы .	Составление и переработка травматического нарратива
3.2. Линия жизни (прошлое, настоящее и будущее): содействие конструктивной работе горя.	Работа с травматическим горем Психологическое просвещение и навыки родительского воспитания
4. Я и другие.	Аффективная экспрессия и навыки модуляции Работа над безопасностью в будущем

Также программа интегрирует подход, предложенный в специально разработанной для психологической помощи детям, пережившим комплексную травму программе «Real Life Heroes» (Kagan, 2017).

Проведение программы

Программа представляет собой отдельные индивидуальные сессии для детей. Каждая сессия является интегративной – может содержать элементы нескольких компо-

1.4.1. Общее описание программы

нентов. В каждом из компонентов описаны техники, решающие одну или несколько задач ему соответствующих. Техники для сессии (встречи) подбираются исходя из целей работы, а также актуального состояния ребенка.

Подчеркнем, что задачи «пройти все компоненты» или «сделать все техники» являются абсолютно ложными. Что делать с ребенком и как – решает психолог, исходя из текущей ситуации и планов работы. При этом вполне возможно, что несколько техник будут являться «ключевыми» и постоянно использоваться в работе с одним ребенком, а иные не будут использованы вовсе.

Также техники имеют определенные возрастные рамки, которые достаточно условны – психологу следует ориентироваться в первую очередь на особенности конкретного ребенка, с которым он работает. При этом одна техника может проводиться с ребенком неоднократно.

Таким образом, психолог, комбинируя техники, строит индивидуальный план работы с ребенком в целом и план каждой сессии. Рекомендации по построению индивидуальной программы в зависимости от специфики ребенка и его семьи прилагаются.

Количество сессий определяется:

- Выраженностью травматической симптоматики у ребенка.
- Пожеланиями опекунов.
- Возможностями психолога.
- Возможностями ребенка.

Минимальное количество рекомендованных занятий – 4 сессии. При этом долгосрочная программа (около 32 сессий) может иметь достаточно высокий эффект.

Работа с родителями

Следует подчеркнуть важность домашних заданий. Часть психологической работы происходит между сессиями, когда родителей и детей просят отработать определенные навыки дома. При этом задача психолога заключается не в том, чтобы «заставить» ребенка. Наоборот, нужно воодушевить его на выполнение заданий, обеспечить чтобы их выполнение приносило удовольствие. Также психологу следует стремиться избежать возможности авторитарного контроля выполнения заданий опекунами.

Первая встреча с опекунами происходит в формате «первичного интервью» по специальной структуре. Далее встречи с опекунами посвящены информированию о травме.

При наличии возможности организуются совместные детско-родительские сессии, которые используются для отработки навыков (домашних заданий), а позднее (ближе к концу терапии) на них предоставляются возможности для открытого общения по поводу «трудных времен».

Подчеркнем, что совместные детско-родительские сессии проводятся только при наличии позитивно настроенного члена опекающей семьи, без выраженных признаков переживания травмы. Организовывать такие сессии следует не ранее достижения хорошего контакта с ребенком и опекуном, принимающим в них участие.

В самом начале совместные детско-родительские сессии могут быть посвящены совместной отработке навыков (домашних заданий) и психологическому просвещению.

После того, как психолог получил опыт совместных детско-родительских сессий с конкретным ребенком и опекуном, он может (очень осторожно и аккуратно) посвящать их возможности для открытого общения по поводу «трудных времен». Для этого можно использовать техники из компонента 3.1., выполняемые совместно ребенком и опекуном.

Для психологического просвещения родителей используются материалы из Темы 3.1. «Травма-информированный подход в воспитании детей возвращенных из зон боевых действий».

Принципы проведения программы

Для более четкой ориентации в рамках проведения программы мы выделили основные принципы работы психолога, которыми необходимо руководствоваться во время каждой сессии.

Принцип 1. Развитие субъектности и возвращения «авторской позиции» в жизни.

Как отмечает Д. Герман, «главный принцип восстановления – возвращение ощущения себя как главного человека, обладающего правами и возможностями овладеть своей жизнью. Выжившие должны стать авторами собственного восстановления и теми, кто его оценивает» (Герман, 2022, стр. 169). Таким образом, ребенок не должен рассматриваться психологом как объект применения техник. Техники являются лишь опорами, с помощью которых психолог пробуждает авторскую, субъектную позицию ребенка.

Принцип 2. Сочетание директивного и недирективного подхода.

Психологу важно с соблюдать баланс следования за процессом («ориентируемся по ситуации», «я слушаю и слышу, что хочет ребенок делать») и планирования работы («четкая стратегия в соответствии с поставленными задачами»). Директивность заключается в наличии четкой структуры работы, которая обеспечивает безопасное пространство. Недирективность проявляется в том, что психолог старается следовать процессам, происходящим с ребенком и подстраиваться под его состояние: это обеспечивает экологичность и, опять же, большую безопасность, воздействия.

Принцип 3. Уважение к индивидуальности и личному опыту ребенка и опекунов.

Данный принцип проявляется в ориентации на темп деятельности ребенка, а также в отказе от экспертной позиции «Я знаю как правильно». Признание ценности индивидуальности и личного опыта ребенка и опекунов обеспечивает основу построения безопасных и гармоничных взаимоотношений.

Принцип 4. Организация безопасного и предсказуемого пространства.

Ключевая задача помощи в ситуации переживания комплексной травмы – формирование ощущения безопасности, которое, в свою очередь, во многом обеспечивается через предсказуемость. Например, это проявляется в организации отдельного пространства для проведения сессий, обеспечении регулярности встреч, а также посредством использования травма-информированного подхода.

Рекомендации по построению индивидуальной программы в зависимости от специфики ребенка и его семьи

Как указано ранее психолог, комбинируя техники, строит индивидуальный план работы с ребенком в-целом и план каждой сессии. Данные рекомендации являются рамочными, они не ограничивают творческую свободу психолога и призваны служить исключительно ориентиром при планировании программы работы.

Рекомендации основаны на учете двух ключевых параметров индивидуальной ситуации ребенка, возвращенного из зон боевых действий в Сирии и Ираке.

А. Уровень психологического благополучия ребенка и выраженность травматической симптоматики. Мы предлагаем использовать следующие аббревиатуры: А1 – высокая выраженность травматической симптоматики и низкий уровень психологического благополучия; А2 – низкая выраженность травматической симптоматики и высокий уровень психологического благополучия.

Б. Возможности для проведения занятий (занятость психолога и наличие согласия/возможностей у ребенка и опекунов). Мы предлагаем использовать следующие аббревиатуры: Б1 – наличие возможностей только для краткосрочной работы (4-8 сессий); Б2 – наличие возможностей для длительной работы (16-32 сессии).

Исходя из сочетания данных параметров при построении плана работы психолог в большей или меньшей степени задействует техники из предлагаемых компонентов программы.

В данной таблице указано сколько сессий рекомендуется посвящать большую часть времени работе над тем или иным компонентом.

Параметры индивидуальной ситуации ребенка	Компоненты				
	1. Безопасность в терапевтических отношениях	2. Мои силы/ресурсы	3.1. Линия жизни (прошлое, настоящее и будущее): интеграция переживаний травмы	3.2. Линия жизни (прошлое, настоящее и будущее): содействие конструктивной работе горя	4. Я и другие
А1 + Б1	2-4	2-4	Только при наличии признаков острого переживания травмы	Только при наличии признаков открытого горевания	0
А1 + Б2	4-8	6-12	4-8	Только при наличии признаков открытого горевания	2-4

Параметры индивидуальной ситуации ребенка	Компоненты				
	1. Безопасность в терапевтических отношениях	2. Мои силы/ресурсы	3.1. Линия жизни (прошлое, настоящее и будущее): интеграция переживаний травмы	3.2. Линия жизни (прошлое, настоящее и будущее): содействие конструктивной работе горя	4. Я и другие
A2 + B1	1-2	1-2	1-2	Только при наличии признаков открытого горевания	1-2
A2 + B2	2-4	4-8	4-8	2-4	4-8

Исходя из сочетания параметров индивидуальной ситуации ребенка (см. таблицу; расшифровку аббревиатур см. выше в тексте) психолог строит индивидуальную программу работы с ребенком, определяя техники из какого компонента в какой степени будут задействованы при работе.

При этом подбор техник всегда индивидуален и определяется особенностями ребенка, а также тем, насколько психолог освоил работу с той или иной техникой.

Так, например при высокой выраженности травматической симптоматики и низком уровне психологического благополучия в сочетании с наличием возможностей только для краткосрочной работы (сочетание A1 + B1) психолог так планирует свою работу на 6 сессий.

- 1 и 2 встреча – компонент 1. Безопасность в терапевтических отношениях.
- 3–5 встреча – компонент 2. Мои силы/ресурсы
- 1 встреча в запасе – на случай появления во время работы признаков острого переживания травмы или открытого горевания. При их отсутствии посвящается работе с компонентом 2. Мои силы/ресурсы и завершению программы.

Литература

1. Ахрямкина Т.А., Чаус И.Н. Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде: монография. – Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ. – 2012. – 104 с.
2. Беберашвили З., Джавахишвили Д., Табагуа С. Травма, её природа и пути исцеления. Тбилиси, 2021.
3. Эффективная терапия посттравматического стрессового расстройства / Под ред. Фoa Е., Кина Т., Фрийдмана М. – М.: «КогитоЦентр», 2005. – 467 с.
4. Bonanno G.A. Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *The American psychologist*, 2004. Vol.59, no. 1, pp. 101–113. doi:10.1037/0003-066X.59.1.20.
5. Cohen J.A., Mannarino A.P. & Deblinger E. Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents. NY: Guilford, 2006.

1.4.1. Общее описание программы

6. Collin-Vezina D., Coleman K., Milne L., Sell J., & Daigneault I. (2011). Trauma experiences, maltreatment-related impairments, and resilience among child welfare youth in residential care. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 9(5):577–589. doi: 10.1007/s11469-011-9323-8.
7. Deci E.L., Ryan R.M. Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*. – 2008. – 9. – pp. 1–11. doi: 10.1007/s10902-006-9018-1.
8. Garnezy N. Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals*, 1991. Vol. 20, pp. 459–466. doi: 10.3928/0090-4481-19910901-05.
9. Kagan R. *Real Life Heroes: Toolkit for Treating Traumatic Stress in Children and Families*. US.: Routledge, 2017.
10. Landolt M. & Kenardy J. (2015). Evidence based Treatments for Children and Adolescents. In book: *Evidence Based Treatments for Trauma-Related Psychological Disorders: A Practical Guide for Clinicians*. U. Schnyder & M. Cloitre (Eds). Chapter: 19: 363–380. Springer.
11. Schnyder U., Ehlers A., Elbert Th, Foa E., Gersons B., Resick P., Shapiro F., Cloitre M. (2015) Psychotherapies for PTSD: what do they have in common?, *European Journal of Psychotraumatology*, 6:1, 28186, doi: 10.3402/ejpt.v6.28186.

1.4.2. План занятий с инструкциями для педагога-психолога

*Хухлаев О.Е., Павлова О.С., Мозунова Л.А.,
Смирнова С.С., Тарулина Н.В., Первушина И.М.*

Начальный/подготовительный этап реализации программы сопровождения последствий комплексной психологической травмы и переживания горя (потери) детей, возвращенных из зон боевых действий.

Начальный этап программы посвящен обеспечению условий, которые необходимы, чтобы ее реализация была действительно эффективной. Так как каждая семья и каждый ребенок отличаются друг от друга, во время начального этапа происходит своего рода «настройка» психолога на индивидуальный контекст.

Основные задачи начального этапа:

1. Знакомство ребенка и семьи с психологом.
2. Знакомство ребенка и семьи с программой.
3. Формирование мотивации семьи и ребенка на участие в программе.
4. Первичное информирование семьи о специфике комплексной психологической травмы.
5. Первичная диагностика ребенка.
6. Формулировка индивидуальных задач работы.

Эти задачи связаны друг с другом. Их последовательность не является жесткой, но все же в их нумерации заложен некоторый смысл. Очевидно, что формулировка индивидуальных задач работы может начинаться одновременно и совместно со знакомством с семьей. Однако завершение формулировки индивидуальных задач возможно только после первичной диагностики. Знакомство с программой и психологом происходит одновременно, однако наилучшего результата можно достичь, если психолог вначале делает акцент на знакомстве лично с собой: расскажет о себе, спросит семью и обозначит сходства, «точки пересечения» между собой как человеком и принимающей семьей.

Раскроем более подробно каждую из задач.

Задача 1. Знакомство ребенка и семьи с психологом

Работа с комплексной психологической травмой фокусируется на переживании безопасности. Люди, пережившие психологическую травму, с большей вероятностью воспринимают окружающий мир (и незнакомых им людей) как источник небезопасности. Поэтому грамотная организация знакомства критически важна для эффективности программы.

Антропологи говорят, что люди изначально разделяют других людей на «своих» и «чужих». «Чужой» – это потенциальный источник небезопасности. Для семьи специалист-психолог это человек в статусе «чужого». Но существует еще «промежуточный вариант», когда человек не является ни «своим», ни «чужим». Это «гость». В межличностном общении, человек, который приходит к нам, с которым мы знакомимся, становится нашим «гостем». Так и психологу необходимо приложить все усилия, чтобы уже на начальном этапе он перестал восприниматься исключительно как «чужой», а стал «гостем» в семье. Для этого, с одной стороны, ему необходимо соблюдать все правила этикета межличностного общения, принятого в культурной среде, к которой

принадлежит семья. С другой стороны, он может выступить в статусе «полезного гостя», «помощника». Психолог с самого начала обозначает, что его функция – принести пользу семье в целом и ребенку в частности.

Для взрослых основная польза состоит в разрешении проблем, которые стоят перед семьей. Для ребенка психолог может быть полезен в разрешении его трудностей. Однако детская психика более ситуативная, ребенок в меньшей степени центрирован на «проблемах» и «трудностях». В этом случае психолог может выступать объектом интереса ребенка, как значимый взрослый, общение с которым интересно и приносит позитивные эмоции.

В рамках знакомства естественным образом происходит выяснение индивидуальных особенностей, ожиданий семьи и ребенка от общения с психологом. Важно, чтобы психолог не выступал в роли человека, который «навязывает» ту помощь, которая семье и ребенку, по их мнению, не нужна. Знакомясь с семьей, психолог выясняет желания, страхи и опасения взрослых и ребенка и предлагает им решить те задачи, которые, по их мнению, нужны и важны, т.е. подстраивается под семейный контекст.

Задача 2. Знакомство ребенка и семьи с программой

Одновременно с общим знакомством происходит знакомство ребенка и семьи с программой. Это по сути главный предмет для обсуждения. Психологу важно кратко рассказать о программе – на что она направлена, из чего она состоит, как предлагается работать. Важно, чтобы мнение и пожелания семьи и ребенка здесь были по возможности учтены и согласованы с терапевтическими целями программы.

Цель программы – стабилизация психологического состояния и формирование жизнестойкости ребенка. Психологу следует максимально подробно, на понятном языке раскрыть значение этих терминов, привести примеры и аргументировано показать необходимость такой работы.

Нужно обратить особое внимание на выяснение индивидуальных особенностей, ожиданий, связанных с формой реализации программы. Один из ключевых моментов – количество занятий. Если семья стремится ограничить их количество, то возможно временно договориться на работы в рамках нескольких сессий, с последующим обсуждением необходимости продолжения.

Задача 3. Формирование мотивации на участие в программе семьи и ребенка

В идеале подробный и аргументированный рассказ о программе сам по себе является мотивирующим на участие. Однако это не обязательно. Формированию мотивации могут мешать недостаточная информированность семьи, ложные представления о работе психолога, а также внутреннее сопротивление, являющееся защитной реакцией на психологическую травму.

В первом случае мотивация формируется через более развернутое информирование о комплексной психологической травме и необходимости работы с ее последствиями.

Во втором случае задачей психолога является выявление ложных убеждений о целях и задачах психологической работы, и их преодоление. Одним из самых распространенных ложных убеждений такого рода является неразличение психологической и психиатрической помощи в сочетании со стигматизацией психиатрических заболеваний («психологу не нужно работать с нормальными»), «я не псих, чтобы работать

с психологами» и т.п.). В целях профилактики такого рода представлений психолог объясняет, что его задача работать со здоровыми людьми, помогая им улучшить качество их жизни, делая их жизнь ярче, богаче и насыщенной.

Третий случай – внутреннее сопротивление, являющееся защитной реакцией на психологическую травму, – представляет собой более сложную задачу. При работе с ребенком лучшим вариантом будет присоединение к сопротивлению. Нужно внимательно и уважительно расспрашивать, почему он не хочет участвовать в программе, по возможности показывая, что его аргументы, на самом деле, не мешают психологической работе. С семьей в случае необходимости можно использовать более жесткую стратегию, аргументируя к тому, что опекуны несут ответственность за воспитание и развитие детей, и обязаны заботиться об их психическом здоровье.

Задача 4. Первичное информирование семьи о специфике комплексной психологической травмы

Первичное информирование семьи о специфике комплексной психологической травмы психолог осуществляет с использованием Методических рекомендаций пункт 2.1. «Травма-информированный подход в воспитании детей возвращенных из зон боевых действий».

Главное для психолога – соблюдение баланса между описанием проблем ребенка и пониманием возможности позитивных изменений. Психолог ставит задачей «напугать» опекунов возможными рисками, в то же время ему нельзя «идти на поводу» представлений о том, что ребенку не нужна психологическая помощь: «у нас все нормально, он же не плачет». Также важно обсудить принципиальную возможность обращения к деталям травматического опыта ребенка в соответствии с возрастными особенностями переживания комплексной травмы и процесса горевания.

Задача 5. Первичная диагностика ребенка

Первичная диагностика ребенка проводится на первых индивидуальных встречах с ним в рамках начального этапа. Методы диагностики подробно описаны в пункте 1.2. «Психодиагностический инструментарий и подходы к диагностике».

Отметим, что психологу не следует увлекаться диагностикой – ему нужно выбрать только тот инструментарий, который позволит ответить на необходимые вопросы и результаты работы, с которым реально будут учтены при планировании программы. Согласно «Типовому алгоритму работы по медицинской и социальной реабилитации, а также по социальной адаптации детей, возвращаемых из зон боевых действий», медико-психологическая реабилитация для каждого ребенка включает этап лечебно-реабилитационных мероприятий, одним из направлений которого является психокоррекционная психолого-педагогическая работа. Таким образом участие каждого ребенка, возвращенного из зон боевых действий, в данной программе является необходимостью, а диагностика призвана лишь помочь психологу в индивидуализации ее содержания.

Также психодиагностика может быть хорошим инструментом знакомства с психологом и установления с ним доверительных отношений. Во время заполнения ребенком ответов на вопросы методик психолог может расспрашивать более подробно о причинах ответов, просить привести примеры, рассказать истории и пр.

То же и во взаимоотношении с семьей. Для опекуна, включенного в воспитание ребенка, будет очень приятно и полезно поделиться своими соображениями о его развитии, основываясь, например, на вопросах анкеты «Сильные стороны и трудности».

Такая расширенная обратная связь позволит уточнить понимание вопросов и приведет к более точным результатам диагностики.

Задача 6. Формулировка индивидуальных задач работы

На основании сведений о семье и ребенке, их запросах, результатах психодиагностики психолог формулирует индивидуальные задачи работы с ребенком.

Эти задачи соотносятся с целями каждого из основных компонентов программы. По сути дела компоненты программы являются инструментами, посредством которых психолог достигает решения индивидуальных задач с ребенком.

В случае затруднения с самостоятельной формулировкой индивидуальных задач, психолог может воспользоваться листом приоритизации. В нем перечислены все задачи каждого из четырех компонентов. Психолог может оценить каждую из задач по следующей схеме.

1. Задача решена.
2. Задача во многом решена.
3. Задача отчасти не решена, но не требует немедленного разрешения.
4. Задача не решена, но не требует немедленного разрешения.
5. Задача не решена. Требуется немедленного разрешения.

Наивысшая оценка будет обозначать задачи, с которых требуется начинать в первую очередь. Оценки 3, 4 и 5 обозначают задачи, на решение которых будет направлена программа в работе с конкретным ребенком.

При этом задания, относящиеся к задачам, оцененным 1 и 2 также можно использовать, но как средство контакта с ребенком, как особенное пространство, в котором терапевтическая коммуникация комфортна.

Форматы начального этапа

Описанные выше задачи достигаются через организацию трех форм работы:

- Первичная встреча с ребенком (сценарий см. Приложение 1)
- Первичная встреча с опекунской семьей (сценарий см. Приложение 2).
- Первичная совместная встреча с ребенком и опекуном (сценарий см. Приложение 3). Их проведение подробно описано в соответствующих приложениях.

Критерии завершения этапа

Этап может считаться завершенным после разрешения всех соответствующих ему задач. В результате этапа должно произойти следующее.

- Ребенок и семья знакомы с психологом, с ним установлены доверительные отношения; при общении с психологом есть ощущение безопасности.
- Ребенок и семья знакомы с программой, у них сформирована мотивация на участие в ней.
- Проведены: а) первичное информирование семьи о специфике комплексной психологической травмы и б) первичная диагностика ребенка.
- Сформулированы индивидуальные задачи работы.

Отсутствие какого-либо пункта из приведенных выше говорит о незавершенности начального этапа и необходимости возвращения к нему для его реализации.

Приложение 1

Сценарий первичной встречи с ребенком

Цель: Установить первичный контакт с ребенком.

1. Кто я – психолог. Имя.
2. Правило конфиденциальности. Все, что мы с тобой обсуждаем, остается между нами. Если опекуны спрашивают, я рассказываю им только то, что ты мне разрешаешь. Исключение – ситуация, угрожающая твоей жизни – об этом должна рассказать.

3. Как думаешь, чем занимаются психологи?

Выслушиваем варианты, говорим свой:

Чем занимаются психологи и с чем к нам обращаются:

- Необходимость лучше понимать себя. Свой характер, свои реакции на что-то в жизни. Какая профессия больше подходит и т.д.
- Когда есть ситуации, в которых складывается контакт не так, как хотелось бы (с одноклассниками, родственниками, учителями, друзьями, парнями/девочками). И пытался сам справиться, но не очень получается. Хочется найти другие способы. Вот психолог как раз помогает их найти.
- Когда в жизни случаются трудные времена и события (смерти, переезды, насилие), человеку часто не просто все это переживать. И психолог помогает.

4. Вот примерно этим мы будем заниматься на наших встречах. А для начала давай познакомимся поближе.

Далее знакомство проходить в виде интервью, где психолог, задавая вопросы, узнает о жизни ребенка, чем увлекается и т.д.:

- Расскажи о себе немного, что считаешь нужным.
- Как сейчас устроена твоя жизнь? Куда ходишь, чем занимаешься?
- Расскажи про людей, друзей, которые есть в твоей жизни.
- Поподробнее расскажи про школу или про то место, где учился раньше.

Техника «Нравится не нравится» также может быть использована для знакомства. Берется два листа бумаги (для наглядности и внесения игрового момента в общение).

«Сейчас мы с тобой будем заполнять эти листы. На одном будет все, что ты любишь, что тебе нравится, а на другом, что не любишь, и что тебе не нравится».

Далее, по мере называния ребенком чего-либо, психолог или сам ребенок обозначают это на том или другом листе. Можно просто кружочком, можно ассоциативным рисунком.

Задача состоит в том, чтобы охватить различные сферы жизни: школа, друзья, увлечения, родные, явления жизни, домашние животные. Если ответы даются односложные, например, «Не нравится школа», важно задавать расширяющие вопросы: «Прямо вся школа, или какие-то конкретные уроки, учителя?», «А если рейтинг составлять – самый ужасный урок это... А чуть получше?»

5. Завершение. Резюмируем какие-то важные вещи, о которых узнали на встрече.

6. Телесный ритуал завершения сессии в формате упражнения со следующей инструкцией: *«Мы с тобой на наших встречах будем много говорить, и изучать, как тело влияет на наши эмоции. И как можно менять свое состояние с помощью тела. И сейчас, перед тем как расстаться, ощути, как ты стоишь, как ноги соприкасаются с полом, и встань так, чтобы было удобно и уверенно. Ощути, как эта удобная уверенная поза начинает распространяться на все тело. Какое ощущение в плечах, руках, шее, спине, животе. Запомни это состояние спокойной уверенности. Оно нам еще пригодится на следующих встречах».*

Приложение 2

Сценарий и дополнительные замечания для первичной встречи с опекуном/опекунами

Цель: знакомство, установление контакта, понимание специалистом мотивации к психолого-педагогической работе у опекуна.

Если в семье у опекуна более двух детей, психологам стоит договориться о одновременной встрече и взятии согласия на психолого-педагогическую работу с одним специалистом.

Минимальная задача встречи с опекуном – получение разрешения на психологическую работу с ребенком. Задача следующего ряда – прояснение запроса самого опекуна и заключение рабочего альянса со специалистом на период психологической работы (дополнительные сведения о состоянии ребенка, выполнение домашних заданий с опекуном или лицом, его замещающим).

1. *Мотивационная часть*

При общении с мотивированными опекунами стоит задача позитивного подкрепления. При работе с теми, кто не мотивирован, задача – создание мотивации к альянсу «психолог – опекун – ребенок».

Выяснение степени мотивированности опекунов происходит в формате мини-опроса (первичного интервью) по следующим вопросам:

- *Расскажите про себя, про ребенка, и с чем сталкивается ваша семья через ... (время) после взятия опекунства.*
- *Как изменилась ваша жизнь (личная, социальная) после появления детей?*
- *Есть ли что-то, в чем вы заинтересованы как опекун, в чем мы могли бы быть вам полезны?*
- *Какие сложности? Какие имеются положительные стороны?*

Критерии мотивированности:

- Интерес к ребенку, его потребностям, нуждам, сложностям.
- Забота об обеспечении потребностей ребенка.
- Потребность опекуна в помощи и поддержке.
- Желание позитивных изменений, достижений и пр.
- Обеспокоенность конкретными моментами жизни ребенка и семьи.

2. *Рассказ о программе и ее задачах*

1 вариант (с мотивированными опекунами): рассказ о травме, ее последствиях и работе с ней. Рассказ о травме возможен только в ситуации благополучия, когда ситуация небезопасности завершена. Тогда человек накапливает ресурсы, чтобы обратиться к трудному опыту. **А если здесь и сейчас воспринимается как неблагополучие и опасность для жизнедеятельности, тогда лучше употреблять второй косвенный путь, когда мы больше говорим о ресурсах и выстраиваем субъективную безопасность.**

2 вариант (с немотивированными): заключение контракта на работу с социально приемлемыми вещами – **будущая успешность, социальные перспективы – то есть анонсирование программы через ее косвенные признаки и описание.**

3. *Взятие и подписание согласия*

Вполне вероятны случаи, когда опекун не дает согласие на работу психолога. В этом случае рекомендуется проинформировать о возможных проявлениях переживания психологической травмы, о том, что в результате психологической работы эти проявления можно сгладить или убрать совсем. Важно дать опекуну время, оставить контакты, и разрешение передавать материалы (полезную информацию об адаптации пр.).

Проведенное мотивационное интервью, даже в случае несогласия на дальнейшую психологическую работу с детьми, видится ценным вкладом в возможное развитие отношений в будущее.

4. *Обсуждение форматов и правил работы. Уточнение пожеланий сторон*

Следует учесть особенности социальной ситуации опекунских семей, принявших детей, возвращенных их зон боевых действий.

- Люди, которые были вынуждены взять детей и дать согласие на опекунство, могут испытывать стыд и вину перед родственниками и односельчанами в связи с переживанием того, что их дети уехали. Возвращенные дети могут быть для них живым свидетельством этого.
- Вероятно желание скрыть детей от социальной жизни и социальной проявленности, которое так же может быть связано с виной и стыдом.
- Важно обращать внимание на особенности контекста и безопасности семьи и опекунов в связи с историей ребенка.
- Необходимо медленно и аккуратно подходить к теме. Начинать с максимально нейтральных и мотивирующих тем, а также демонстрировать уважение.
- Следует учесть, что возможно у опекунов нарушена социальная безопасность у в связи с пребыванием в длительной неопределенности и социального давления после отъезда детей.
- Опекуну важно рассматривать как человека, у которого много тревоги и нет доверия к тем, за кем может стоять официальная структура (например, школа).

Технология установления контакта с человеком, у которого нарушено переживание социальной безопасности (много недоверия):

- Специалист нейтрально и уважительно слушает опекуна и его позицию.
- Выражает сочувствие пережитому опыту, каким бы он ни был.
- Ищет зоны мотивации к совместной деятельности с ребенком в системе «психолог – опекун – ребенок»: уточняет потребности, сложности, зоны возможной помощи.
- Договаривается про зоны анонимности. Для опекунов, детей и самих психологов важна анонимность.

Формирование мотивации к совместной деятельности:

- Присоединение к трудностям: техника выражения сочувствия «я понимаю, как вам нелегко, чем я могу быть полезен» и активное слушание.
- Присоединение к видению будущего: как я (опекун) вижу желаемое будущее для себя и этого выросшего ребенка; какой ресурс есть в этой роли опекуна в будущем для меня (сделать карьеру, выучиться на специалиста по информационным технологиям).

- Придание ценности позиции опекуна и привязанности (как это важно, что будет человек, с которым сформированы теплые отношения, что есть тот, для кого вы являетесь важным).
- Положение в обществе. Социальный статус опекунов в общественном пространстве. Социальная функция – роль старшего. Авторитет.
- Гордость за достижения детей. Вырастить успешного человека в очень непростых условиях, с непростой судьбой. Например, у чеченцев и ингушей это Яхь – соревновательность в благом: «Я смогу быть лучше и детей смогу стимулировать быть лучше, несмотря ни на что...».
- Ценности продолжения рода, фамилии. Формирование связи поколений: потомки, наследники. Подкрепление роли прапредка (матриарх, патриарх – начало новой ветки. Восстановление семейного порядка).
- Подкрепление уже принятого решения об опекунстве – огромное уважение, важная социальная миссия, возможности для рода и семьи.

Общие принципы коммуникации:

- Покажите, что слышите/понимаете.
- Дайте определенности, ясности, логики сейчас. Объясните, как здесь все устроено.
- Расскажите, что сделаете в будущем, чтобы решить/предотвратить повторение проблемы.
- Примите ответственность за то, за что можете (по ситуации).
- Посочувствуйте (по ситуации).

Сценарий первичной встречи с ребенком и опекуном

Цель данной встречи – вовлечь членов семьи в процесс участия в программе и получения помощи, мотивировать их, показать опекунам важность поддержки участия ребенка в программе, способствовать укреплению связи, взаимоотношений ребенка с опекуном.

Для специалиста, работающего в программе, данная встреча может дать информацию о контексте жизни ребенка: условиях жизни, психологическом климате в семье, уровне готовности опекунов способствовать участию в программе. Важной задачей является укрепление альянса с опекуном/опекунами и ребенком, подчеркивание уважения к их жизни, потребностям, отношениям и ценностям.

Для ребенка, особенно маленького, данная встреча может послужить более комфортным входом в отношения с психологом – придет с поддержкой (не один, снижение тревоги). Также в дальнейшем, если ребенок увидит готовность помочь и одобрение опекуна по отношению к процессу, повышается вероятность избежать конфликта лояльностей (ребенку нравится, но он видит, что опекун обесценивает или критикует процесс).

Как объяснить необходимость или желательность такой встречи:

- «Хорошо, если Вы придете вместе, ваш внук почувствует, что вы рядом, ему будет легче познакомиться с новым человеком (со мной)...» – подчеркивание их связи, ценности поддержки.
- «Вы сможете посмотреть на него в новой ситуации, и также Вам будет спокойнее, Вы поймете “в какие руки отдаете ребенка”, если увидите, как мы будем общаться» (безопасность).
- «Мы виделись только один раз, и я полагаю, у Вас возникнут новые вопросы и сомнения, мы оставим время в конце и Вы сможете их задать».
- «Мне будет легче разобраться в ситуации, узнать получше Вашего ребенка, если Вы сможете о нем тоже что-то рассказать».
- «Да и для Вас это может быть интересно – послушать что думает ребенок...».

Структура первичной совместной встречи

1. Знакомство – как сказать ребенку, кто вы такой (это про психолога) – куда он пришел и почему.

По нашему опыту дети по приезду не знают вообще, кто такой психолог, и зачем к нему можно обращаться, о чем говорить. Поэтому есть смысл внести это в знакомство.

Привет, меня зовут Я психолог. Ты знаешь, что это за профессия? Бабушка (или иной опекун) что-то рассказывала о нашей встрече? Психолог может помочь человеку, когда ему трудно или грустно. Психолог умеет хранить тайны и секреты.

2. Социальный уровень

Хорошо использовать открытые вопросы, от них меньше ощущения давления и в ответах на них есть возможность разместить то, что считаешь нужным.

Вопросы опекунам	Вопросы ребенку
Как сейчас устроена жизнь ребенка?	Расскажи о себе немного, что считаешь нужным. Как сейчас устроена твоя жизнь? Куда ходишь, чем занимаешься? Про людей, друзей, которые есть в твоей жизни... Поподробнее расспросить про школу? или Мне очень интересно узнать о тебе больше. Я знаю, ты недавно приехал, вокруг тебя столько изменилось...

3. Этап позитивного образа, ресурсов, опоры

На этом этапе важно держать позитивную направленность вопросов и ответов. Если опекун переходит на жалобы и критику, мягко сказать ему: «У нас будет время поговорить и о сложностях, но сейчас мне хотелось бы узнать о сильных сторонах и о том, что вас радует». Психологу важно показать, что он управляет процессом и удерживает ход беседы. Возможно использование рефрейминга и подчеркивание позитивных сторон личности ребенка.

Вопросы опекунам	Вопросы ребенку
Что получается у... Чем гордитесь? Что видите со стороны, к чему лежит душа, с чем хорошо справляется? Чем любите вместе заниматься? <u>Было бы хорошо спросить у опекунов, увидели ли что-то в ответах ребенка, о чем не знали.</u>	Что ты любишь делать? Чем увлекаешься? Что доставляет тебе радость, удовольствие? Чем гордишься? Что получается лучше всего (в дружбе, школе, отношениях в семье)? Если будет пару часов свободных, чем займешься с удовольствием? Вопросы о хобби, любимых фильмах, мультфильмах, играх, видео... Почему именно это? <u>Можно использовать шкалирование: оцени от 0 до 10 какой ты ученик. Даже если ответ 3, спросите – за счет чего набирает третий уровень.</u> <u>Очень важно было бы спросить у ребенка согласен ли он с тем, что говорит о нем опекун</u>

Рекомендация: на этом этапе проявляйте интерес к ответам, отражайте, удивляйтесь, восхищайтесь, расспрашивайте подробности, уточняйте детали, помогайте раскрыться. После этой части опроса возникнет ощущение радости, уважения, личность ребенка откроется с положительной стороны.

4. «Надежды на изменение» (трудности, сложности, проблемы)

На этом этапе акцент важно сделать не на том, что плохо, а на том, что должно измениться. Например, не «ужасно агрессивный ребенок», а «хочу чтобы стал более уравновешенным» (акцент на образе изменений – переформулирование с помощью психолога).

1.4.2. План занятий с инструкциями для педагога-психолога

Вопросы опекунам	Вопросы ребенку
<p>А вы что видите со стороны, когда ... расстраивается?</p> <p>С чем сложно?</p> <p>Что хотелось бы, чтобы изменилось?</p> <p>Когда люди приходят к психологу, они на что-то надеются, на что надеетесь Вы?</p> <p>Хотите ли Вы что-то добавить?</p>	<p>Что ты не любишь в жизни/делать?</p> <p>Где/когда тебе сложно?</p> <p>От чего ты можешь расстроиться/рассердиться?</p> <p>Что ты замечаешь, когда особенно тяжело бывает с чем то справиться?</p> <p>Когда люди приходят к психологу, они на что-то надеются, на что надеешься ты?</p> <p>О чем мечтаешь?</p> <p>Я знаю, что люди, пережившие трудные времена, часто вспоминают о прошлом, видят тяжелые картинки прошлого, плохо спят, сильно грустят, мучаются от плохих мыслей и т.д., случается ли такое с тобой?</p>

В конце данного этапа важно перейти к описанию программы, связать ее прохождение с образом изменений, которых ждет семья (мотивация участия в программе). Нужно четко описать формат программы, как все будет устроено, длительность и вопросы связи с семьей в течение всего процесса (как, как часто, как будем договариваться, как быть, если они захотят связаться).

В заключение следует уделить пристальное внимание вопросам/сомнениям/мнениям о программе и опекунов и ребенка!

Компонент 1.

Безопасность во взаимодействии с психологом (в терапевтических отношениях)

*Хухлаев О.Е., Павлова О.С., Могунова Л.А.,
Смирнова С.С., Тарулина Н.В., Первушина И.М.*

Цель компонента – формирование безопасного пространства как основы для получения опыта здоровой привязанности.

Задачи:

- построение прочных, безопасных для ребенка терапевтических отношений в работе с психологом;
- формирование доверительных отношений и ощущения предсказуемости в отношениях с психологом;
- создание пространства безопасности на психологической сессии.

№	Название техники	Рекомендованный возраст	№ задачи, на которую направлена техника		
			1	2	3
1.	План безопасности	10+			✓
2.	Люди, которые	6+	✓	✓	
3.	Нравится / не нравится	8+	✓	✓	
4.	Несуществующее животное	5+	✓	✓	
5.	Безопасное место	6+ или 9+			✓
6.	Сундук с сокровищами	8+	✓	✓	
7.	Магия имени	7+	✓	✓	
8.	Садовник	6+		✓	✓
9.	Карта спокойствия	12+			✓

В основе ощущения безопасности лежит контакт психолога с ребенком. Для установления и поддержания контакта специалисту могут пригодиться навыки активного слушания. Их применение создает у ребенка ощущение активного и доброжелательного интереса к его личности. К навыкам активного слушания относятся:

• Присоединение

Язык тела и жесты помогают ребенку понять, что психолог вовлечен в беседу с ним. Присоединение – это кивки, улыбки, открытая поза и поощрение говорящего продолжать с помощью небольших комментариев вроде «да» и «ага».

• Открытые вопросы

Задавая открытые вопросы, психолог может получить от ребенка максимально подробную информацию и прояснить его потребности. Открытые вопросы начинаются со слов «что», «как», «почему», «какой» и т. п. Это побуждает ребенка давать развернутые ответы (в отличие от закрытых вопросов, на которые можно получить лишь односложный ответ: «да» или «нет»).

Примеры открытых вопросов:

— Какие качества характера для тебя важны?

- Что ты имеешь в виду, когда говоришь о...?
- Почему для тебя это важно?

• Уточнение

Название говорит само за себя – этот прием помогает выяснить, правильно ли вы поняли информацию, уточнить детали. Психолог может попросить ребенка прояснить моменты, которые для него важны.

Примеры уточнений:

- Расскажи, пожалуйста, поподробнее о...
- Ты мог(ла) бы уточнить, что означает для тебя...?
- Я правильно тебя понимаю: ты говоришь о...?

• Подстройка к чувствам

Замечая и называя то, что испытывает ребенок, психолог устанавливает с ним контакт на эмоциональном уровне, создает атмосферу доверительного общения и показывает уважение к его чувствам. Уловив эмоции ребенка, психолог может подстроиться к его состоянию и либо усилить его чувства, либо скрасить их, направив течение беседы.

Примеры подстройки к чувствам:

- Мне кажется, это тебя раздражает (радует, печалит...).
- Я вижу, что ты сомневаешься.
- Похоже, для тебя это было важно.

• Перефразирование

Перефразирование позволяет лучше понять мысль собеседника, прояснить информацию по отдельным вопросам, перевести разговор в нужное русло. Прием заключается в краткой передаче услышанной от ребенка информации.

Примеры перефразирования:

- Другими словами, ты считаешь, что...
- Ты имеешь в виду...
- То есть, ты говоришь о...

В данном компоненте описаны конкретные техники, которые можно применять в начале психологической работы с ребенком. В некоторых из них приведены примеры слов психолога, которые можно перефразировать. В иных указаны инструкции, которые важно давать точно в соответствии с написанным.

При использовании техник рекомендуется учитывать указанные возрастные ограничения, однако эти рамки достаточно условны: следует ориентироваться в первую очередь на особенности конкретного ребенка, с которым работает психолог.

Техники для сессии (встречи) каждый раз подбираются исходя из целей работы, а также из актуального состояния ребенка. При этом одна техника может проводиться с ребенком неоднократно.

Подчеркнем, что у психолога нет задачи пройти с ребенком все техники. Специалист решает, что и как делать, исходя из текущей ситуации и плана работы. Вполне возможно, что несколько техник станут ключевыми и постоянными в работе с одним ребенком, а иные не будут использованы вовсе.

1. План безопасности

Цель проведения: создание пространства безопасности на психологической сессии.

Рекомендованный возраст применения: от 10 лет.

Источник: программа фокусированной на травме когнитивно-бихевиоральной психотерапии (Cohen, Mannarino, Deblinger, 2006) – перевод и адаптация Тарулиной Н.В.

Помощь ребенку в разработке четкого и конкретного плана безопасности может помочь достичь аффективной модуляции, особенно для детей, живущих в условиях хронической и непредсказуемой угрозы. Прежде чем обсуждать вопросы безопасности с ребенком, психолог должен спросить опекунов о характере и степени социальной поддержки, которая ему доступна. Затем психолог может начать диалог с ребенком.

Схема диалога:

- 1) Психолог выясняет личное отношение ребенка к безопасности.

Пример слов психолога:

«Иногда, когда плохие ситуации происходят вокруг нас или с людьми, которых мы любим, мы начинаем беспокоиться, что плохие события будут продолжаться. Иногда кажется, что мир не является безопасным местом. Было ли у тебя так? [Если ребенок отвечает утвердительно, психолог продолжает.] Когда ты так себя чувствуешь, что ты можешь сделать или сказать себе, что поможет почувствовать себя в безопасности?»

- 2) Психолог подчеркивает, как важны ответы и действия ребенка.

Прежде чем вовлекать ребенка в обучение навыкам безопасности, важно признать и похвалить его реакцию на предыдущие травмы. Возможно, действия ребенка не предотвратили травму, но некоторые аспекты того, как он отреагировал, скорее всего, были продуктивными и могут быть признаны с похвалой.

- 3) Психолог предлагает ребенку вместе составить список людей, которые в принципе могут отвечать за безопасность.

Пример слов психолога:

«Давай составим список. Что позволяет ребенку чувствовать себя в безопасности? На кого могут рассчитывать дети, кто может обеспечить их безопасность, когда родителей нет рядом, например, в школе или когда они играют на улице? [Типичные ответы: бабушки и дедушки, учителя, полицейские.] Кто обеспечивает безопасность нашей страны? [Типичные ответы: президент, вооруженные силы.]»

Если ребенок не может определить, психолог перечисляет людей и социальные учреждения, которые сейчас работают над обеспечением его безопасности. Например, родители или опекуны, учителя, полиция, работники по защите детей, судьи и военные могут быть источниками защиты, поэтому крайне важно иметь знания о фактической ситуации ребенка.

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

- 4) Психолог предлагает ребенку записать на карточке конкретных людей, к которым можно обратиться в случае необходимости, и их номера телефонов. В планирование безопасности ребенка должен быть вовлечен опекун.
- 5) Психолог подбадривает ребенка и еще раз хвалит его за действия, которые он уже предпринял для того, чтобы составить план безопасности. Психолог отмечает, что самый важный шаг к безопасности – это рассказ кому-то о своих трудностях, способность общаться с другими о страшных и запутанных переживаниях.

2. Люди, которые важны в моей жизни

Цели проведения: формирование доверительных отношений и ощущения предсказуемости в отношениях с психологом; построение прочных, безопасных для ребенка терапевтических отношений в работе с психологом.

Рекомендованный возраст применения: от 6 лет.

Источник: концепция социального атома Я.Л. Морено (Лейтц, 2022) – описание и адаптация Могуновой Л. А.

Техника подходит для того, чтобы начать разговор с ребенком о нем самом и о его жизни, понять, о чем ребенок готов говорить открыто, а где присутствует избегание, о каких членах семьи или сферах жизни он предпочитает умалчивать, что отрицает.

Технику можно проводить как в виде рисования на листе бумаги, так и с помощью размещения фигурок (животных) или предметов на устойчивой поверхности.

1) Психолог предлагает ребенку показать себя и свое окружение в виде различных символов.

- Первый символ ребенок выбирает для себя и располагает его в центре листа/стола.
- Затем ребенок выбирает обозначения для людей, которые есть в его жизни, и размещает их вокруг первого символа (себя), находя каждому место ближе или дальше.

2) Психолог просит ребенка представить каждого, кто представлен в композиции, описать отношения с ним и рассказать, почему был выбран тот или иной символ/рисунок/фигурка. В этом варианте методики важно дать ребенку свободу в выборе людей, которых он разместит вокруг себя.

Психолог может задавать вопросы:

- Что значит для тебя этот человек?
- Как бы ты охарактеризовал(а) ваши отношения? Что в них нравится, а что нет?
- Кого бы ты еще хотел(а) разместить?
- Каких людей теперь здесь нет?

Психологу не стоит давать советы, предлагать добавить кого-то конкретного или оценивать отношения. Важно предоставить ребенку пространство для выражения мыслей и чувств по поводу его окружения.

3. Нравится / не нравится

Цели проведения: построение прочных, безопасных для ребенка терапевтических отношений в работе с психологом; формирование доверительных отношений и ощущения предсказуемости в отношениях с психологом.

Рекомендованный возраст применения: от 8 лет.

Источник: авторский курс «Детская психология и психотерапия. Интегративный подход» Смирновой С. и Серебряковой М.

Эта техника уже предлагалась на первой встрече с ребенком. Здесь она снова упоминается в рамках темы установления контакта с психологом. Главное в ее проведении – это активный интерес психолога к тому, что рассказывает ребенок.

Для проведения техники понадобятся два листа бумаги и ручка/карандаши. Их использование позволит сделать беседу наглядной и внести в общение игровые элементы.

- 1) Психолог предлагает ребенку заполнить листы тем, что ему нравится и не нравится.

Пример слов психолога:

«Сейчас мы с тобой будем заполнять эти листы. На одном будет все, что ты любишь, что тебе нравится, а на другом – что не любишь и что тебе не нравится».

- 2) По мере называния ребенком чего-либо, психолог или сам ребенок обозначают это на том или другом листе: можно просто кружочком, можно ассоциативным рисунком. Задача – охватить различные сферы жизни: школу, друзей, увлечения, родных, домашних животных и так далее.

Если ребенок дает односложные ответы, психолог задает расширяющие вопросы. Например:

— *Не нравится школа.*

— *Прямо вся школа или какие-то конкретные уроки, учителя? А если составлять рейтинг, то самый ужасный урок – это...? А какой чуть получше?*

Зоны, где много негатива, психолог с помощью уточняющих вопросов дробит на более мелкие составляющие и помогает ребенку найти среди них что-то позитивное.

Например:

— *Ненавижу школу.*

— *Прямо всё ненавидишь? И учителей, и предметы, и одноклассников?*

— *Ну нет, одноклассники есть вполне нормальные. С Колей в футбол можно поиграть. А вот уроки достали.*

— *Прямо по всем предметам сложно? Иногда люди любят физкультуру.*

И т. д.

4. Несуществующее животное

Цели проведения: построение прочных, безопасных для ребенка терапевтических отношений в работе с психологом; формирование доверительных отношений и ощущения предсказуемости в отношениях с психологом.

Рекомендованный возраст применения: от 5 лет.

Источник: Психологические рисуночные тесты (Духаревич, Венгер, 2003).

Мы предлагаем использовать эту методику не столько как тест, сколько как проективный материал, помогающий установить контакт с ребенком.

Для проведения понадобится лист бумаги и пишущие принадлежности на выбор (ручки/карандаши/фломастеры и т. п.).

1) Психолог дает ребенку лист бумаги и просит придумать и нарисовать несуществующее животное.

Важно:

Психолог предлагает лист бумаги целиком (а не сгибает пополам), дает его в руки ребенку (чтобы тот сам выбрал, в какой плоскости рисовать) и не делает на нем никаких надписей. Свои действия психолог не комментирует.

Инструкция:

«Придумай и нарисуй несуществующее животное или любое другое существо, которого нет в природе. Это существо не должно быть персонажем из сказки или мультфильма, ты его должен придумать сам. Придумай для него несуществующее имя».

2) После окончания рисования психолог задает ребенку вопросы:

- Где живет это существо (какое у него жилище)?
- Чем оно питается?
- С кем оно живет (семьей, стадом, в одиночку)?
- Как оно себя ведет при опасности, например, если на него нападают? Кто его враги?
- Кто (из живущих на Земле) его друзья?
- Что ему нужно для полного счастья?
- Что его может сильно разозлить?
- Когда оно грустит?

3) Психолог предлагает ребенку соотнести ответы с собственным опытом.

Пример слов психолога:

«Считается, что, рисуя такое животное и рассказывая о нем, человек как бы в символическом виде изображает себя и рассказывает о себе. Давай проверим».

Далее психолог зачитывает ответы на вопросы и после каждого уточняет у ребенка, похоже или нет. Нет задачи спорить и доказывать, что тест прав. Главное – выйти на обсуждение тем, которые поднимает техника: друзья, враги, что злит, что радует, от чего грустно и т. д. Также можно обсуждать интерпретации нарисованного с опорой на [варианты, предложенные разработчиком теста](#), но акцент остается на том, считает ли ребенок все это похожим на себя или нет: если похоже, то чем, а если не похоже, то как это у него.

5. Безопасное место

Цель проведения: создание пространства безопасности на психологической сессии.

Рекомендованный возраст применения: от 9 лет (вариант 1), от 6 лет (вариант 2).

Источник: авторский тренинг Смирновой С. С. по работе с шоковой травмой (вариант 1); программа фокусированной на травме когнитивно-бихевиоральной психотерапии (Cohen, Mannarino, Deblinger, 2006) – перевод и адаптация Тарулиной Н.В. (вариант 2).

Есть разные варианты техники «Безопасное место». Мы предлагаем два из них. Благодаря первому ребенок в ситуации усталости может расслабиться, выдохнуть, снять накопившееся напряжение, в том числе физическое, и восстановить силы. Вторым вариантом подходит для более младших детей и может помочь в том числе при работе с повторяющимися (автоматическими) мыслями, вызывающими страх и тревогу.

Техника может применяться на начальном этапе общения с психологом, чтобы создать контакт и доверие, а также вызвать интерес ребенка к процессу взаимодействия с помогающим специалистом.

Вариант 1:

1) Психолог подводит ребенка к физическому расслаблению.

Инструкция:

«Сядь так, чтобы тебе было удобно. Закрой глаза и сделай несколько глубоких вдохов и выдохов. Представь, что с каждым выдохом из тебя как будто выходит напряжение, и тело расслабляется. Вдох, выдох – напряжение выходит из головы. Вдох, выдох – из плеч и груди. Вдох, выдох – из рук; из спины и живота; из бедер; из ног; из всего тела.»

2) Психолог предлагает ребенку мысленно переместиться в безопасное место.

Инструкция:

«А теперь ты мысленно переносишься в одно место. Там все так, как тебе нравится, там безопасно для тебя, и никакие люди и обстоятельства, которые тебя раздражают, напрягают, угрожают, попасть туда не могут. Это может быть реальное место, в котором ты когда-то был или которое где-то видел. А может быть выдуманное и даже фантастическое.»

3) Психолог просит ребенка рассказать, не открывая глаз, что он представляет.

При сложностях с воображением психолог может помочь, перечисляя варианты и уточняя:

- Это лес, берег моря или реки, поляна, горы, пещера?
- Какое там время года?
- Светит ли солнце – или там ночь? А может быть, рассвет или закат?
- Что есть в этом месте: дом, шалаш, пещера, замок, бункер, какое-то фантастическое строение?
- Что внутри: комната, стол, есть ли еда, есть ли место, где можно спать?
- Есть ли там кто-то еще: животные, люди, какие-то волшебные существа?

Если появляется что-то враждебное, негативно настроенное, угрожающее – психолог просит ребенка убрать это из картинки.

- 4) Психолог предлагает ребенку побыть в безопасном месте и заметить, как он там себя чувствует.

Инструкция:

«И что ты там делаешь? Заметь, как приятно находиться в этом месте. Почувствуй, как ты расслабляешься, отдыхаешь, ощущаешь безопасность и радость. Побудь там какое-то время».

- 5) Психолог предлагает завершение техники.

Инструкция:

«Попробуй, как губка, впитать это состояние. Скажи спасибо этому месту. Оно теперь всегда ждет тебя. И возвращайся. Открывай глаза».

- 6) Психолог спрашивает ребенка о самочувствии сейчас, уточняет, поменялось ли состояние и настроение после путешествия.

- 7) Психолог проговаривает, что теперь ребенок может переноситься в это место всегда, когда нужно восстановить силы: например, перед сном.

Вариант 2:

Для проведения техники понадобится лист бумаги и материалы для рисования (цветные карандаши / восковые мелки / фломастеры).

Психолог предлагает ребенку визуализировать (представить, как выглядит) и нарисовать место, где тот чувствует себя в безопасности. Это может быть как реальное, так и воображаемое место. Далее психолог внимательно расспрашивает ребенка о том, что создает ощущение безопасности, и предлагает прочувствовать его.

Получившийся образ ребенок может использовать для общего самоуспокоения или обращаться к нему в случае, если в голову приходят повторяющиеся тревожные мысли (например, в сочетании с техникой «Прерывание мыслей», описанной в компоненте 2).

6. Сундук с сокровищами

Цели проведения: формирование доверительных отношений и ощущения предсказуемости в отношениях с психологом.

Рекомендованный возраст применения: от 8 лет.

Источник: авторский тренинг Могуновой Л.А.

«Сокровища» – это внутренние и внешние ресурсы, поддерживающие ребенка в жизни, наполняющие его силами и уверенностью, теплом, радостью, вдохновением. Техника помогает повысить уверенность ребенка в себе, а также содействует формированию чувства опоры на свое окружение и деятельность.

Технику можно проводить с коллекцией камней, ракушек и других природных материалов – или рисовать образы и символы цветными карандашами на четвертинках листа А4, заготовленных заранее. Также для выполнения техники пригодится небольшая коробка (готовая или красиво обклеенная психологом самостоятельно).

- 1) Психолог рассказывает историю, чтобы погрузить ребенка в метафору «сокровищ». Например, можно говорить об амулетах, браслетах и ловцах снов первобытных племен. Эти предметы собирались из природных и рукотворных материалов – перьев, бусин, веточек, камешков, и каждый элемент нес воспоминание о важном подвиге, пережитом испытании, отношениях или духовном ресурсе. Сила каждого знака заключалась в наполнении хорошими, поддерживающими мыслями и воспоминаниями. Можно провести аналогию с тем, что планируется делать на сессии – собрать вместе свои «внутренние сокровища».
- 2) Ребенок эмоционально настраивается на собственные ресурсы. Психолог просит ребенка представить, что существует шкатулка или сундук с тем, что поднимает настроение, поддерживает, наполняет силами и уверенностью, теплом и радостью, дарит спокойствие и легкость. Это могут быть воспоминания, достижения, люди, встречи, собственные качества, интересы, хобби.
- 3) Психолог предлагает ребенку обозначить свои ресурсы и сложить их в «сундук». На маленьких листочках ребенок рисует образы, предметы, символы, означающие каждый ресурс. Психолог может также предложить написать послание, которое дает этот ресурс. «Сокровища» ребенок складывает в красивую коробку, выступающую в роли «сундука», и уносит ее с собой.
- 4) Психолог обозначает дальнейшие действия с «сундуком». Ребенку предлагается:
 - проверить работу «сундука» дома, открыв во время унылого или плохого настроения;
 - пополнять «сундук с сокровищами» на следующих сессиях.

7. Магия имени

Цели проведения: формирование доверительных отношений и ощущения предсказуемости в отношениях с психологом; построение прочных, безопасных для ребенка терапевтических отношений в работе с психологом.

Рекомендованный возраст применения: от 7 лет.

Источник: авторский тренинг Могуновой Л.А.

Техника может использоваться как для знакомства с ребенком и снятия напряженности первичного контакта через игровую творческую деятельность, так и для укрепления его сотрудничества с психологом. Техника помогает ребенку повысить уверенность в себе, почувствовать опору на себя, свое окружение и деятельность, а также приближает к формулированию собственных потребностей и целей.

Для проведения техники понадобится лист бумаги (А4 или А3) и простой карандаш.

- 1) Психолог актуализирует для ребенка тему имени.
Для этого он может задать несколько вопросов:
 - Знаешь ли ты, что означает твое имя?
 - Нравится ли тебе твое имя?
 - Знаешь ли ты, как тебе выбирали имя?
 Психолог замечает, что имя может содержать в себе тайные подарки и силы, которые будут помогать носителю по жизни.
- 2) Психолог предлагает ребенку создать магию его имени.
Для этого ребенок сначала выбирает вариант имени (короткое, полное, ласковое, а может быть и фамилию), который хочет «укрепить», а затем крупно и с большим интервалом пишет буквы имени на листе.
Психолог предлагает ребенку посмотреть на каждую букву как на часть образа – и дорисовать из нее картинку, а потом подумать, какую силу дает спрятанный образ. Например, из буквы «Л» может выйти гора, которая одному человеку может дать крепость, другому – достижение, третьему – гордость. Важно, чтобы ребенок сам придумал и образ, и нужное ему ресурсное значение.
- 3) Когда образ каждой буквы найден и проявлен в рисунке, психолог просит ребенка рассказать о «подарках» его имени. В завершение психолог еще раз отмечает, что теперь имя может давать ребенку ресурс.
- 4) После сессии ребенок может забрать рисунок, чтобы повесить на видном для себя месте или носить с собой.

8. Садовник

Цели проведения: формирование доверительных отношений и ощущения предсказуемости в отношениях с психологом; создание пространства безопасности на психологической сессии.

Рекомендованный возраст применения: от 6 лет.

Источник: авторский тренинг Могуновой Л. А. и Горовец Н. А.

Техника предлагает игровую творческую деятельность, а значит подходит для знакомства и помогает снять напряженность при первичном контакте. Также она помогает ребенку повысить уверенность в себе, почувствовать опору на себя и свою деятельность, приближает к формулированию собственных потребностей и целей. Символический разговор о растении создает возможность обсудить сферу базовых потребностей, заботы и ухода. Психологу представится возможность чуть полнее понять нужды и потребности ребенка, а также его особенности.

Для проведения техники понадобится лист бумаги (А4) и цветные карандаши / восковые мелки.

- 1) Психолог задает метафорическую рамку задания и предлагает ребенку придумать собственное растение.

Инструкция:

«Представь себе, что ты садовник – мастер своей профессии, очень опытный и знающий свое дело. И тебе представился случай, время и возможность вывести свое собственное растение – такое, какого не существовало ранее нигде на Земле, а может и во всей Вселенной. Ты можешь даже представить, что ты сам не землянин, а обитатель другой планеты, который на своей планете разводит растения. Итак, тебе предстоит “изобрести” совершенно неизвестный до сих пор вид растения».

- 2) Психолог предлагает ребенку нарисовать и назвать растение.

Инструкция:

«Представь, как выглядит твое растение, какие у него особенности. Возможно, оно обладает качествами, доселе неизвестными. Где лучше высаживать такой вид, какие у него волшебные свойства? Нарисуй это растение и подпиши, как оно называется».

- 3) Когда рисунок завершен, психолог предлагает ребенку дать интервью о новом растении. Ребенок выступает в роли садовника, психолог – интервьюера. На этом этапе психолог не только демонстрирует включенность и заинтересованность, но и поддерживает рамку ролевой игры.

Сначала психолог просит рассказать о растении в свободной форме, а затем уточняет детали с помощью наводящих вопросов:

- Какова среда обитания растения? Какую местность и условия оно предпочитает?
- Как ухаживать за растением?
- Дикое или садовое?

- Как растет: в одиночку или разрастается?
 - Чего опасается? Есть ли враги?
 - Чем можно удобрить растение? Что оно любит?
 - Какие еще особенности у него есть?
- 4) В завершение техники психолог благодарит «садовника» за интервью и выводит ребенка из роли.

9. Карта спокойствия

Цели проведения: создание пространства безопасности на психологической сессии.

Рекомендованный возраст применения: от 12 лет.

Источник: программа по работе с комплексной травмой «Real Life Heroes» (Kagan, 2017) – модификация Павловой О.С., Первушиной И.М. и Хухлаева О.Е.

Техника применяется на протяжении несколько встреч. На встрече по подготовке карты спокойствия понадобится лист бумаги или картона формата А5, а также пишущие принадлежности и материалы для коллажа (газеты, журналы, ножницы, клей).

1) Психолог рассказывает о том, что спокойное состояние – это состояние внутреннего равновесия.

При работе психолога с религиозными детьми/подростками-мусульманами можно обсудить понятие «Сакина» (*араб.* «спокойствие, умиротворение, безмятежность»). В исламе Сакина – это благословение в виде душевного покоя, который Бог дарует верующим. Это внутреннее состояние, которое легче проявляется у тех, кто доволен малым. Для успокоения души есть много путей, для верующего человека это молитва, совершение добрых дел. Важно, что с точки зрения ислама Сакина – умиротворение – наступает после пережитых невзгод и преодоленных сложностей. Это может быть ресурсом для верующего ребенка, возвращенного из Сирии или Ирака.

2) Психолог обсуждает с ребенком, в чем для него заключается специфика спокойно-го состояния, от чего и когда ему спокойно.

Можно спросить ребенка, на что похоже спокойствие, как оно выглядит, попросить нарисовать его. Также рекомендуется обсудить, какие действия в жизни приносят спокойствие.

3) Психолог предлагает ребенку практику обретения спокойствия через разные органы чувств. На первой встрече, посвященной технике, психолог объясняет основные инструкции и приглашает ребенка потренироваться в их выполнении.

Инструкция:

- Глаза. *«Среди того, что тебя окружает (дома и/или на улице), найди что-то, что помогает тебе чувствовать себя спокойно. Это может быть чья-то фотография, растения или цветы или еще что-нибудь».*
- Уши. *«Найди музыку или звуки, которые тебя успокаивают, расслабляют. Это могут быть музыкальные произведения, чьи-то голоса или шумы».*
- Вкусовые рецепторы. *«Отыщи, какой вкус дает тебе спокойствие. Постарайся прочувствовать его и запомнить».*
- Нос. *«Попробуй заметить, какие запахи поднимают тебе настроение и дарят спокойствие».*
- Ощущения тела. *«Найди, прикосновения к чему дают тебе ощутить спокойствие. Это может быть мягкая игрушка или что-то иное».*

Ребенок под руководством психолога обращает внимание на конкретные органы чувств и с их помощью ищет то, что приносит ему спокойствие. При поиске сти-

мулов спокойствия психолог старается задействовать ресурсы родного языка и этнической/религиозной культуры ребенка.

- 4) Психолог предлагает ребенку то же самое упражнение в качестве домашнего задания и просит попрактиковаться между встречами.
- 5) На следующей встрече ребенок делится с психологом результатами своих открытий в области того, что приносит ему спокойствие. Психолог обязательно записывает результаты. Если с первого раза не удалось «нащупать» результат по каким-то из каналов восприятия, стоит ободрить ребенка и попросить в следующий раз обратить особое внимание на эти каналы; можно также попробовать потренироваться на встрече.
- 6) После нахождения всех типов ощущений, приносящих спокойствие, ребенок готовит личную карту спокойствия.
Лист бумаги/картона формата А5 делится на пять частей – по числу каналов восприятия. В каждой части ребенок создает рисунок или коллаж (можно что-то наклеить), обозначающий источник спокойствия в этом канале восприятия.
На обратной стороне ребенок пишет свое имя и название: «КАРТА МОЕГО СПОКОЙСТВИЯ».
- 7) Психолог предлагает ребенку всегда (по возможности) носить карту с собой и обращаться к ней несколько раз в день.
На каждой следующей встрече психолог напоминает про карту, расспрашивает, как и что с ней происходило, обсуждая тему обретения спокойствия.

Литература

1. Cohen J.A., Mannarino A.P. & Deblinger E. Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents. – NY: Guilford, 2006.
2. Kagan R. Real Life Heroes: Toolkit for Treating Traumatic Stress in Children and Families. – US.: Routledge, 2017.
3. Духаревич М.З., Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. // Эл. источник: <http://nekrasovspb.ru/doc/18givotnoe.pdf>
4. Лейтц Г. Психодрама. Теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено. – Litres, 2022.

Компонент 2. Мои силы / ресурсы

*Хухлаев О.Е., Павлова О.С., Мозунова Л.А.,
Смирнова С.С., Тарулина Н.В., Первушина И.М.*

Цель компонента – стабилизация психического состояния и обретение ресурсов для конструктивного развития.

Задачи:

- развитие навыков управления стрессом/тревогой и навыков релаксации;
- развитие навыков телесного осознания, заземления и центрирования;
- развитие навыков выражения и регулирования эмоций;
- когнитивная переработка и обучение навыкам когнитивного совладания;
- содействие контакту с ресурсными эмоциями и состояниями;
- обучение конструктивным способам обретения самоуважения и профилактика негативного самоотношения;
- стимулирование самопознания и содействие в формировании позитивной идентичности.

Данный компонент представлен в виде списка техник, соответствующих различным задачам его реализации. В некоторых техниках приведены примеры слов психолога, которые можно перефразировать. В иных указаны инструкции, которые важно давать точно в соответствии с написанным.

При использовании техник рекомендуется учитывать указанные возрастные ограничения, однако эти рамки достаточно условны: следует ориентироваться в первую очередь на особенности конкретного ребенка, с которым работает психолог.

Техники для сессии (встречи) каждый раз подбираются исходя из целей работы, а также из актуального состояния ребенка. При этом одна техника может проводиться с ребенком неоднократно.

Подчеркнем, что у психолога нет задачи пройти с ребенком все техники. Специалист решает, что и как делать, исходя из текущей ситуации и плана работы. Вполне возможно, что несколько техник станут ключевыми и постоянными в работе с одним ребенком, а иные не будут использованы вовсе.

Компонент 2. Мои силы / ресурсы

№	Название техники	Рекомен- дованный возраст	№ задачи, на которую направлена техника						
			1	2	3	4	5	6	7
1.	Позитивный разговор с самим собой	9+				✓	✓	✓	✓
2.	Две руки	9+	✓	✓	✓	✓			
3.	Путь героя	7+					✓	✓	
4.	Внутренний критик	12+			✓	✓		✓	
5.	Сундук с сокровищами	8+					✓	✓	✓
6.	Магия имени	8+					✓	✓	✓
7.	Несуществующее животное	5+							✓
8.	Садовник	7+					✓		✓
9.	Безопасное место	9+	✓						
10.	Дыхание животом	3+	✓	✓					
11.	Прогрессивная мышечная релаксация	8+	✓	✓					
12.	Танцы со встряхиванием	3+	✓	✓					
13.	Воздушный шарик	3+	✓	✓					
14.	Заполнение чувствами	6+		✓	✓		✓		
15.	Колесо чувств	8+			✓		✓		✓
16.	Раскрась свою жизнь	6+			✓		✓		
17.	Смешение чувств	12+			✓		✓		
18.	Прерывание мысли	10+				✓			
19.	Тренировка по Джекобсону: игровые упражнения для детей дошкольного возраста	4+	✓	✓					
20.	Комплекс релаксационных упражнений	4+	✓	✓					
21.	Твоя карта силы	10+				✓	✓	✓	✓
22.	Совладание со стрессом: техники образовательной кинесиологии	6+	✓	✓					

1. Позитивный разговор с самим собой

Цели проведения: содействие контакту с ресурсными эмоциями и состояниями; обучение конструктивным способам обретения самоуважения и профилактика негативного самоотношения; когнитивная переработка и обучение навыкам когнитивного совладания; стимулирование самопознания и содействие в формировании позитивной идентичности.

Рекомендованный возраст применения: от 9 лет.

Источник: программа фокусированной на травме когнитивно-бихевиоральной психотерапии (Cohen, Mannarino, Deblinger, 2006) – перевод и адаптация Тарулиной Н.В.

Техника дает ребенку возможность сосредоточиться на своих сильных сторонах, а не на негативных. Детям с опытом психологической травмы может быть особенно полезно сконцентрировать внимание на том факте, что, несмотря на большие невзгоды, они справляются – и часто справляются довольно хорошо. Некоторые дети, естественно, более оптимистичны в своем мировоззрении, чем другие, однако в любом случае оптимизму можно научиться и ввести его в повседневную практику. Поощрение детей к практике позитивных самоутверждений может повысить их способность справляться с неблагоприятными жизненными событиями, а навык позитивного разговора с самим собой может пригодиться и после окончания терапии.

- 1) В свободном разговоре психолог помогает ребенку распознать способы, которыми тот справляется со сложной ситуацией, и вербализовать их.
- 2) Чтобы облегчить задачу по формулированию, психолог может привести следующие примеры позитивных самоутверждений:
 - «Я могу пройти через это».
 - «Сейчас тяжело, но все наладится».
 - «У меня все еще есть семья, и они мне помогут».
 - «Многие люди заботятся обо мне и моей семье».
 - «Некоторые вещи изменились, но многое осталось таким же, как было до того, как это [травматическое событие] произошло» (например, «я все еще хорошо учусь в школе», «у меня все еще есть друзья», «я все еще хорош в математике»).
- 3) Психолог предлагает ребенку выбрать несколько подходящих для него позитивных утверждений и повторять их, когда он чувствует себя обескураженным.
- 4) При работе с маленькими детьми, которые не генерируют позитивные утверждения самостоятельно, психолог может сам предложить несколько фраз и сделать их произнесение постоянной практикой сессий.

2. Две руки

Цели проведения: развитие навыков управления стрессом/тревогой и навыков релаксации; развитие навыков телесного осознания, заземления и центрирования; развитие навыков выражения и регулирования эмоций; когнитивная переработка и обучение навыкам когнитивного совладания.

Рекомендованный возраст применения: от 9 лет.

Источник: авторский курс «Детская психология и психотерапия. Интегративный подход» Смирновой С. и Серебряковой М.

Для проведения техники понадобится бумага и материалы для рисования или небольшие фигурки/игрушки.

1) Психолог объясняет ребенку идею, на которой строится техника, приводит понятный пример жизненной ситуации и предлагает обозначить первую субличность.

Пример слов психолога:

«В психологии есть такое понятие – “субличности”. Например, когда мы нервничаем и переживаем перед контрольной работой, в нас как будто активизируются разные субличности (части). Одна из них – как маленький тревожный ребенок. Давай его нарисуем или обозначим какой-либо фигуркой или игрушкой».

2) Психолог предлагает ребенку подумать, что сказала бы первая субличность, если бы ей дали слово.

Если ребенок затрудняется с ответом, психолог перечисляет варианты и просит выбрать подходящий или сказать своими словами.

Варианты от психолога:

- *«Мы не напишем эту контрольную, и тогда нас дома убьют».*
- *«Учитель будет недоволен и начнет ругаться».*
- *«Одноклассники будут дразнить».*

3) Важно обсудить каждый тезис, с которым согласился ребенок, с точки зрения здравого смысла.

Например: *«Дома расстроятся, конечно, но точно не убьют, одноклассникам можно сказать то-то и то-то. Но самое главное – а почему ты решил, что не напишешь эту контрольную?»*

Если у ребенка действительно ноль знаний, последний вопрос задавать не надо.

4) Затем психолог предлагает нарисовать или обозначить фигуркой другую субличность – мудрую.

Когда образ найден, психолог просит ребенка от лица этой части успокоить малыша (первую субличность), перечисляя факты. Если задача дается ребенку трудно, психолог может предлагать варианты и просить ребенка повторять или перефразировать только те из них, которые ему подходят.

Варианты от психолога:

- *«Ты готовился, на уроке эту тему отвечал, все домашки делал».*
- *«Это не первая контрольная в твоей жизни».*

– *«Ты стараешься, и даже если по этому предмету не всегда все получается, есть другие предметы».*

5) Психолог предлагает ребенку создать телесный якорь для самопомощи в ситуации стресса.

Инструкция:

«Теперь давай представим, что вся твоя тревожная часть поселилась в кулаке левой руки. А в правой руке теперь живет твоя мудрая часть. Сейчас сожми левую руку в кулак, а правой начинай гладить ее, как мы гладим щенка, когда он скулит, котика или малыша по голове. И говори вот эти мудрые слова, которые мы с тобой репетировали».

Если ребенку сложно делать все одновременно, психолог предлагает ему просто гладить одной рукой другую, а сам произносит слова. Через некоторое время он предлагает ребенку попробовать снова, и постепенно ребенок начинает и гладить, и говорить сам.

6) Психолог предлагает закрепить новый навык: просит ребенка снова гладить одной рукой другую и проговаривать текст про себя, так как на контрольной вряд ли будет возможность говорить вслух.

Важно: если пример с контрольной не релевантен, для работы может быть взята другая ситуация из актуального опыта ребенка.

3. Путь героя

Цели проведения: содействие контакту с ресурсными эмоциями и состояниями; обучение конструктивным способам обретения самоуважения.

Рекомендованный возраст применения: от 7 лет.

Источник: авторский курс «Аналитическая психотерапия детей и подростков» Скавитиной А.В. (МААП – Московская ассоциация аналитической психологии).

Для проведения техники понадобится лист бумаги А3 и пишущие принадлежности, а также лист и ручка для психолога.

- 1) Психолог предлагает ребенку отправиться в путешествие.

Инструкция:

«Я хочу предложить тебе отправиться в путешествие с препятствиями. Для начала выбери, в качестве какого героя/персонажа ты бы хотел отправиться в путь?»

Ребенок может выбрать любого персонажа, однако рекомендуется выбирать одушевленного или антропоморфного.

- 2) Психолог предлагает ребенку определиться, почему герой отправился в путь, какая у него цель и какой итог этого пути.

Обсуждение происходит в свободной форме, а затем дополняется рисунком. Психолог предлагает ребенку на листе А3 в нижнем правом углу отметить начало пути и поставить небольшой знак пункта отправления, а в другом месте листа (часто выбирается верхний левый угол, но на этом не стоит настаивать) небольшим рисунком обозначить конечную точку путешествия. Психолог может спросить ребенка, откуда именно вышел герой, попросить описать его дом.

- 3) Психолог спрашивает ребенка, что он возьмет с собой в путь, и записывает названные предметы на отдельном листе.

- 4) Психолог предлагает начать путешествие.

Инструкция:

«Теперь ты готов отправиться в путь. Представь, что этот лист – карта твоего пути. Начиная от дома, рисуй линию – траекторию своего движения. На пути тебе встретятся препятствия: это могут быть любые испытания, состязания, встречи, которые придут тебе в голову и которые надо будет преодолеть. По мере движения карандаша делай остановку, рисуй маленькую картинку, обозначающую препятствие, и дальше мы с тобой обсудим способ, с помощью которого ты пройдешь это испытание.

Важное условие: препятствие не должно быть слишком простым, иначе его трудно будет назвать испытанием. Оно должно быть таким, чтобы герой смог проявить какие-то из своих качеств, способностей или умений. А еще герой может задействовать предметы, которые он взял с собой».

- 5) Когда ребенок нарисовал испытание, психолог решает двойную задачу. С одной стороны, он тщательно проверяет реалистичность, уместность, логичность предложенного препятствия и способа его преодоления, задает провокационные во-

просы и оспаривает решения, побуждая ребенка к более глубокому погружению в предлагаемые обстоятельства. С другой стороны, он дает поддержку, одобрение, восхищается идеями ребенка.

Препятствие не должно казаться легким. Психолог должен вовлечь ребенка в исследование обстоятельств и поиск идей, тем самым укрепляя его «Я». Важно также учить, что в наличии у героя только те предметы, которые он взял изначально: если понадобится что-то еще, это надо добыть – такую задачу стоит рассматривать как отдельное испытание.

- 6) Обычно за одну встречу герой успевает пройти от двух до пяти испытаний. Однако если ребенок построил длинный путь и увлекся путешествием, можно сделать «привал» и продолжить на следующей сессии.
- 7) Когда герой достигает цели, важно, чтобы ребенок получил от этого удовлетворение. Психолог проговаривает с ним, что произойдет в конечной точке, как конкретно его герой проживет этот момент, что прочувствует. После достижения цели психолог просит ребенка другим цветом проложить путь обратно: он может быть таким же, но часто получается более коротким.
- 8) После завершения игры психолог предлагает ребенку обсудить полученный опыт и соотнести его с реальной жизнью.

Психологу важно помнить, что в игре проявляется идентификация ребенка или какой-то его субличности с тем или иным персонажем. Препятствия символически могут отражать опасения, базовые тревоги, связанные с процессом взросления и сепарации. Способы же, которыми пользуется герой, могут отражать то, что ребенок считает ценными качествами и навыками лично для себя, то, что у него уже хорошо получается, на что, как он считает, необходимо опираться его личности и что одновременно находится в зоне ближайшего развития его «Я».

Психолог может задать ребенку несколько вопросов:

- Почему, как ты думаешь, был выбран именно этот герой?
- Напоминают ли эти испытания о чем-то из твоей жизни?
- Как тебе было играть в это?
- Какое испытание было самым интересным/сложным/скучным/опасным и т. д.?
- Какие испытания, на твой взгляд, есть в твоей нынешней жизни, а какие были в прошлом?
- Вспомни какое-либо испытание или сложную ситуацию, которую ты успешно преодолел. Что в тебе помогло в этом? А какую помощь ты получил от других людей?

Вопросы – ориентир для разговора с ребенком о его жизненных вызовах, ресурсах личности и окружения.

4. Внутренний критик

Цели проведения: когнитивная переработка и обучение навыкам когнитивного совладания; развитие навыков выражения и регулирования эмоций; обучение конструктивным способам обретения самоуважения, профилактика негативного самоотношения.

Рекомендованный возраст применения: от 12 лет.

Источник: авторский тренинг Могуновой Л.А.

Эту технику можно провести, если ребенок во время встречи сильно нападает на себя или части своей личности, обесценивает свои достижения или всего себя.

Для техники могут понадобиться фигурки или игрушки / метафорические ассоциативные карты / бумага и принадлежности для рисования – любые материалы, доступные психологу в данный момент.

1) Психолог обращает внимание ребенка на этот процесс прямо в процессе сессии, в момент, когда это происходит: *«Я заметила, что сейчас ты говорил о себе... [привести дословно], напал на себя. Обрати внимание, как такое самобичевание погружает тебя в еще большее уныние, отчаяние и грусть. Если бы это был конструктивный критик, желающий тебе помочь, вряд ли бы ты хотел, чтобы он довел тебя до состояния безнадежности и бессилия».*

2) Психолог помогает отделить токсичного внутреннего критика от «Я» ребенка. Для этого психолог предлагает ребенку повторить слова, которые звучат внутри него в момент появления внутреннего критика, а затем представить, какой персонаж, герой, существо мог(ло) бы это произносить.

Затем ребенок может:

- представить персонажа в уме и рассказать о нем психологу;
- нарисовать героя;
- выбрать фигурку, если в кабинете большой набор игрушек и фигурок;
- выбрать подходящий образ из МАК (метафорических ассоциативных карт);
- принять объект, который выбрал психолог.

3) Психолог предлагает ребенку фигуркой или рисунком обозначить образ «Я». Основная задача этой техники – разделить себя и токсичного критика, чтобы создать ощущение отдельности этой фигуры, благодаря чему с ней можно будет бороться.

4) Психолог предлагает представить, как фигура внутреннего критика атакует личность ребенка.

Это тоже можно сделать в виде образной визуализации / рисунка / игры с фигурками (сценки).

Затем психолог помогает ребенку придумать и показать, как не допустить «врага» на свою внутреннюю территорию.

Примеры способов, придуманных разными людьми:

- выставить за дверь своего внутреннего дома;
- построить высокий забор;

- замечать появление этой фигуры еще издалека и предупреждать об опасности;
 - построить войско из собственных ресурсов, поддерживающих фигур, пугать и бороться;
 - превращать в микроскопическое существо.
- 5) В конце важно обсудить с ребенком разницу между конструктивной и токсичной критикой. Это поможет отследить, в какие моменты появляется токсичный критик. Психолог предлагает назвать качества и признаки конструктивного критика – достаточно хорошей, заботливой субличности. Ребенок подбирает образ и вводит его в рисунок, сценку или визуализацию.

Чтобы описать конструктивного критика, можно использовать такие определения:

- его мотивация – одобрять тебя и ободрять, вдохновлять на то, чтобы продолжать пытаться;
- он смотрит на все стороны ситуации: и на то, что хорошо получается, в чем твоя сила, и на то, что надо исправить, изменить, где необходимо пробовать снова;
- он не указывает на то, что плохо, а помогает тебе обдумать, как исправить ситуацию, что ты можешь предпринять, как привести себя в душевный и телесный порядок;
- он знает тебя как индивидуальность, понимает твою уникальность и отличия, знает, где тебе трудно, а в чем ты силен, не смотрит на тебя через стереотипы и не имеет цели самоутвердиться за счет тебя.

После введения фигуры конструктивного критика необходимо наполнить ее конкретными посланиями. Психолог обсуждает/придумывает вместе с ребенком, что тот может говорить себе из роли этой части.

5. Сундук с сокровищами

Цели проведения: содействие контакту с ресурсными эмоциями и состояниями; обучение конструктивным способам обретения самоуважения; стимулирование самопознания и содействие в формировании позитивной идентичности.

Рекомендованный возраст применения: от 8 лет.

Источник: авторский тренинг Могуновой Л.А.

Техника описана ранее в компоненте 1. Мы также рекомендуем использовать ее в компоненте 2, однако с иными целями проведения. Даже если психолог использовал технику для достижения целей компонента 1, он может повторно применять ее в текущем компоненте. При работе с ребенком и особенно при оценке эффективности применения техники психолог должен учитывать различия целей.

«Сокровища» – это внутренние и внешние ресурсы, поддерживающие ребенка в жизни, наполняющие его силами и уверенностью, теплом, радостью, вдохновением.

Технику можно проводить с коллекцией камней, ракушек и других природных материалов – или рисовать образы и символы цветными карандашами на четвертинках листа А4, заготовленных заранее. Также для выполнения техники пригодится небольшая коробка (готовая или красиво обклеенная психологом самостоятельно).

- 1) Психолог рассказывает историю, чтобы погрузить ребенка в метафору «сокровищ». Например, можно говорить об амулетах, браслетах и ловцах снов первобытных племен. Эти предметы собирались из природных и рукотворных материалов – перьев, бусин, веточек, камешков, и каждый элемент нес воспоминание о важном подвиге, пережитом испытании, отношениях или духовном ресурсе. Сила каждого знака заключалась в наполнении хорошими, поддерживающими мыслями и воспоминаниями. Можно провести аналогию с тем, что планируется делать на сессии – собрать вместе свои «внутренние сокровища».
- 2) Ребенок эмоционально настраивается на собственные ресурсы. Психолог просит ребенка представить, что существует шкатулка или сундук с тем, что поднимает настроение, поддерживает, наполняет силами и уверенностью, теплом и радостью, дарит спокойствие и легкость. Это могут быть воспоминания, достижения, люди, встречи, собственные качества, интересы, хобби.
- 3) Психолог предлагает ребенку обозначить свои ресурсы и сложить их в «сундук». На маленьких листочках ребенок рисует образы, предметы, символы, означающие каждый ресурс. Психолог может также предложить написать послание, которое дает этот ресурс. «Сокровища» ребенок складывает в красивую коробку, выступающую в роли «сундука», и уносит ее с собой.
- 4) Психолог обозначает дальнейшие действия с «сундуком». Ребенку предлагается:
 - проверить работу «сундука» дома, открыв во время унылого или плохого настроения;
 - пополнять «сундук с сокровищами» на следующих сессиях.

6. Магия имени

Цели проведения: содействие контакту с ресурсными эмоциями и состояниями; обучение конструктивным способам обретения самоуважения; стимулирование самопознания и содействие в формировании позитивной идентичности.

Рекомендованный возраст применения: от 8 лет.

Источник: авторский тренинг Могуновой Л.А.

Техника описана ранее в компоненте 1. Мы также рекомендуем использовать ее в компоненте 2, однако с иными целями проведения. Даже если психолог использовал технику для достижения целей компонента 1, он может повторно применять ее в текущем компоненте. При работе с ребенком и особенно при оценке эффективности применения техники психолог должен учитывать различия целей.

Для проведения техники понадобится лист бумаги (А4 или А3) и простой карандаш.

1) Психолог актуализирует для ребенка тему имени.

Для этого он может задать несколько вопросов:

- Знаешь ли ты, что означает твое имя?
- Нравится ли тебе твое имя?
- Знаешь ли ты, как тебе выбирали имя?

Психолог замечает, что имя может содержать в себе тайные подарки и силы, которые будут помогать носителю по жизни.

2) Психолог предлагает ребенку создать магию его имени.

Для этого ребенок сначала выбирает вариант имени (короткое, полное, ласковое, а может быть и фамилию), который хочет «укрепить», а затем крупно и с большим интервалом пишет буквы имени на листе.

Психолог предлагает ребенку посмотреть на каждую букву как на часть образа – и дорисовать из нее картинку, а потом подумать, какую силу дает спрятанный образ. Например, из буквы «Л» может выйти гора, которая одному человеку может дать крепость, другому – достижение, третьему – гордость. Важно, чтобы ребенок сам придумал и образ, и нужное ему ресурсное значение.

3) Когда образ каждой буквы найден и проявлен в рисунке, психолог просит ребенка рассказать о «подарках» его имени. В завершение психолог еще раз отмечает, что теперь имя может давать ребенку ресурс.

4) После сессии ребенок может забрать рисунок, чтобы повесить на видном для себя месте или носить с собой.

7. Несуществующее животное

Цель проведения: стимулирование самопознания и содействие в формировании позитивной идентичности.

Рекомендованный возраст применения: от 5 лет.

Источник: Психологические рисуночные тесты (Духаревич, Венгер, 2003).

Техника описана ранее в компоненте 1. Мы также рекомендуем использовать ее в компоненте 2, однако с иными целями проведения. Даже если психолог использовал технику для достижения целей компонента 1, он может повторно применять ее в текущем компоненте. При работе с ребенком и особенно при оценке эффективности применения техники психолог должен учитывать различия целей.

Мы предлагаем использовать эту методику не столько как тест, сколько как проективный материал, помогающий установить контакт с ребенком.

Для проведения понадобится лист бумаги и пишущие принадлежности на выбор (ручки/карандаши/фломастеры и т. п.).

1) Психолог дает ребенку лист бумаги и просит придумать и нарисовать несуществующее животное.

Важно:

Психолог предлагает лист бумаги целиком (а не сгибает пополам), дает его в руки ребенку (чтобы тот сам выбрал, в какой плоскости рисовать) и не делает на нем никаких надписей. Свои действия психолог не комментирует.

Инструкция:

«Придумай и нарисуй несуществующее животное или любое другое существо, которого нет в природе. Это существо не должно быть персонажем из сказки или мультфильма, ты его должен придумать сам. Придумай для него несуществующее имя».

2) После окончания рисования психолог задает ребенку вопросы:

- Где живет это существо (какое у него жилище)?
- Чем оно питается?
- С кем оно живет (семьей, стадом, в одиночку)?
- Как оно себя ведет при опасности, например, если на него нападают? Кто его враги?
- Кто (из живущих на Земле) его друзья?
- Что ему нужно для полного счастья?
- Что его может сильно разозлить?
- Когда оно грустит?

3) Психолог предлагает ребенку соотнести ответы с собственным опытом.

Пример слов психолога:

«Считается, что, рисуя такое животное и рассказывая о нем, человек как бы в символическом виде изображает себя и рассказывает о себе. Давай проверим».

Далее психолог зачитывает ответы на вопросы и после каждого уточняет у ребенка, похоже или нет. Нет задачи спорить и доказывать, что тест прав. Главное –

выйти на обсуждение тем, которые поднимает техника: друзья, враги, что злит, что радует, от чего грустно и т. д. Также можно обсуждать интерпретации нарисованного с опорой на [варианты, предложенные разработчиком теста](#), но акцент остается на том, считает ли ребенок все это похожим на себя или нет: если похоже, то чем, а если не похоже, то как это у него.

8. Садовник

Цели проведения: содействие контакту с ресурсными эмоциями и состояниями; стимулирование самопознания и содействие в формировании позитивной идентичности.

Рекомендованный возраст применения: от 7 лет.

Источник: авторский тренинг Могуновой Л.А. и Горовец Н.А.

Техника описана ранее в компоненте 1. Мы также рекомендуем использовать ее в компоненте 2, однако с иными целями проведения. Даже если психолог использовал технику для достижения целей компонента 1, он может повторно применять ее в текущем компоненте. При работе с ребенком и особенно при оценке эффективности применения техники психолог должен учитывать различия целей.

Для проведения техники понадобится лист бумаги (А4) и цветные карандаши / восковые мелки.

- 1) Психолог задает метафорическую рамку задания и предлагает ребенку придумать собственное растение.

Инструкция:

«Представь себе, что ты садовник – мастер своей профессии, очень опытный и знающий свое дело. И тебе представился случай, время и возможность вывести свое собственное растение – такое, какого не существовало ранее нигде на Земле, а может и во всей Вселенной. Ты можешь даже представить, что ты сам не землянин, а обитатель другой планеты, который на своей планете разводит растения. Итак, тебе предстоит “изобрести” совершенно неизвестный до сих пор вид растения».

- 2) Психолог предлагает ребенку нарисовать и назвать растение.

Инструкция:

«Представь, как выглядит твое растение, какие у него особенности. Возможно, оно обладает качествами, доселе неизвестными. Где лучше высаживать такой вид, какие у него волшебные свойства? Нарисуй это растение и подпиши, как оно называется».

- 3) Когда рисунок завершен, психолог предлагает ребенку дать интервью о новом растении. Ребенок выступает в роли садовника, психолог – интервьюера. На этом этапе психолог не только демонстрирует включенность и заинтересованность, но и поддерживает рамку ролевой игры.

Сначала психолог просит рассказать о растении в свободной форме, а затем уточняет детали с помощью наводящих вопросов:

- Какова среда обитания растения? Какую местность и условия оно предпочитает?
- Как ухаживать за растением?
- Дикое или садовое?
- Как растет: в одиночку или разрастается?
- Чего опасается? Есть ли враги?

- Чем можно удобрить растение? Что оно любит?
 - Какие еще особенности у него есть?
- 4) В завершение техники психолог благодарит «садовника» за интервью и выводит ребенка из роли.

Такой символический разговор создает возможность поговорить о сфере базовых потребностей, заботе и уходе. Психолог сможет полнее понять нужды, потребности и особенности ребенка.

9. Безопасное место

Цель проведения: развитие навыков управления стрессом/тревогой и навыков релаксации.

Рекомендованный возраст применения: от 9 лет.

Источник: авторский тренинг Смирновой С.С. по работе с шоковой травмой.

Техника описана ранее в компоненте 1. Мы также рекомендуем использовать ее в компоненте 2, однако с иными целями проведения. Даже если психолог использовал технику для достижения целей компонента 1, он может повторно применять ее в текущем компоненте. При работе с ребенком и особенно при оценке эффективности применения техники психолог должен учитывать различия целей.

Есть разные варианты техники «Безопасное место». Здесь мы предлагаем тот, благодаря которому ребенок может расслабиться, выдохнуть, снять накопившееся напряжение, в том числе физическое, и восстановить силы.

1) Психолог подводит ребенка к физическому расслаблению.

Инструкция:

«Сядь так, чтобы тебе было удобно. Закрой глаза и сделай несколько глубоких вдохов и выдохов. Представь, что с каждым выдохом из тебя как будто выходит напряжение, и тело расслабляется. Вдох, выдох – напряжение выходит из головы. Вдох, выдох – из плеч и груди. Вдох, выдох – из рук; из спины и живота; из бедер; из ног; из всего тела».

2) Психолог предлагает ребенку мысленно переместиться в безопасное место.

Инструкция:

«А теперь ты мысленно переносишься в одно место. Там все так, как тебе нравится, там безопасно для тебя, и никакие люди и обстоятельства, которые тебя раздражают, напрягают, угрожают, попасть туда не могут. Это может быть реальное место, в котором ты когда-то был или которое где-то видел. А может быть выдуманное и даже фантастическое».

3) Психолог просит ребенка рассказать, не открывая глаз, что он представляет.

При сложностях с воображением психолог может помочь, перечисляя варианты и уточняя:

- Это лес, берег моря или реки, поляна, горы, пещера?
- Какое там время года?
- Светит ли солнце – или там ночь? А может быть, рассвет или закат?
- Что есть в этом месте: дом, шалаш, пещера, замок, бункер, какое-то фантастическое строение?
- Что внутри: комната, стол, есть ли еда, есть ли место, где можно спать?
- Есть ли там кто-то еще: животные, люди, какие-то волшебные существа?

Если появится что-то враждебное, негативно настроенное, угрожающее – психолог просит ребенка убрать это из картинки.

4) Психолог предлагает ребенку побыть в безопасном месте и заметить, как он там себя чувствует.

Инструкция:

«И что ты там делаешь? Заметь, как приятно находиться в этом месте. Почувствуй, как ты расслабляешься, отдыхаешь, ощущаешь безопасность и радость. Побудь там какое-то время».

- 5) Психолог предлагает завершение техники.

Инструкция:

«Попробуй, как губка, впитать это состояние. Скажи спасибо этому месту. Оно теперь всегда ждет тебя. И возвращайся. Открывай глаза».

- 6) Психолог спрашивает ребенка о самочувствии сейчас, уточняет, поменялось ли состояние и настроение после путешествия.
- 7) *Психолог проговаривает, что теперь ребенок может переноситься в это место всегда, когда нужно восстановить силы: например, перед сном.*

10. Дыхание животом

Цели проведения: развитие навыков управления стрессом/тревогой и навыков релаксации; развитие навыков телесного осознания, заземления и центрирования.

Рекомендованный возраст применения: от 3 лет.

Источник: Снятие учебного и рабочего стресса. Интегративная кинесиология (Смирнова, Цыпленкова, 2017).

- 1) Психолог помогает ребенку научиться дышать животом – в противоположность грудному дыханию, когда во время вдоха грудная клетка расширяется, а живот втягивается.

Инструкция:

«Закрой глаза и медленно дыши так, чтобы нижняя часть живота выступала во время вдоха и отступала во время выдоха. Ты можешь немного откинуться на стуле и положить маленькую мягкую игрушку на нижнюю часть живота. Когда игрушка будет приподниматься во время вдоха, это значит, что ты действительно дышишь животом».

Некоторые дети могут чувствовать себя слишком уязвимыми с закрытыми глазами (это может быть напоминанием о травме); в таких случаях можно предложить ребенку не закрывать глаза.

- 2) Как только ребенок овладел навыком дыхания животом, психолог предлагает вторую часть техники. Он просит ребенка медленно считать про себя до пяти во время вдоха, а затем медленно выдыхать через рот, тоже считая до пяти.

Многие дети могут медленно вдыхать и быстро выдыхать, поэтому при выполнении задания нужно считать вместе с ребенком.

- 3) Психолог рассказывает ребенку, как сосредоточить внимание на воздухе, входящем в его легкие и выходящем из них, а затем предлагает подшать животом под счет в течение трех минут.

Инструкция:

«Представь, что воздух заполняет твои легкие до самого дна, а затем весь этот воздух выходит. Когда ты обращаешь внимание на дыхание, в твою голову могут приходить и другие мысли. Не волнуйся, если это произойдет; это нормально. Но когда это произойдет, я хочу, чтобы ты попытался вернуть свое внимание к дыханию и счету. Старайся не отвлекаться на другие мысли. А если заметил их, скажи себе, что они могут подождать, чтобы ты обратил на них внимание позже».

«Давай попробуем закрыть глаза и начать медленное дыхание животом. Мы постараемся сделать это за три минуты. Если ты остановишься посередине или вдруг почувствуешь себя глупо или застесняешься, не переживай, все в порядке. Просто начни с того места, где остановился. Я дам знать, когда истекнут три минуты».

- 4) Психолог приглашает ребенка обсудить полученный опыт, а затем предлагает сделать дыхание животом частью повседневной практики.

Примерные слова психолога:

«Как ты себя чувствовал, когда дышал животом? Были моменты, когда ты чувствовал себя спокойно, расслабленно?»

Ты можешь практиковать это дома в течение недели, если хочешь. Это действительно хороший способ заснуть. Также ты можешь делать это, когда чувствуешь беспокойство, напряжение или страх. Обязательно расскажи мне потом о своих успехах, хорошо?»

11. Прогрессивная мышечная релаксация

Цели проведения: развитие навыков управления стрессом/тревогой и навыков релаксации; развитие навыков телесного осознания, заземления и центрирования.

Рекомендованный возраст применения: от 8 лет.

Источник: программа фокусированной на травме когнитивно-бихевиоральной психотерапии (Cohen, Mannarino, Deblinger, 2006) – перевод и адаптация Тарулиной Н.В.

Прогрессивная мышечная релаксация – это техника расслабления, которая может быть особенно полезна детям, испытывающим трудности с засыпанием или имеющим много соматических симптомов. На встрече психолог объясняет ребенку: *«Когда наши мышцы не расслаблены, мы чувствуем напряжение и боль, но расслабление мышц помогает нам ощутить себя легко и свободно».*

Благодаря технике дети могут научиться засыпать или расслаблять определенные части тела, чтобы они не болели. Прогрессивная релаксация также может помочь облегчить симптомы ПТСР (посттравматического стрессового расстройства), потому что избирательное внимание, уделяемое расслаблению мышечных групп, обычно исключает сосредоточение на мыслях о травматическом событии и усиливает чувство контроля. Когда у ребенка появляются навязчивые воспоминания о травме (дома или в школе), техника может помочь ему остановить физиологические симптомы гипервозбуждения, которые обычно сопровождают такие мысли, ведь напряжение и расслабление несовместимы. Кроме того, техника довольно проста и доступна, поэтому она дает детям и опекунам уверенность, что они способны справиться со стрессорами, мышечным напряжением и связанными с ними физиологическими реакциями.

Для проведения техники понадобится удобный диван, кресло или стул. Практиковать мышечную релаксацию можно как на сессии, так и дома.

1) Психолог обсуждает с ребенком, в какой момент может возникать мышечное напряжение и как оно ощущается.

Пример слов психолога:

«Давай вспомним, как твоё тело реагирует на напоминания о стрессе и травме. Сердце начинает биться быстрее, дыхание становится частым и поверхностным, желудок и голова как будто сжимаются. А что происходит с мышцами во время стресса? [Ребенок может ответить, что они тоже напрягаются.] Правильно, они готовят твоё тело реагировать на опасность: сражаться, убежать или замираться. Любая из этих реакций требует, чтобы мышцы напряглись, как если бы ты собирался начать гонку на Олимпийских играх. И это не то чувство, с которым хорошо и спокойно. Поэтому надо останавливать напряжение в мышцах, намеренно расслаблять их. Если делать это, сердце и дыхание тоже будут легче реагировать на стресс».

С детьми младшего возраста психолог может использовать аналогию с макаронами: до приготовления они жесткие (напряженные), а когда сварились – мягкие (расслабленные). Подойдет и аналогия с игрушками: оловянный солдатик жест-

кий и напряженный, а тряпичная кукла – рыхлая и гибкая. Некоторые дети смогут расслабить мышцы, просто попытавшись «быть как вареные макароны» или «сидеть как тряпичная кукла». Однако другим потребуются конкретные инструкции, как постепенно расслаблять различные группы мышц.

- 2) Психолог предлагает ребенку удобно расположиться на стуле / в кресле / в любом другом месте, чтобы научиться расслаблять мышцы.

Инструкция:

«Мы расслабим все тело, начиная с пальцев ног и продвигаясь к макушке. Мы будем избавляться от каждого кусочка напряжения, пока оно не выйдет из верхней части головы и не уплывет в космос, оставив тебя расслабленным и спокойным. Это отличный способ заснуть ночью. Если захочешь, дома сможешь попрактиковаться, лежа на диване, на ковре или на коврик для йоги. А сейчас мы потренируемся здесь. Где бы ты хотел сесть или лечь, где тебе будет комфортно?»

Ребенок выбирает удобную позицию. Важно дать ему чувство контроля, позволить решить, как он хотел бы расслабиться – например, с открытыми или закрытыми глазами. Это особенно важно для тех, кто пережил насилие и чувствует себя очень уязвимым.

- 3) Психолог предлагает сначала напрягать мышцы (чтобы точно почувствовать, где они расположены), а затем расслаблять по одному набору мышц за раз. Первыми напрягаются и расслабляются пальцы ног, затем ступни, затем лодыжки и так далее вплоть до головы, пока каждая часть тела не окажется полностью расслаблена.

Инструкция:

«Растяни свое тело настолько, насколько это удобно. Теперь сосредоточься на пальцах правой ноги. Твое внимание там? Напряги пальцы ноги так сильно, как только можешь, сохраняя все остальные части тела расслабленными. Получается? Это нужно для того, чтобы ты точно почувствовал, где находятся пальцы твоей правой ноги. Хорошо, а теперь медленно расслабляй их, пока они не станут как тряпичная кукла или вареные макароны. Сделай глубокий вдох и представь, как кислород проходит весь путь к пальцам твоей ноги, а они полностью расслабляются.

Теперь сосредоточься на остальной части правой ступни. Напряги ее как можно сильнее. Чувствуешь напряжение? Теперь медленно расслабляй ступню. Продолжай расслаблять, пока не почувствуешь, что она стала мягкой и вялой. Сделай приятный глубокий вдох и почувствуй, как расслабление распространяется по всей ступне.

Теперь сосредоточься на правой икре. Напряги ее как можно сильнее. Теперь отпускай медленно, пока она не расслабится до конца».

В той же логике психолог предлагает ребенку напрячь и расслабить правое бедро и ягодицу; пальцы левой ноги, левую стопу, икру, бедро и ягодицу; пальцы правой руки, правую кисть и плечо; пальцы левой руки, левую кисть и плечо; нижнюю часть спины, живот и позвоночник снизу вверх; шею, подбородок, рот, щеки, глаза, лоб, волосистую часть головы, макушку.

- 4) Психолог подсказывает ребенку, как полностью расслабить мышцы, и подводит его к завершению техники.

Инструкция:

«Теперь позволь напряжению выйти из твоей макушки и уплыть в пространство. Ты можешь держать глаза закрытыми или открытыми, главное, замечай, что все твое тело расслаблено. Если какая-то часть все еще чувствует себя зажатой, напряги ее полностью, а затем медленно расслабь.

Теперь сделай несколько глубоких вдохов животом. Продолжай, подыши еще одну-две минуты».

- 5) Психолог обсуждает с ребенком полученный опыт мышечного расслабления и предлагает практиковать технику дома.

Пример слов психолога:

«Как сейчас чувствует себя твое тело? Как ощущают себя твои мышцы?

Если то, что мы сейчас делали, помогло тебе расслабиться, попробуй то же самое дома. Когда практикуешься, становится проще и работает лучше, потому что твое тело привыкает к расслаблению. Попробуй как-нибудь перед сном расслабить мышцы, как мы делали сегодня, и расскажи мне потом, как это работает».

12. Танцы со встряхиванием

Цели проведения: развитие навыков управления стрессом/тревогой и навыков релаксации; развитие навыков телесного осознания, заземления и центрирования.

Рекомендованный возраст применения: от 3 лет.

Источник: программа фокусированной на травме когнитивно-бихевиоральной психотерапии (Cohen, Mannarino, Deblinger, 2006) – перевод и адаптация Тарулиной Н.В.

Эту простую и безопасную технику расслабления можно использовать с детьми любого возраста. Для проведения понадобится специально подобранная мелодия или плейлист, а также возможность включить музыку (лучше через колонку, но можно и с телефона).

- 1) Психолог предлагает ребенку выбрать из заранее составленного плейлиста веселую мелодию, под которую хочется начать двигаться. Постепенно включая каждую часть тела в движение, психолог предлагает ребенку встряхивать ими (вначале одной рукой, потом двумя, потом ногой, спиной, головой и т. д), а затем расслабляться. Можно сказать ребенку, что в этом танце разные части тела ведут себя как собака после купания.
- 2) Подростку психолог может предложить принести свою любимую музыку и использовать ее на сессии. Также можно обсудить, какая музыка помогает подростку расслабиться, а какая, наоборот, делает более собранным. Психолог может предложить собрать плейлист для создания желаемого состояния/настроения. Сохраненный на мобильном телефоне, плейлист будет легко доступен в любой момент в течение дня.

13. Воздушный шарик

Цели проведения: развитие навыков телесного осознания, заземления и центрирования; развитие навыков управления стрессом/тревогой и навыков релаксации.

Рекомендованный возраст применения: от 3 лет.

Источник: программа фокусированной на травме когнитивно-бихевиоральной психотерапии (Cohen, Mannarino, Deblinger, 2006) – перевод и адаптация Тарулиной Н.В.

Технику можно предложить самым маленьким детям как простой и понятный способ отвлечься, переключиться на другую деятельность и насытить кровь кислородом. Это в свою очередь запускает физиологическую реакцию в теле: дыхание становится более глубоким, происходит постепенное расслабление. Технику можно применять после эмоционально сложных обсуждений или в конце сессии.

Для проведения понадобятся ненадутые воздушные шарики.

1) Психолог рассказывает ребенку, что глубокое дыхание помогает телу расслабиться, и предлагает надуть воздушный шарик.

Для первого занятия лучше взять небольшие эластичные воздушные шарики и перед надуванием немного растянуть их руками.

2) По мере необходимости можно возвращаться к технике, непосредственно надувая воздушный шарик или используя его как ресурсный образ: он парит в воздухе или скользит по воде, спокойный и расслабленный. Психолог может предложить ребенку самому превратиться в шарик, добавив движения рук – потягушки или раскрытие в стороны.

14. Заполнение чувствами

Цели проведения: содействие контакту с ресурсными эмоциями и состояниями; развитие навыков телесного осознания, заземления и центрирования; развитие навыков выражения и регулирования эмоций.

Рекомендованный возраст применения: от 6 лет.

Источник: программа фокусированной на травме когнитивно-бихевиоральной психотерапии (Cohen, Mannarino, Deblinger, 2006) – перевод и адаптация Тарулиной Н.В.

Психолог предлагает ребенку сосредоточиться на конкретном ощущении, а затем рассказать о нем.

Например:

- закрыть глаза и почувствовать, как конфета тает во рту, пока не исчезнет, – а затем описать ее вкус;
- послушать шум океана/водопада – и описать, как он звучит;
- посмотреть на витражную панель с радугой или другой красочной картинкой – и описать, как она выглядит;
- по трогать кусок бархата – и описать, какой он на ощупь.

Для каждого ребенка психолог может подобрать ощущение, наиболее соответствующее его темпераменту, опыту и предпочтениям.

Техника способствует психическому и физическому расслаблению, одновременно актуализируя внимательность. Фиксация на опыте, получаемом через разные органы чувств, учит ребенка быть в настоящем моменте, помогает полностью погружаться в текущую деятельность и сохранять внимание, не отвлекаясь на приходящие и уходящие мысли (в том числе тревожные).

15. Колесо чувств

Цели проведения: развитие навыков выражения и регулирования эмоций; содействие контакту с ресурсными эмоциями и состояниями; стимулирование самопознания и содействие в формировании позитивной идентичности.

Рекомендованный возраст применения: от 8 лет.

Источник: программа фокусированной на травме когнитивно-бихевиоральной психотерапии (Cohen, Mannarino, Deblinger, 2006) – перевод и адаптация Тарулиной Н.В.

Техника направлена на то, чтобы помочь детям улучшить навыки выявления и выражения своих чувств.

1) Психолог просит ребенка записать все чувства, какие тот может придумать за три минуты.

Младшие дети обычно вспоминают от пяти до десяти чувств, подростки составляют более длинные списки.

Этот этап помогает психологу оценить способность ребенка идентифицировать различные чувства.

2) Психолог по очереди выбирает чувства из списка и просит ребенка описать последний раз, когда он испытывал это конкретное чувство.

3) Используя игровые и реальные примеры, психолог помогает ребенку идентифицировать чувства, возникающие в различных ситуациях (например, если получил двойку за контрольную или когда в школе дразнят). Также психолог способствует выявлению ситуаций, в которых ребенок испытывает определенное чувство (например, «скажи мне время, когда ты чувствовал себя неловко»).

4) Психолог может предложить ребенку вместе создать карточную игру о чувствах. В творческом процессе ребенок будет рисовать чувства, обозначать их разными цветами и фигурами, а значит, научиться идентифицировать и выражать целый ряд чувств.

16. Раскрась свою жизнь

Цели проведения: развитие навыков выражения и регулирования эмоций; содействие контакту с ресурсными эмоциями и состояниями.

Рекомендованный возраст применения: от 6 лет.

Источник: программа фокусированной на травме когнитивно-бихевиоральной психотерапии (Cohen, Mannarino, Deblinger, 2006) – перевод и адаптация Тарулиной Н.В.

Эта техника поможет ребенку лучше распознавать свои чувства, облегчит доступ к разнообразным познаниям о них, а также доставит удовольствие, потому что детям, как правило, нравится рисовать.

Для проведения понадобятся материалы для рисования (цветные карандаши / фломастеры / восковые мелки), карточки с названиями чувств (подойдут и сделанные собственноручно – слова, выписанные на листочках бумаги), а также распечатанный на листе А4 силуэт человека.

- 1) Психолог просит ребенка соединить разные цвета с конкретными чувствами (или раскрасить белые карточки), а затем заполнить цветами разные части человеческой фигуры – показать, где он чувствует любовь, печаль, гнев и т. д.
- 2) Психолог замечает, каких цветов на рисунке больше, и предлагает ребенку поговорить о соответствующих чувствах. Также психолог может аккуратно обсудить выявленные ситуации с родителями или опекунами.

Так, рисунок одного восьмилетнего ребенка включал большую область синего цвета, которая представляла «чувство беспокойства». Когда психолог спросил, почему ребенок беспокоится, тот признался, что другие дети в школе его дразнят. Обсуждая эту ситуацию с матерью ребенка, психолог выяснил, что дразнил только один человек, но из-за недавнего травматичного опыта ребенок стал гиперчувствительным к отвержению сверстников. В дальнейшем эта информация очень пригодилась при терапии.

17. Смещение чувств

Цели проведения: развитие навыков выражения и регулирования эмоций; содействие контакту с ресурсными эмоциями и состояниями.

Рекомендованный возраст применения: от 12 лет.

Источник: программа фокусированной на травме когнитивно-бихевиоральной психотерапии (Cohen, Mannarino, Deblinger, 2006) – перевод и адаптация Тарулиной Н.В.

Для проведения техники в первые несколько раз понадобятся краски, кисточки, вода и листы бумаги (желательно плотной).

- 1) Психолог просит ребенка обозначить разными цветами «первичные» чувства – радость, грусть, злость, страх.
- 2) Психолог предлагает ребенку соединить цвета и определить, какие компоненты «первичных» чувств присутствуют в «смешанных», более сложных чувствах. Например, если красный означает гнев, а синий – страх, то о чем будет говорить их смесь – фиолетовый?
- 3) Психолог предлагает описать каждый смешанный цвет-чувство и дать ему название. Правильного ответа нет: один ребенок назовет конкретный цвет раздражающим, другой – резким, третий – нетерпеливым, четвертый – неуверенным. Затем психолог помогает ребенку связать получившийся цвет с ситуацией: например, вспомнить, когда возникает «фиолетовое» чувство (допустим, когда взрослые запрещают гулять после школы) и назвать, какие компоненты «первичных» чувств-цветов в нем есть.

Выполняя технику, ребенок может заметить, что в одной ситуации люди испытывают сложные чувства, элементы которых могут казаться противоположными (например, радость и печаль от победы над братом в соревновании), и признать, что это нормально.

Со временем от красок и бумаги можно отказаться, предоставив ребенку смешивать цвета в воображении, однако технику следует использовать до тех пор, пока ребенок не сможет точно идентифицировать и комфортно обсуждать разные чувства в соответствующих ситуациях.

18. Прерывание мысли

Цель проведения: когнитивная переработка и обучение навыкам когнитивного совладания.

Рекомендованный возраст применения: от 10 лет.

Источник: программа фокусированной на травме когнитивно-бихевиоральной психотерапии (Cohen, Mannarino, Deblinger, 2006) – перевод и адаптация Тарулиной Н.В.

Ребенок может испытывать сильную тревогу или другое негативное переживание, если ему в голову приходит нежелательная навязчивая мысль – воспоминание о травме, размышление «а что, если это случится снова» и т. д. Техника помогает остановить нежелательную мысль, подав ей однозначный сигнал «СТОП», и заменить ее на более позитивную.

Для проведения техники понадобится бумага А4, цветные карандаши или другие материалы для рисования, а также распечатанная фотография дорожного знака «СТОП».

- 1) Психолог аккуратно предлагает ребенку вспомнить, какая неприятная, нежелательная мысль часто крутится в его голове и никак не уходит – и как именно она звучит или выглядит.
- 2) Вместе с психологом ребенок тренируется останавливать нежелательную мысль словесно (произнося вслух «Уходи!» или «Стоп!») и/или физически (например, легко щелкая резинкой по запястью, давая мысли телесный сигнал остановиться). Ребенку, особенно младшего возраста, может также помочь изображение дорожного знака «СТОП» – реальная фотография, рисунок или образ в голове. Картинку можно носить с собой и смотреть на нее каждый раз, когда нужно остановить воспоминание о травме.
- 3) Следующий шаг – подготовить приятную мысль взамен нежелательной. Психолог предлагает ребенку найти позитивную мысль или создать в голове приятный образ: подумать о счастливом событии, месте, опыте (например, вспомнить день рождения или парк развлечений). Полезно визуализировать «идеальный момент» как можно более подробно: с воспоминаниями о видах, звуках, вкусах, запахах. Психолог может предложить ребенку нарисовать этот момент и после сессии забрать картинку с собой, чтобы дома рисунок служил ему подсказкой и ресурсом (по аналогии с техникой «Безопасное место» из компонента 1).
- 4) Завершение техники – отработка «переключения» мыслей. Ребенку может помочь аналогия со сменой телевизионных каналов: «шоу» с устраивающими историями можно «переключить» на более позитивное и приятное. Вместе с психологом ребенок придумывает, как именно он будет «нажимать кнопку переключения», и тренируется на сессии.
- 5) Психолог предлагает ребенку останавливать и переключать нежелательную мысль каждый раз, когда она приходит в голову: в школе и дома. На следующей сессии психолог просит ребенка поделиться, возникала ли нежелательная мысль и удалось ли остановить ее.

19. Тренировка по Джекобсону: игровые упражнения для детей дошкольного возраста

Цели проведения: развитие навыков управления стрессом/тревогой и навыков релаксации; развитие навыков телесного осознания, заземления и центрирования.

Рекомендованный возраст применения: от 4 лет.

Источник: прогрессивная мышечная релаксация Джекобсона (Jacobson, 1987).

Эти техники можно выполнять в качестве отдыха и во время игровой деятельности дошкольника.

При выполнении необходимо соблюдать следующий принцип: все задачи с напряжением выполняются на вдохе, а все задачи на расслабление – на выдохе.

Для выполнения необходимо принять удобную позу: сидя или лежа.

Каждое упражнение выполняется дважды.

Упражнение «Сосулька»

Максимально сжать кисти рук на вдохе (как будто сильно-сильно сжимаешь сосульку) и разжать на выдохе (в ладонях появится ощущение легкого тепла).

Упражнение «Тяни»

Вытянуть руки до противоположной стены на вдохе (как будто хочешь что-то достать), опустить руки – на выдохе.

Упражнение «Бабочка»

Свести лопатки на вдохе (как будто бабочка сложила крылья), развести лопатки на выдохе (как будто бабочка расправила крылья).

Упражнение «Пяточки»

Максимально потянуть носки ног к коленям (показать пяточки) на вдохе, расслабить стопу на выдохе.

Упражнение «Носочки»

Потянуть пятки к икроножным мышцам (вытянуть носки) на вдохе, расслабить ноги и опустить пятки на выдохе.

Упражнение «Бяка-Бука»

Наморщить лоб, нос, свести глаза «в кучу» на вдохе, вернуться в обратное положение на выдохе.

Упражнение «Буратино»

Улыбнуться максимально широко (как Буратино) на вдохе, затем сложить губы трубочкой и выдохнуть воздух со звуками: «У-тю-тю-тю».

20. Комплекс релаксационных упражнений для детей

Цели проведения: развитие навыков управления стрессом/тревогой и навыков релаксации; развитие навыков телесного осознания, заземления и центрирования.

Рекомендованный возраст применения: от 4 лет.

Источник: прогрессивная мышечная релаксация Джекобсона (Jacobson, 1987).

Тревожных детей необходимо обучать способам снятия мышечного и эмоционального напряжения, которое чаще всего проявляется в зажимах в области лица, шеи и живота. Релаксационные техники могут в этом помочь.

Для проведения техник понадобится стул: ребенок сидит на нем с закрытыми глазами. Акцент делается на контрасте между состоянием напряжения и расслаблением.

Инструкции:

Лимон

«Представь, что в левой руке у тебя лимон. Сожми руку в кулак так сильно, чтобы из лимона начал капать сок. Еще сильнее. Еще крепче. А теперь брось лимон и почувствуй, как твоя рука расслабилась, как ей приятно и спокойно. Опять сожми лимон крепко-крепко... Сделай так три раза каждой рукой».

Кошечка

«Представь, что ты – красивая пушистая кошечка. Тебе очень хочется потянуться. Подними руки вверх, голову откинь – и тянись вверх и назад. Почувствуй сильное напряжение в мышцах рук, шеи, спины... А теперь расслабься. Повтори три раза».

Черепаша

«Ты – черепаха, ты гуляешь и ешь травку. Вдруг невдалеке возникла опасность, и тебе быстро нужно спрятать голову в плечи. Втягивай сильно-сильно. Еще сильнее, еще глубже голова уходит в панцирь. А теперь опусти плечи и расслабь их – опасность миновала! Почувствуй, как приятно расслабление и состояние покоя... Повтори три раза».

Слоненок

«Представь, что ты лежишь на солнышке и загораешь. А теперь из-за кустов выбегает слоненок и бежит прямо на тебя. Чтобы он тебя не задел, напряги живот сильно-сильно, как только можешь. Еще сильнее напряги мышцы живота! А теперь можно расслабиться, потому что слоненок пробежал мимо. Обрати внимание на приятное расслабление, которое возникает в теле после напряжения. Заметь, каким тяжелым и теплым кажется тело».

Высокий забор

«Представь, что стоишь у высокого деревянного забора, по другую сторону которого находится заброшенный фруктовый сад. В заборе выломана одна доска – тебе нужно пробраться в сад через узкую щель и не занозить себя. Втяни живот как можно сильнее и аккуратно начинай пролезать через щель. Сильнее втягивай живот и убирай выступающие части тела. Ура, ты по ту сторону забора! Расслабь

мышцы живота, насколько это возможно. Твой живот отдыхает и находится в состоянии приятного расслабления... Повтори три раза».

Муха

«Представь, что тебе на нос села муха. Тебе нужно прогнать ее без помощи рук. Покрути носом вправо и влево, наморщи его и напряги все мышцы лица... А теперь расслабь лицо – муха улетела. Почувствуй, как состояние покоя приятно разливается по лицу».

Конфета

«Представь, что у тебя во рту твердая конфета, и тебе во что бы то ни стало нужно разгрызть ее. Сожми зубы как можно крепче, стисни их. Еще, еще! А теперь расслабь лицо, почувствуй, как отдыхают мышцы. Сделай так три раза».

Жмурки

«Тебе нужно крепко зажмурить глаза, чтобы солнце не слепило их. Крепко-крепко сожми веки. Еще сильнее, еще крепче! Но вот солнце уходит, и лицо можно расслабить... Повтори три раза».

Теплая лужа

«Представь, что ты стоишь босиком возле большой теплой лужи с глубоким илистым дном. Ты наступаешь в нее правой ногой, и твои пальцы погружаются в мягкий и теплый ил. Тебе очень хочется ощутить опору под ногами, и ты давишь на мягкое дно всей ступней, изо всех сил. Ил проходит у тебя между пальцев ног, и ты надавливаешь все сильнее и сильнее. А теперь вынь правую ногу из лужи и расслабь ее. Повтори то же левой ногой. Сделай так каждой ногой три раза».

21. Твоя карта силы

Цели проведения: когнитивная переработка и обучение навыкам когнитивного совладания; содействие контакту с ресурсными эмоциями и состояниями; обучение конструктивным способам обретения самоуважения и профилактика негативного самоотношения; стимулирование самопознания и содействие в формировании позитивной идентичности.

Рекомендованный возраст применения: от 10 лет.

Источник: аккаунт «Психология в комиксах» (автор Лазарева Ж.) – адаптация Тарулиной Н.В.

Каждый из нас немного путешественник и обязательно встречает на своем пути приключения. Техника предлагает исследование своего приключения под названием «жизнь».

Ребенок вместе с психологом заполняет все пункты, которые указаны на карте. Можно оформить ответы как карточку, которую ребенок хранит и в которую заглядывает, когда требуется.

Вопросы для подготовки карточки:

- Опиши свои сильные стороны, которые помогают тебе чувствовать себя лучше.
- Какие люди оказывают тебе поддержку? Кто является опорой сегодня?
- Какие навыки ты недавно освоил? Какие из них помогают тебе жить свою жизнь более интересно и полно?
- Какие маленькие и большие радости есть в твоей жизни, что помогает получать удовольствие и поднимает настроение?
- Благодаря каким недавним достижениям ты испытываешь чувство гордости за себя?



22. Совладание со стрессом: техники образовательной кинесиологии

Цели проведения: развитие навыков управления стрессом/тревогой и навыков релаксации; развитие навыков телесного осознания, заземления и центрирования.

Рекомендованный возраст применения: от 6 лет.

Источник: Снятие учебного и рабочего стресса. Интегративная кинесиология (Смирнова, Цыпленкова, 2017).

Когда человек попадает в стрессовую ситуацию, с ним происходит следующее:

- Мышление трактует ситуацию как неблагоприятную или угрожающую («сейчас меня унижат, опозорят перед всем классом, будут ругать родители, начальство выразит недовольство, снова будет ситуация, с которой я не знаю, что делать»).
- Включаются эмоции: тревога, опасность, страх, паника, злость, стыд.
- В ответ на эмоциональные сигналы тело запускает древнейшую программу поведения в опасных ситуациях, доставшуюся нам в наследство от прапращуров, а точнее, животных. Программа эта очень простая: мы или нападаем, или убегаем, или замираем. Вернее, хотим это сделать, но...
- Как можно убежать из класса во время урока? Или ударить начальника? Нельзя. Мы сдерживаемся, а неизрасходованная энергия остается в теле в виде химических веществ, выделенных организмом для успешного отражения опасности, и накапливается в определенных зонах тела – в мышцах.

Эти «накопления» стресса мы можем заметить по привычным для нас позам: плечи опущены, голова втянута в плечи, поясница скрючена, глаза бегают (поза убегания). Другой набор внешних проявлений стресса: плечи и голова избыточно отведены назад, поясница прогнута, равновесия отрастает животик, зрение сфокусировано на одной точке (поза нападения).

Человек в стрессе будто одет в телесный панцирь – хоть что-то, что сможет защитить. Его мышцы хронически напряжены и как бы пытаются удержать человека в этой позе: только она является для него устойчивой при стрессе.

- Человек – сложная система со множеством взаимосвязей, поэтому сигналы от мозга к важным органам тела и обратно начинают с трудом проходить через зажатые мышечные зоны, а свои и чужие эмоции блокируются или воспринимаются неадекватно. Человек начинает намного быстрее уставать при выполнении даже простых заданий. При этом страдают наиболее ослабленные органы, и человек начинает болеть. Как доказано учеными, исследовавшими работу мозга, когда человек сильно эмоционально включается в ситуацию, первое, что страдает, – мыслительная и творческая деятельность. Следовательно, ни о какой нормальной учебе и адекватном восприятии ситуации не может быть и речи.
- Чем дольше длится стресс, тем надежнее мы запоминаем это состояние на разных уровнях:
 - на уровне тела – в виде привычных зажимов;
 - на уровне эмоций – в виде привычного «соскакивания» в неприятные переживания или блокировку любых эмоций;
 - на уровне мышления – в виде невозможности найти выход из тупика.

Выдающийся отечественный нейрофизиолог Н. П. Бехтерева в своих исследованиях деятельности мозга назвала такое привыкание «устойчивым патологическим состоянием» (УПС). Она отмечала, что для выхода из него нужно время и целенаправленное воздействие, своеобразное перепрограммирование в новое (или хорошо забытое старое) позитивное состояние. Эффективнее всего действовать одновременно с трех сторон: тела, эмоций и мышления.

Именно это предлагает образовательная кинесиология (ОК): регулярные короткие практики помогают снять стрессовые телесные зажимы, активизируют определенные зоны мозга, направленные на познавательную деятельность, и останавливают привычную стрессовую эмоцию, расширяя репертуар эмоционального реагирования, а значит, повышая возможности ребенка эффективно коммуницировать с окружающими.

Если психолог или учитель при проведении практик ОК разъясняет их важность и создает позитивную мотивацию (ребенок знает, что упражнения помогают его телу настроиться на хорошую учебу, лучше читать, понимать и запоминать; для него важно, что он помогает себе сам), а также регулярно делает акцент на достижениях, ребенок постепенно начинает больше доверять самому себе. Замечая и подтверждая его успехи, родители также закрепляют новый опыт на эмоциональном уровне.

В данной программе мы рекомендуем постепенно изучать упражнения из одного из направлений образовательной кинесиологии – «Гимнастика мозга». В основе этих специально подобранных техник лежат естественные движения детей в раннем возрасте, дополненные разработками нейропсихологов. Упражнения довольно просты, не требуют много времени и сил. Их легко делать в игровой форме, они доступны и взрослым, и детям. Выбранные техники помогают снизить уровень тревоги, переключить работу мозга из состояния «стресс, опасность» в состояние адекватного восприятия реальности.

К упражнениям прилагается видеоинструкция, она доступна [по ссылке](#).

«Кнопки мозга»

Техника обеспечивает приток крови, обогащенной кислородом, к головному мозгу, за счет чего улучшается восприятие информации, балансируется работа левой и правой половины тела, синхронизируется работа глаз, снижается визуальное напряжение, повышается уровень энергии и концентрация внимания. Техника улучшает учебные навыки чтения и письма.

Инструкция:

- 1) Встань удобно, ноги параллельно друг другу, колени расслаблены. (Возможно выполнение упражнения сидя.)
- 2) Положи одну руку ладонкой на пупок.
- 3) Вторую руку размести под ключицами. Слева и справа от грудины под ключицами между первым и вторым ребром находятся «кнопки мозга».
- 4) Массируй «кнопки мозга» с одной стороны большим, а с другой стороны средним и указательным пальцами. (Для детей возможна активизация зоны «кнопок» поглаживанием ладонкой.) Рука на пупке остается неподвижной.
- 5) Поменяй руки и повтори упражнение.

«Перекрестные шаги»

Техника интегрирует работу обеих полушарий мозга, что способствует объективному восприятию ситуации, развитию координации движений всего тела в повседневной жизни и в спорте, ориентировке в пространстве. Техника улучшает такие учебные навыки, как чтение (быстрое, эмоционально выразительное), пересказ, письмо, слушание и усвоение информации.

Инструкция:

- 1) Встань прямо, голова по средней линии тела. (Также упражнение можно выполнять сидя или лежа.)
- 2) Локтем левой руки потянись к колену правой ноги, которое двигается навстречу. Легко касаясь, соедини локоть и колено.
- 3) Это же движение повтори правой рукой и левой ногой.
- 4) Вариант: последовательно соедини левую руку с правой ногой и правую руку с левой ногой за спиной.

Рекомендация:

«Перекрестные шаги» желательно делать в медленном темпе. При этом нужно чувствовать, как работают мышцы живота. Продолжительность выполнения – 4–8 повторов парных движений.

«Крюки Деннисона»

Техника обеспечивает улучшение координации, делает дыхание более спокойным и глубоким, улучшает социальную адаптацию, повышает возможность выбора реакций и действий за счет рациональной обработки эмоциональных проблем. Прикосновение языка к твердому нёбу стимулирует лимбическую систему для обеспечения связи эмоциональных процессов с более точными причинно-обуславливающими процессами, протекающими в лобных долях мозга. Также техника способствует концентрации внимания и избавлению тела от избыточного напряжения; усиливает межполушарную интеграцию; улучшает координацию тонкой моторики и формальное причинно-следственное мышление. Техника используется для ослабления эмоционального стресса. Благодаря ей ребенок лучше воспринимает новую информацию (за счет повышения внимания) и развивает устную речь (за счет снятия зажимов).

Инструкция:

Упражнение состоит из двух частей.

Часть 1.

- 1) Встань, скрестив ноги. Ступни устойчиво опираются на пол.
- 2) Вытяни руки вперед на уровне груди ладонями наружу. Скрести их, образуя замок.
- 3) Согни локти, выверни этот замок из ладонек вовнутрь и прижми к груди.
- 4) Прижми язык к твердому нёбу сразу за верхними зубами. Глаза смотрят вверх. Голова при этом не задирается. Двигаются только глаза. Дыхание и тело расслабленное. Тебя может слегка покачивать – это нормальная реакция организма. Если качает сильно, то лучше в этой же позе сесть.

Часть 2.

- 5) Поставь ноги параллельно на небольшом расстоянии друг от друга.

- б) Разомкни замок из ладошек и соедини кончики пальцев обеих рук друг с другом. Опустив руки так, чтобы пальцы находились чуть ниже пупка. Кончики пальцев направлены вниз, глаза тоже смотрят вниз, язык по-прежнему на нёбе. Постой так еще немного.

«Вода»

Техника улучшает концентрацию внимания, повышает активность и энергичность, улучшает адаптивность и гибкость в принятии решений. Все учебные навыки улучшаются с приемом воды. Особенно необходимо пить воду перед контрольными работами или в ситуациях возможного стресса.

- 1) В первый раз психолог объясняет ребенку следующее:

«Все электрохимические процессы, происходящие в теле, а следовательно в мозге и центральной нервной системе, зависят от проводимости нервных импульсов. Вода – наилучший проводник электрического сигнала в нашем теле. А обезвоживание снижает энергетический потенциал нашего тела и запускает стрессовую реакцию.

Еще вода необходима для оптимальной работы лимфатической системы, выполняющей защитную функцию нашего организма. Вода наполняет клетки крови кислородом, что снижает нагрузку на сердце и легкие. Ежедневные контакты с электронной техникой (телевизором, компьютером) приводят к обезвоживанию и, как следствие, к запуску стрессовой реакции.

Для работоспособного и энергичного состояния необходимо пополнять свои водные запасы! Особенно важно выпивать воду перед началом и в процессе любой умственной деятельности – например, перед уроком или контрольной.

Внимание! Соки, чаи и другие напитки не выполняют тех замечательных функций, которые несет вода».

В дальнейшем психолог может точно напоминать ребенку о свойствах воды.

- 2) Психолог предлагает медленно выпить несколько глотков воды.

Литература

1. Cohen J.A., Mannarino A.P., Deblinger E. Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents. – NY: Guilford, 2006.
2. Jacobson E. Progressive relaxation. – The American Journal of Psychology, 1987. Т. 100, №. 3/4, pp. 522–537.
3. Смирнова С.С., Цыпленкова О.А. Снятие учебного и рабочего стресса. Интегративная кинесиология. – М.: Литературная учеба, 2017. – 125 с. // Дополнительный электронный источник (видеоинструкция к упражнениям): <https://drive.google.com/file/d/1H1leu7bPwQplGBPEGAA1-a6xDeTLHzJT/view?usp=sharing>.

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

Хухлаев О.Е., Павлова О.С., Могунова Л.А., Смирнова С.С., Тарулина Н.В.

Цель компонента – формирование идентичности, интегрирующей опыт переживания травмы и конструктивный образ будущего.

Задачи:

- содействие осмыслению и переосмыслению прошлого жизненного опыта, включающего переживание травматических событий;
- интеграция переживаний, аспектов жизненной истории, самопредставлений и представлений о мире, обеспечивающих основу формирования идентичности;
- содействие в представлении собственного конструктивного будущего, постановке значимых личных целей, а также в создании конкретной структуры для помощи в достижении этих целей.

№	Название техники	Рекомендованный возраст	№ задачи, на которую направлена техника		
			1	2	3
1.	Постановка целей по S.M.A.R.T.	11–12+			✓
2.	Пицца по кусочкам	11–12+			✓
3.	Трудные времена	8–10+	✓	✓	
4.	Коллаж ценностей	10+		✓	
5.	Диалогическое рассказывание историй	5+	✓	✓	
6.	Сон о будущем	10–12+			✓
7.	Дорога жизни	10+		✓	
8.	Карта предполагаемого будущего	10+			✓
9.	Кто я?	10–12+		✓	
10.	Бусы жизни	8+		✓	
11.	Эмоции в теле	8+	✓	✓	✓
12.	Шаг в будущее	10+			✓

1. Постановка целей по S.M.A.R.T.

Цель проведения: содействие в постановке значимых личных целей, а также в создании конкретной структуры для помощи в достижении этих целей.

Рекомендованный возраст применения: от 11–12 лет, в зависимости от способностей к целеполаганию.

Источник: технология разработана специалистами в области менеджмента (Doran, 1981), описана в большом количестве публикаций, в том числе на русском языке (Жакупов, 2021), адаптирована для детей и подростков Хухлаевым О.Е.

Переживание травматических событий оказывает негативное влияние на осознание временной перспективы, из-за чего подростки, пережившие травму, часто сталкиваются с трудностями в планировании и достижении жизненных целей. Следствием этого уже в юношестве может быть социальная маргинализация и повышение склонности к участию в радикальных движениях. Поэтому исключительно важно обучить подростка самостоятельно ставить цели и достигать их. Психолог может выполнять роль коуча, который помогает формулировать жизненные цели, отслеживает их достижение и оказывает постоянную поддержку в процессе.

Мы предлагаем использовать S.M.A.R.T. (отсылка к англ. *smart* – «умный») – технику постановки эффективных целей в менеджменте. Название содержит аббревиатуру по названиям критериев, которыми обладает правильно поставленная цель: она конкретная (англ. *specific*), измеримая (англ. *measurable*), достижимая (англ. *achievable*), актуальная/релевантная (англ. *relevant*) и ограниченная во времени (англ. *time-bounded*). Расшифровка названия техники четко показывает, что именно нужно учитывать в формулировке цели. Структура S.M.A.R.T. обеспечивает лучшее видение и понимание результата, а значит, с ней проще управлять процессом реализации и достигать цели.

Подход S.M.A.R.T. активно применяется в бизнес-планировании, управлении проектами, маркетинге и других сферах, вплоть до личного тайм-менеджмента.

Во время планирования жизненная цель должна соответствовать каждому из следующих пунктов:

- **S** – *specific*: цель должна быть конкретной, иметь четкий итог. Нужно, чтобы подросток точно формулировал, какого результата он ждет. Чтобы цель была еще более прозрачной и готовой к внедрению, необходимо сразу обсуждать способ ее достижения. Лучше использовать глаголы-действия, чтобы цель была практически применимой.
- **M** – *measurable*: цель должна быть измеримой. В ней должны присутствовать количественные или понятные качественные показатели, характеристики, которые в итоге укажут, что цель достигнута. Если измерить не получается, работать с такой целью, а тем более анализировать и отслеживать ее достижение подростком будет затруднительно.
- **A** – *achievable*: цель должна быть достижимой. Если у цели нет границ, то движение к ней рискует заменить результат, а любое «промежуточное» достижение будет казаться недостаточным.

- **R – relevant:** цель должна соотноситься с другими жизненными целями, быть актуальной и согласованной с реальностью: существующими планами, желаниями и объективными возможностями. Этот критерий предполагает, что цель не только актуальна, но и обоснована, полезна. Она будет такой при условии, что желаемый итог не нарушит баланс с другими задачами и приоритетами подростка, а также с его семейным контекстом. Чтобы оценить актуальность цели, подросток с помощью психолога может ответить на вопросы:
 - Зачем мне ее достигать?
 - Для чего она мне нужна?
 - Соответствует ли эта цель другим моим желаниям и представлениям о себе?
 - Не противоречит ли она другим моим целям и планам?
- **T – time-bounded:** цель должна быть ограниченной во времени. К цели без четких временных рамок можно двигаться бесконечно или не двигаться вовсе, поэтому важно определить, в течение какого периода желаемые планы будут реализованы.

Для проведения техники психологу может понадобиться лист бумаги и ручка, чтобы записать сформулированную вместе с подростком цель.

- 1) Психолог предлагает подростку помощь в постановке и реализации цели. Пример вопроса психолога: *«Чего бы тебе хотелось в своей жизни в ближайший год?»* Считается, что оптимальные сроки для целей по S.M.A.R.T. – три, шесть или двенадцать месяцев. Если выбрать слишком короткий срок, будет сложно достичь значимых результатов. За более длинный, чем нужно, срок о цели можно забыть или она потеряет смысл. Поэтому нужно ориентировать подростка на временную дистанцию от трех месяцев до года.
- 2) «Нащупав» жизненную цель, нужно последовательно соотнести ее с каждым из пунктов S.M.A.R.T.
 - 2.1) Психолог предлагает максимально конкретизировать цель. В процессе диалога происходит уточнение цели, включающее способ ее достижения. Например, *«стать хорошим футболистом»* превращается в *«за счет тренировок на школьном поле повысить точность ударов по воротам»*.
 - 2.2) Психолог с помощью уточняющих вопросов выясняет, как подросток может измерить желаемый результат. Вместе они дополняют цель, к примеру, следующим: *«забивать по одному голу во время каждой игры в футбол»*.
 - 2.3) Затем цель проверяется на достижимость. Очень важно дать понять, что не все зависит от самого подростка, чтобы он не переоценивал свои возможности и учитывал случайности. Цель, указанная выше, может трансформироваться: *«забивать гол, как минимум, в половине случаев, когда представляется подходящая возможность»*.
 - 2.4) После этого исследуется, насколько цель согласована с другими жизненными стремлениями подростка и условиями ее реализации. Здесь психолог может пойти «глубже» и попробовать уточнить, для чего подросток ставит перед собой обсуждаемую цель. Бывает, что ему интересна не сама цель, а эффект,

который принесет ее достижение: например, уважение, статус в глазах сверстников. Очень важно понимать и осознавать, насколько и для чего подростку необходимо достижение цели. Также здесь уместно обсудить отношения родственников к ее достижению.

- 2.5) В завершение определяется временная перспектива. На этом этапе цель может стать еще реалистичнее, например, *«в ближайшие три месяца тренироваться на школьном поле по 40 минут четыре раза в неделю и за это время повысить точность ударов по воротам так, чтобы хотя бы в половине случаев, когда представляется возможность, забивать гол»*.

Таким образом, подросток учится структурировать свою жизнь и обретает авторство собственной временной перспективы.

2. Пицца по кусочкам

Цель проведения: содействие в постановке значимых личных целей, а также в создании конкретной структуры для помощи в достижении этих целей.

Рекомендованный возраст применения: от 11–12 лет, в зависимости от способностей к целеполаганию.

Источник: Тайм-менеджмент для школьников (Рыбакова, 2022) – адаптация Хухлаева О.Е.

Техника применяется после постановки жизненной цели и предназначена для помощи в ее достижении. Она основана на простой идее: значительное дело часто кажется неподъемным, пока его не разделить на некрупные этапы. Каждый из этапов сам по себе оказывается более выполнимым.

Ключевой здесь является метафора пиццы, которую мы «едим по кусочкам». Так же и крупное дело нужно делить на ряд небольших: чтобы достигнуть цели, мы делим движение к ней на этапы – «кусочки пиццы».

Для проведения техники понадобится лист бумаги формата А4 или А3, а также материалы для рисования.

- 1) Психолог предлагает ребенку нарисовать пиццу и озаглавить ее в соответствии с жизненной целью (большим делом, требующим решения).
- 2) Ребенок делит «пиццу»-цель на кусочки, подписывает каждый из них и определяет результат: как можно понять, что «кусочек съеден», а дело сделано. Психолог следит, чтобы достижение каждой из маленьких целей было максимально простым и понятным – можно проверить их по модели S.M.A.R.T., описанной в технике 1 этого компонента.
- 3) На следующих встречах психолог может интересоваться, как идет процесс «поедания», то есть выполнения дел.

Метафора пиццы создает игровой/шуточный контекст выполнения сложных задач и помогает сделать контроль со стороны взрослого менее неприятным и более поддерживающим.

3. Трудные времена

Цели проведения: содействие осмыслению и переосмыслению прошлого жизненного опыта, включающего переживание травматических событий; интеграция переживаний, аспектов жизненной истории, самопредставлений и представлений о мире, обеспечивающих основу формирования идентичности.

Рекомендованный возраст применения: от 8–10 лет.

Источник: программа по работе с комплексной травмой “Real Life Heroes” (Kagan, 2017) – модификация и дополнения Хухлаева О.Е., Смирновой С.С. и Могуновой Л.А.

Техника представляет собой сценарий длительной работы с последствиями переживания комплексной травмы. Она может проводиться в течение нескольких встреч. После ее завершения вполне вероятно возвращение к материалам, созданным в рамках техники, их обсуждение и переосмысление.

Перед началом техники рекомендуется выполнить одно-два небольших упражнения, связанных со снижением стресса и контактом с ресурсами (см. компонент 2). Мы рекомендуем выбирать те упражнения, которые хорошо освоены ребенком, легко им выполняются и приносят удовольствие. После завершения работы с техникой на каждой встрече также рекомендуется повторять ресурсные упражнения.

Также важно, чтобы в работе с ребенком была освоена техника «Безопасное место» (см. компонент 1).

Проведение техники «Трудные времена» связано с контактом с травматическими событиями, поэтому психологу крайне важно контролировать безопасность ребенка и не запустить процесс ретравматизации. В начале работы с техникой рекомендуется обеспечить максимальную защищенность ребенка от травматических переживаний: для этого травматические события обсуждаются через рассказ от третьего лица (для детей постарше) или на символическом материале (для детей помладше).

Для проведения техники понадобятся листы бумаги формата А4 или А5, материалы для рисования и мягкий пластилин, доска или стена, на которой можно закрепить рисунки, заранее заготовленный музыкальный инструмент (один или несколько). Также могут пригодиться ленточки / флажки / игрушки для обозначения безопасного пространства.

1) Психолог дает вводную инструкцию.

Вариант 1: рассказ от третьего лица

Инструкция:

«У каждого мальчика, девочки, мужчины или женщины бывают “трудные времена” в жизни. Это времена, когда случается что-то, что тяжело перенести, что не должно было случиться, что тяжело и мучительно потом вспоминать. Делясь тем, что тогда происходило, человек может стать сильнее. Я предлагаю придумать, чем мог(ла) бы поделиться мальчик (девочка), похожий(ая) – а может, и не очень – на тебя, с человеком, которому он(а) доверяет».

Вариант 2: рассказ от лица символического персонажа**Инструкция:**

«У всех в жизни бывают “трудные времена”. Это времена, когда случается что-то, что тяжело перенести, что не должно было случиться, что тяжело и мучительно потом вспоминать.

Делясь тем, что тогда происходило, с теми, кому они доверяют, герои могут стать сильнее. Я предлагаю тебе задумать какого-нибудь героя. Придумай, как он делится своей историей о трудных временах. Это может быть герой мультфильма, книги, какое-то животное – любой выдуманный персонаж».

- 2) Если ребенок не поддерживает предложение психолога, можно разворачивать деятельность в следующих направлениях:
 - перейти к техникам компонента 1, чтобы укрепить доверительные отношения;
 - перейти к техникам компонента 2, чтобы укрепить контакт ребенка с ресурсными состояниями;
 - показать пример и нарисовать собственную историю (см. алгоритм ниже), вовлекая ребенка в ее сочинение и озвучивание.

Если ребенок соглашается поделиться «трудными временами» в одном из вариантов, психолог говорит следующее:

«Я предлагаю тебе сочинить историю о том, как этот мальчик/девочка (или фантастический герой / животное) пережил(а) “трудное время” в своей жизни. История начинается до “трудного времени” и заканчивается, когда “трудное время” завершилось. В этой истории будет пять глав – я предлагаю тебе нарисовать пять картинок, по одной на каждую главу. Если собрать их все вместе, получится фильм, который идет от картины к картине и заканчивается более безопасным и лучшим временем».

- 3) Далее психолог знакомит ребенка с общей последовательностью глав-картинок.
 - ГЛАВА 1. Что произошло до «трудных времен»
 - ГЛАВА 2. «Трудные времена»
 - ГЛАВА 3. Что помогло герою пройти через «трудные времена»: выбраться, выжить, пережить, продержаться до наступления лучшего времени
 - ГЛАВА 4. Лучшее время
 - ГЛАВА 5. Что герой истории и люди, которые заботятся о нем, могли бы сделать, если бы «трудные времена» повторились
- 4) Психолог помогает ребенку обеспечить «безопасное место» и установить с ним контакт.

Психолог предлагает ребенку выполнить технику «Безопасное место» (см. компонент 1). Предполагается, что ребенок будет выполнять задания по рисованию, уже освоив переживание «безопасного места» и находясь с ним в устойчивом контакте. Если контакт с «безопасным местом» нарушается и ребенок испытывает затруднения при его воображении, технику «Трудные времена» необходимо остановить. Возвращаться к ней можно только после формирования устойчивой безопасности (возможно, спустя значительное время или через несколько встреч).

Чтобы обеспечить ощущение безопасности, также рекомендуется перед началом техники потратить некоторое время на оборудование «безопасного места» в помещении, где проходит встреча. Его можно обозначить флажками, ленточками, специально изготовленными рисунками, фигурками из реквизита игровой терапии или слепленными из пластилина. Возможно использование любых артефактов, которые визуальным образом напоминают ребенку об ощущении безопасности.

Во время рисования, обсуждения рисунков и выполнения всех дополнительных заданий психолог должен очень внимательно следить за состоянием ребенка. При малейших признаках ухудшения эмоционального состояния он сразу же предлагает ребенку перейти в безопасное место и уже после этого принимает решение о продолжении или прекращении выполнения техники. Если ребенок быстро успокаивается, можно пробовать двигаться дальше. Если нет, то стоит завершать выполнение техники и обращаться к заданиям из компонентов 1 и 2 (как минимум, на несколько встреч).

5) Психолог предлагает ребенку перейти к основной части техники – рисованию пяти глав в определенной (нелинейной) последовательности.

Картинки-главы рисуются в таком порядке: 1–4–2–3–5.

5.1) Начинать рекомендуется с главы 1, в которой показано, что происходило с героем истории до «трудных времен».

5.2) Затем нужно перейти к главе 4: ребенку предлагается нарисовать время, когда все стало лучше, когда герой чувствовал себя в большей безопасности, а «трудные времена» миновали. Действие в главе 4 может происходить сразу после «трудного времени», а может месяцы или годы спустя.

5.3) Далее ребенок переходит к рисованию главы 2, в которой показано, что произошло в «трудное время». В процессе рисования «трудного времени» (или последующих рисунков) у ребенка может возникнуть желание что-либо изменить в том, как протекали события в истории. Не следует ему мешать. Наоборот, рекомендуется максимально активно поддерживать ребенка в действии, связанном с «трудными временами». Герой истории может как успешно убежать от преследования, так и противостоять ему, даже если в первоначальном варианте рассказа он был пассивен.

5.4) Затем ребенок переходит к главе 3, где показано, что герой истории и его окружение сделали, чтобы помочь ему пережить «трудное время». То, что рисует и рассказывает ребенок, помогает психологу понять предпочитаемые способы совладания с травматической ситуацией. Это понимание может оказаться ценным для дальнейшей работы, а также для помощи опекунам.

5.5) Следом, чтобы закончить рассказ, ребенок рисует главу 5, в которой показано, чему герой научился, пройдя через трудные времена, как он и те, кто о нем заботятся, могут улучшить ситуацию теперь, когда он стал старше, умнее и сильнее.

В процессе рисования психолог может ненавязчиво поддерживать рассказ ребенка о нарисованном, но подробно не расспрашивает о происходящем.

6) После завершения рисования картинки выкладываются или вешаются на стену/доску, составляя последовательный сюжет. Теперь ребенок может (в том объеме, в котором желает) рассказать единую историю. На этом этапе у ребенка также может возникнуть стремление что-либо изменить (в первую очередь в протекании «трудных времен»). Как было указано выше, такое желание стоит поддерживать, если оно связано с активной позицией героя истории.

7) Психолог помогает ребенку сочинить краткий текстовый тизер – аннотацию ко всей истории – по следующему шаблону:

«Герою было ___ лет. В это время случилось то, что сделало его жизнь трудной – это было _____. Но было и то, что помогло ему пройти через трудные времена: _____. Сейчас он старше и знает, что _____».

8) Психолог предлагает ребенку нарисовать шестую картинку, своего рода «перерисованную» главу «Трудные времена».

Инструкция:

«Как бы герой справился с “трудными временами”, если бы был таким, как в конце истории? Что бы он сделал? Кто бы ему помог? Какую героическую сверхспособность он смог бы получить? Нарисуй еще одну картинку “трудного времени” (как в главе 2), но добавь туда:

- *кого-нибудь, кто мог бы помочь герою;*
- *что-то, показывающее его силу / героическую сверхспособность, которая помогает справиться с ситуацией».*

Также ребенку можно предложить внести дополнение в ситуацию «трудных времен» с помощью пластилина. Ребенок может:

- вылепить помогающего персонажа и поставить рядом с рисунком «трудных времен»;
- используя мягкий пластилин, выразить с его помощью свои желания и чувства прямо на рисунке «трудных времен» – например, «замазав» персонажа-вредителя.

9) После завершения рисования и рассказа о содержании шестой картинке психолог предлагает ребенку ответить на вопросы:

- В чем заключается сила героя?
- От кого он может получить помощь?
- Если он когда-нибудь попадет в беду, то что сможет сделать?
- Что бы он сказал другому герою (например, ребенку, о котором заботится), попавшему в похожую трудную ситуацию?

Если у ребенка есть ресурсы, то обсуждение по тем же вопросам можно развернуть на происходящее с ним самим:

- В чем заключается твоя сила?
- От кого ты можешь получить помощь?
- Если ты когда-нибудь попадешь в беду, то что ты сможешь сделать?
- Что бы ты сказал другому ребенку (например, о котором ты заботишься), если он попадет в похожую трудную ситуацию?

- 10) Возможно, после рассказа о «трудных временах» героя ребенок начнет разговор о том, что и в его жизни случилось подобное. Тогда на следующей встрече можно повторить технику в варианте рассказа о «трудных временах» самого ребенка.
- 10.1) В этом случае вводная инструкция звучит следующим образом:
«Я предлагаю тебе сочинить историю о том, как ты пережил(а) первое “трудное время” в своей жизни. Нарисуй пять картинок, которые вместе составят историю: она начинается до “трудного времени” и заканчивается, когда “трудное время” завершилось. В этой истории будет пять глав – по одной на каждую картинку. А если собрать их все вместе, получится фильм, который идет от картины к картине и заканчивается более безопасным и лучшим временем.»
- 10.2) Далее психолог предлагает ребенку нарисовать те же рисунки в той же последовательности. Главное отличие в том, что они посвящены его собственным «трудным временам». При этом психологу следует еще более внимательно следить за эмоциональным состоянием ребенка. При малейших признаках роста дискомфорта нужно попросить ребенка перейти в «безопасное место», а потом принимать решение:
- или продолжать рассказ напрямую,
 - или предложить ребенку рассказывать от третьего лица,
 - или – в ситуации сильного дискомфорта – завершить выполнение техники и заняться ресурсными заданиями.
- 10.3) Если во время рисования и рассказа ребенка психолог не замечает признаков ухудшения его эмоционального состояния, возможно применение дополнений к технике. Дополнения 1 и 2 предназначены для последовательного использования, однако можно применить только одно из них (например, если не хватает времени или невозможно работать со звуком). Дополнения можно использовать как на одной, так и на нескольких встречах.

Дополнение 1. Озвучивание фильма: музыка и движение

- 1) Психолог предлагает превратить историю ребенка в фильм и добавить туда музыку.
- 1.1) Ребенок добавляет к каждой картинке определенный ритм.
Инструкция:
«Представь, что ты режиссер своего фильма. Затем посмотри на картинку главы 1 и добавь к ней барабанный бой. Сделай так для каждой главы, до завершения истории.»
Барабанный бой можно создать при отсутствии музыкальных инструментов, используя любые подручные средства. Можно записать звук на диктофон для прослушивания после.
- 1.2) Ребенок добавляет в свой «фильм» музыку.
Психолог заранее заготавливает музыкальный инструмент (например, ксилофон, гитару или клавишные – подойдет любой инструмент, имеющий более-

менее лирическое звучание), а затем предлагает ребенку поделиться историей, добавив в нее музыку, чтобы показать, что чувствовал герой. Музыкальные способности и умение играть здесь значения не имеют. Необходимо начать с главы 1 и помочь ребенку сделать «сильное» окончание для глав 4 и 5.

2) Ребенок в роли режиссера добавляет к «фильму» действия.

В каждой главе, от 1 до 5, ребенок показывает выражение лица, громкость и тон голоса героя, а также его движения. Это не должно выглядеть как театральное разыгрывание пьесы по актам. Метафора кинематографа здесь более уместна и позволяет контролировать переживания. Во время съемок кино разбирается на множество маленьких сцен, каждая из которых снимается отдельно – так и здесь ребенок может, не играя полностью, показать выражение лица (свое или другого человека), движение, действие, позу. Чтобы снизить эмоциональное вовлечение в травматические переживания, ребенку можно предложить показать происходящее с персонажами истории в виде скульптур.

Самое главное (как уже отмечалось выше) – внимательно следить за эмоциональным состоянием ребенка и не допускать роста тревоги и эмоционального перевозбуждения. Необходимо не забывать общий принцип реализации программы № 3 – уважение к индивидуальности и личному опыту ребенка и опекунов, а также правило работы с интеграцией жизненной истории – возможность «отключаться» по необходимости.

Дополнение 2. Озвучивание фильма: слова и эмоции

После «включения» звука и тела психолог переходит к углублению вербальной и эмоциональной составляющей историй.

1) Психолог предлагает ребенку добавить к первой главе текст, продолжив высказывания:

«Герою было ___ лет. Вот что происходило в главе 1, перед “трудными временами”: _____».

Психолог записывает, что говорит ребенок. В ряде случаев уместно, чтобы ребенок сам записал свою историю.

2) Психолог предлагает ребенку оценить, как чувствовал себя герой в главе 1, до «трудных времен».

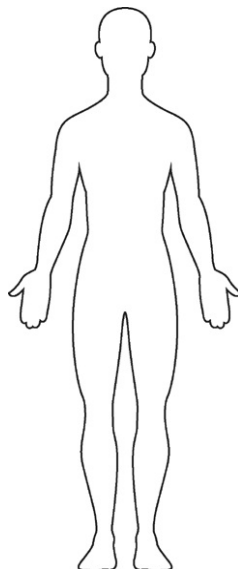
Для этого используется методика «Шкала позитивного и негативного аффекта для детей PANAS-C» (представлена в модуле 2, разделе 2 «Психодиагностический инструментарий и подходы к психологической диагностике комплексной психологической травмы и переживания горя (потери) в детском возрасте»).

3) Ребенок озвучивает следующую часть своей истории, продолжая высказывания:

«В главе 2 “Трудные времена” происходили такие события: _____. Худшая часть “трудных времен” была, когда _____».

4) После рассказа ребенку предлагается с помощью Шкалы позитивного и негативного аффекта для детей оценить, как герой себя чувствовал в худшей части «трудных времен».

- 5) Психолог просит ребенка нарисовать, что герой чувствовал в своем теле в худшей части «трудных времен», используя разные цвета для каждого ощущения. Для этого ребенку предлагается для закрашивания шаблон тела человека.
- 6) Ребенок продолжает рассказ о том, что помогло герою пережить «трудные времена». Следом он рассказывает о произошедшем в главе 4 («когда все стало лучше»).
- 7) После рассказа психолог опять предлагает оценить состояние героя в этой главе с помощью Шкалы позитивного и негативного аффекта для детей.
- 8) Затем психолог предлагает нарисовать рисунок (также можно сделать фотографию или селфи) на тему: «Герой усвоил важный урок о том, как сделать жизнь немного лучше для себя и людей, которые ему небезразличны, и пережить “трудные времена”».



Дополнительные замечания

- Техника «Трудные времена» достаточно сложная и зачастую занимает не одну встречу. Авторы техники рекомендуют обсудить с ребенком до пяти «трудных времен». Мы не настаиваем на таком количестве: применение техники должно быть сообразно состоянию и пожеланиям ребенка.
- Если ребенок младшего возраста не в состоянии справиться с форматом пяти глав, можно сократить их количество до трех. В этой ситуации первый этап включает в себя три рисунка:
 - что произошло (глава 2),
 - безопасное время и место после события, когда ребенок чувствовал заботу и защиту (глава 3),
 - что привело к событию (глава 1).
- Психолог может столкнуться с нежеланием ребенка делиться травмирующими воспоминаниями. Это часто указывает на то, что ребенок все еще сталкивается с опасностями или стрессорами в повседневной жизни. Важно проверить, действительно ли травматический опыт закончился. Если травматические ситуации по-прежнему происходят, попытки интеграции травматического опыта вряд ли будут эффективны.
- Тревожному ребенку может пригодиться вспомогательная техника отстранения (дистанцирования).

Инструкция:

«Представь, что смотришь воспоминание на киноэкране. Ты сидишь на самом последнем ряду большого кинотеатра. Если хочешь, представь, что смотришь через толстое окно с пятидюймовым пуленепробиваемым стеклом».

- Чтобы оценить эффективность применения техники «Трудные времена», можно использовать параметры, разработанные в рамках подхода к десенсибилизации при работе с психической травмой:
 - ребенок способен переживать напоминания о травмах без значительного дистресса;
 - ребенок способен отличать напоминания о прошлых травмах от реальных и текущих опасных ситуаций;
 - ребенок способен не избегать напоминаний о травмах;
 - ребенок может позволить себе тревожные мысли, чувства или воспоминания без необходимости бороться с ними;
 - ребенок развил представление о себе как о человеке, прошедшем через травматическую ситуацию и способном жить дальше;
 - ребенок понимает, как он может использовать свой опыт, чтобы помочь себе и другим.
- Можно использовать иные, чем в инструкции, творческие методы рассказывания историй, которые нравятся ребенку: задействовать музыку, видео, движения, театр кукол и пр.

4. Коллаж ценностей

Цель проведения: интеграция переживаний, аспектов жизненной истории, самопредставлений и представлений о мире, обеспечивающая основу формирования идентичности.

Рекомендованный возраст применения: от 10 лет.

Источник: широко применяемая в тренингах идея, описана Хухлаевым О.Е.

Для работы понадобится большое количество старых ненужных журналов с цветными картинками. Важно, чтобы они были тематически разными и в них встречались максимально разнообразные иллюстрации. Также заранее необходимо заготовить ножницы, клей и лист ватмана или бумаги формата А3 или А2.

- 1) Психолог предлагает ребенку рассмотреть журналы и вырезать из них картинки, которые обозначают:
 - что для него важно в жизни,
 - что он считает правильным,
 - что – неправильным.

Для ребенка постарше можно дополнить инструкцию:

«Вырежи картинки, которые могут сказать что-то о тебе, отражают твои особенности».

- 2) Из этих картинок ребенку предлагается сделать коллаж на тему «Мои ценности: что для меня важно в жизни».
- 3) После завершения работы психолог расспрашивает ребенка о содержании картинок, стараясь выводить разговор на ценности. При этом не обязательно употреблять термин «ценности»: можно обсуждать, что важно в жизни, как делать правильно, а как неправильно, к чему ребенок стремится и т.п. Ни в коей мере не стоит оценивать слова и выводы ребенка. Задача техники – помочь в осознании ценностей, а не воспитать «правильные».

5. Диалогическое рассказывание историй

Цели проведения: содействие осмыслению и переосмыслению прошлого жизненного опыта, включающего переживание травматических событий; интеграция переживаний, аспектов жизненной истории, самопредставлений и представлений о мире, обеспечивающая основу формирования идентичности.

Рекомендованный возраст применения: от 5 лет.

Источник: Психотерапия детских проблем (Гарднер, 2002), подход к работе с травмой предложен Хухлаевым О.Е. (2006).

Существенную помощь в успешном переживании травмы может оказать использование техники «Диалогическое рассказывание историй» (сокращенно – ДРИ). Метод разработан Р. Гарднером в 60-х годах XX века и обладает следующими особенностями:

- Метод является скорее «формальным», чем «концептуальным», то есть не связан с конкретной парадигмой в психологии. Он применим в сочетании с широким спектром терапевтических подходов – от психодинамического до когнитивно-поведенческого.
- Несмотря на вербальный характер метода, он основан на системе коммуникации, доступной практически всем: как детям, так и взрослым, вне зависимости от культурных традиций. Эта методика способствует интернализации изменений, не требуя вербального понимания, как именно это происходит.
- Метод достаточно эффективен и направлен на решение первоочередных проблем ребенка, что особенно важно в ситуации, когда терапия кратковременна или может резко прерваться. Негативные последствия резкого прерывания минимизируются законченностью каждой сессии, представляющей самостоятельный терапевтический процесс.
- С помощью ДРИ можно вносить коррективы в модели поведения ребенка, связанные с остановкой (фиксацией) переживания на какой-либо фазе.

Для проведения техники понадобится диктофон или телефон с возможностью аудиозаписи, а также бумага формата А4 и материалы для рисования.

- 1) Психолог заключает с ребенком «контракт» и предлагает ему технику в игровой форме.

После установления первичного контакта с ребенком психолог спрашивает его, не хочет ли он стать участником воображаемой радиопередачи, «поиграть в радио». Психолог отмечает: *«Мы будем играть “по-настоящему”, будем все записывать, и это можно потом послушать».*

Если ребенок соглашается (а так чаще всего и бывает), ему предлагается придумать название для «радио».

- 2) Психолог вводит ребенка в роль и объясняет правила.

Для этого он включает диктофон на запись и говорит:

«Уважаемые радиослушатели! Сегодня на нашем радио [название, которое дал ребенок] открывается новая передача. Она называется “Час рассказа”. В ней специально для вас [имя ребенка] расскажет удивительную, занимательную и увлекательную историю. Напоминаю: по нашим правилам нельзя рассказывать о том, что видели в кино, по телевизору или читали в книжке. История, которую вы услышите, авторская, она взята из головы».

- 3) Психолог спрашивает ребенка, нужно ли ему подготовиться или он расскажет сразу. В случае подготовки психолог ненавязчиво дает дополнительную инструкцию: *«Твоя история может быть короткой, а может – длинной, смешной или грустной, глупой или умной, страшной или веселой, в общем, какой ты сам захочешь. Рассказывать можно про что угодно. Если тебе трудно будет придумывать самостоятельно – начинай, а я помогу».*

После такого введения дети охотно начинают рассказывать историю, подчас буквально «фонтанируя» словами.

- 4) Психолог внимательно слушает историю, задает только уточняющие вопросы и никак не комментирует рассказ.

Задача психолога здесь заключается в том, чтобы разобраться в содержании истории. Допускается осторожно прерывать ребенка, спрашивая о подробностях, необходимых для понимания. При этом после получения ответа на вопрос следует «вернуть» ребенка к месту прерывания, напомнив его последние слова перед вопросом. Если это не будет сделано, то вмешательство психолога может приводить к существенным изменениям в содержании рассказа по сравнению со спонтанным творчеством.

- 5) После завершения рассказа психолог просит ребенка подумать над тем, какую мораль, какой вывод содержит в себе его история. Зачастую слово «мораль» непонятно для детей. В этом случае психолог приводит примеры, подобные следующему: *«История, в которой человек много трудился и потом нашел мешок золота, говорит о том, что трудиться – хорошо».* Затем психолог просит ребенка придумать аналогичный «урок», вывод из его истории, показать, чему она учит. Дети примерно с 8–9 лет справляются с таким заданием, если содержание и основная проблема истории хотя бы отчасти ими осознаются. Вывод очень значим: он показывает, как сам ребенок расставляет смысловые акценты в истории, и позволяет избегать ненужных или неадекватных сложившейся ситуации интервенций.

- 6) Когда смысл истории не ясен и психолог не может «расшифровать» переживания, которым посвящено рассказанное послание, можно попросить ребенка провести идентификацию его самого и всех близких/знакомых с героями истории: *«Если бы ты был волшебником – кто бы в кого превратился?»*

Как правило, полученные сведения весьма информативны, однако надо учитывать, что специфика защитных механизмов может привести к тому, что заявленная ребенком идентификация (прежде всего самого себя) не будет соответствовать существовавшей в момент рассказывания.

- 7) После завершения всех выяснений объявляется «рекламная пауза». В это время ребенок занят рисованием «рекламы» или иллюстрации к истории. Здесь же можно дать ребенку прослушать только что рассказанное, если он хочет. Психолог в это время придумывает свою «ответную» историю – модификацию услышанной. Рассказ ребенка рассматривается как послание психологу, в котором отражаются актуальные проблемы и, что особенно важно, способы их решения (зачастую неадекватные), которыми пользуется ребенок. Ключевая задача психолога – вставить в контекст истории ребенка часть рассказа о нормальном протекании переживания травмы, сделать события более конструктивными.
- 8) После «рекламной паузы» психолог сообщает свой вариант интерпретации событий, «зашифрованный» в форму истории с теми же героями. В это время он особенно следит за невербальными реакциями ребенка.
- 9) Психолог предлагает ребенку сделать выводы из новой истории: спрашивает, какой «урок» тот в ней видит, и в любом случае сообщает заранее задуманную мораль. В ряде случаев ее можно обсудить.
- 10) Психолог «проверяет» ответную историю. После выяснения «урока» психолог обязательно должен поинтересоваться, что в его истории ребенок хотел бы изменить. Чаще всего на этот вопрос будет ответ «ничего», но сам факт его постановки позволяет ребенку более эффективно «присвоить» терапевтическую историю.
- 11) В заключение психолог предлагает обсудить услышанное: задает вопрос о том, что больше всего понравилось ребенку в ответной истории, что запомнилось. После обсуждения чувств, вызванных ответной историей, технику можно завершать. При работе с травмой важно помнить, что история – проекция актуального состояния, поэтому в рассказе могут отражаться переживания ребенка, опосредованные травмой или связанные с ней. В таком случае психолог через технику ДРИ:
- снижает влияние тех представлений о действительности, которые мешают естественному проживанию травмы;
 - передает представления о нормальности и конечности происходящего в истории.
- Другими словами, цель техники – снизить тревогу, связанную с предполагаемым повторением события.
- В зависимости от фиксации переживаний на определенной фазе будут различаться как особенности истории, так и построение ответного «целительного» рассказа. В качестве одной из схем можно использовать алгоритм, подробно изложенный О.Е. Хухлаевым (2006) в методическом пособии «Обычная работа в необычных условиях: психологическое консультирование, осложненное травматическим стрессом».

6. Сон о будущем

Цель проведения: содействие в представлении собственного конструктивного будущего, постановке значимых личных целей, а также в создании конкретной структуры для помощи в достижении этих целей.

Рекомендованный возраст применения: от 10–12 лет.

Источник: методика Малкиной-Пых И., модификация Чаплинской Ю. (Плетка, Чаплинская, 2017).

С помощью направленного воображения ребенок может интуитивно прояснить для себя свои цели, ожидания, желания и выстроить жизненные перспективы.

Для проведения техники понадобятся листы бумаги формата А4, краски (гуашь), кисточки, стаканчики с водой и ручки, а также место, где можно удобно сесть.

1) Психолог предлагает ребенку увидеть сон о будущем.

Инструкция:

1.1) *«Люди обладают удивительной способностью по-разному воспринимать время. Иногда кажется, что год пролетел как одна секунда, а бывает и так, что секунды растягиваются на годы. Кроме того, люди могут мысленно возвращаться в прошлое или, наоборот, заглядывать в будущее. Эту поразительную способность можно использовать для того, чтобы прояснить для себя глубоко запрятанные желания.»*

1.2) *Сядь поудобнее и закрой глаза. Набери побольше воздуха в легкие, выдохни, потом сделай так еще несколько раз. Пусть с каждым выдохом тебя покидают все заботы, все мысли, всё накопившееся напряжение.*

1.3) *Теперь представь себе часы – любые часы с циферблатом и тремя стрелками: часовой, минутной и секундной. Держи их перед своим внутренним взором, и пусть они показывают какоенибудь время. Наблюдай за тем, как часы начинают идти вперед. Представляй себе во всех деталях, как движется секундная стрелка, что в это время происходит с минутной, как перемещается часовая стрелка. Смотри на них внимательно и наблюдай за всеми тремя стрелками одновременно.*

Этот этап выполняется в течение 30 секунд.

1.4) *А теперь представь себе, что часы постепенно начинают бледнеть, ты засыпаешь, и сон переносит тебя в желаемое будущее.*

1.5) *В этом сне возникают различные образы: одни из них видны вполне отчетливо, другие едва обозначены. Может быть, ты услышишь звуки, шорохи, слова... Может, почувствуешь запахи или ясно ощутишь свои движения... Внимательно посмотри, какую картину будущего предоставила тебе твоя фантазия.*

1.6) *Если сон о будущем вдруг растает или прервется, ты можешь вернуться к картинке с часами и снова понаблюдать за стрелками. Это позволит тебе*

вновь сосредоточиться. За эти несколько минут ты сможешь пережить те важные события, на которые надеешься в будущем.

Этот этап выполняется в течение 3–5 минут.

- 1.7) *А теперь возвращайся назад. Не торопясь, открой глаза, выпрямись, потянись».*
- 2) Психолог дает ребенку бумагу и краски и предлагает нарисовать сон о будущем, который он только что увидел.

Инструкция:

«Сейчас, пожалуйста, нарисуй свой сон о будущем. После этого расскажи небольшую историю о нем. Ты можешь дополнить его новыми деталями, которые придут тебе в голову».

Этот этап выполняется в течение 15 минут.

- 3) Психолог обсуждает с ребенком ключевые моменты истории.

7. Дорога жизни

Цель проведения: интеграция переживаний, аспектов жизненной истории, самопредставлений и представлений о мире, обеспечивающая основу формирования идентичности.

Рекомендованный возраст применения: от 10 лет.

Источник: методическое пособие «Как жить после психической травмы» (Коллодзин, 1992).

Цель техники – осознание непрерывности жизненного пути, осознание единства до- и посттравматического опыта.

Для проведения техники понадобятся бумага формата А4 и карандаш: ребенку надо предупредить, что время от времени нужно будет кое-что записывать.

- 1) До начала работы психолог дает ребенку вводную о том, что *техника предполагает активную работу воображения, фантазии. Одновременно психолог может предупредить:* «Если у тебя не очень богатая фантазия, не важно – так, как будет получаться, так и надо».
- 2) Психолог предлагает ребенку мысленно пропутешествовать по дороге его жизни.

Инструкция:

- 2.1) *«Я предлагаю тебе представить свою жизнь в виде дороги. Представь, что сидишь на отдаленном высоком холме и с высоты смотришь на дорогу своей жизни. Дорога простирается перед тобой. Она может быть прямой или извилистой, на ней могут быть пригорки, долины и что-то еще. Заметь, какая это дорога.*
- 2.2) *Посмотри в одну сторону как бы в бинокль – далеко-далеко. Там начинается дорога – там ты родился. Пристально взглядишь в начало дороги, говоря себе при этом: “Здесь я родился”.*
- 2.3) *Затем медленно веди биноклем вдоль дороги, говоря себе: “А потом...” Остановись на том месте, которое покажется тебе важным, значительным. Взглядишь, что там происходит. Смотри сколько хочешь. Когда закончишь, отвлекись на секунду и запиши ключевое слово про это место, чтобы не забыть.*
- 2.4) *Затем опять подними бинокль и двигайся дальше. Продолжай поиск, снова повторяя: “А потом...”, пока не наткнешься на следующее важное событие. Опять взглядишь, запиши ключевое слово и двигайся дальше.*
- 2.5) *Продолжай так до тех пор, пока не дойдешь до настоящего времени».*
- 3) После окончания ведущий предлагает посмотреть на лист с записями – что получилось.
- 4) Затем следует обсуждение в свободной форме. Не стоит настаивать на том, чтобы ребенок хотя бы что-то сказал. Единственная необходимая обратная связь – сведения о состоянии ребенка и его ощущениях в теле. Возможно, ребенку потребуется поддержка, поэтому психологу надо быть внимательным к возникновению напряжения после упражнения.

Иногда на «дороге» могут появляться травматичные эпизоды. В этот момент психологу нужно быть особо внимательным к реакциям ребенка, в том числе и телесным. При малейшем признаке ухудшения самочувствия стоит прервать выполнение техники и перейти к ресурсным техникам из компонента 2.

Рекомендуемая продолжительность техники «Дорога жизни» при первых предъявлениях – 20–30 минут, поэтому сначала стоит ограничиться десятью ключевыми эпизодами.

В ряде случаев (необходимость должна быть четко осознана психологом) можно строить обсуждение по вопросам. Например:

- Какие из ключевых слов, записанных тобой, напоминают тебе о событиях, когда ты был уверен в себе, гордился собой?
- Какие из ключевых слов, записанных тобой, рождают прямо противоположные воспоминания?
- Каких событий из встреченных на «дороге» ты хотел бы, чтобы в твоей жизни было больше? Каких – меньше?

Если ребенок открыто говорит о травматическом эпизоде и эмоционально готов к общению о нем, возможна модификация техники, ее углубление.

- 1) В процессе наблюдения за «дорогой» психолог просит специально отметить место травмы (неприятного события).
- 2) Психолог просит ребенка внимательно рассмотреть окрестности и обратить внимание, где на «дороге жизни» начинается и где заканчивается травма. Если ребенок не может увидеть окончание, нужно попросить представить, *как могла бы выглядеть дорога, если бы неприятное событие закончилось*. Важно обратить особое внимание на точку перехода между травмой и ее отсутствием. Таким образом прорабатываются границы травмы.
- 3) Психолог предлагает ребенку посмотреть на всю жизнь (на всю «дорогу») и как бы сделать панорамное фото. После этого он просит ребенка сообщить, какую часть «кадра» занимает травма (неприятное событие). Это можно также изобразить на схеме на листе бумаги.
Если место травмы в «панораме жизни» значительно больше половины, можно попросить ребенка как бы отойти подальше, чтобы пространство травмы уменьшилось (как и всё, от чего мы отдаляемся).
- 4) Психолог просит ребенка взглядеться в события, не связанные с травмой. Можно выбрать одно из них или несколько по очереди. При этом психолог ориентирует ребенка следить за ощущениями в теле. Через некоторое время можно попросить ребенка вновь посмотреть на «панораму жизни». Психолог спрашивает, увеличилась ли в размерах часть, не связанная с травмой (неприятным событием). Постепенно это должно произойти, если эпизоды из жизни, выбранные для сосредоточения, связаны со значимыми ресурсными событиями.

Крайне важно во время выполнения техники быть особо внимательным к реакциям ребенка, в том числе и телесным. При малейшем признаке ухудшения самочувствия стоит прервать выполнение техники и перейти к ресурсным техникам из компонента 2.

8. Карта предполагаемого будущего

Цель проведения: содействие в представлении собственного конструктивного будущего, постановке значимых личных целей, а также в создании конкретной структуры для помощи в достижении этих целей.

Рекомендованный возраст применения: от 10 лет.

Источник: Арчакова Т. А. (тема 3.3 методических рекомендаций)

Техника является модификацией «Работы с сетью социальных контактов» и подробно описана в Теме 3.3 «Работа с сетью социальных контактов как социально-психологическая технология помощи семье, в которую возвращаются дети из зон боевых действий».

Карта социальных контактов заполняется по инструкции:

«Представь, кто будет окружать тебя через пять лет / после того, как ты окончишь школу / в 2024 году».

Карту можно использовать для обсуждения социальных последствий образовательного, профессионального или личного выбора, например, для обсуждения перспектив переезда в другой город/регион с опекунами, для профориентации, для выбора направлений дополнительного образования подростка.

Дополнительно Карту предполагаемого будущего можно использовать в рамках мотивационного консультирования, чтобы помочь опекуну начать думать о негативных последствиях того или иного поведения (или, наоборот, бездействия, избегания решения проблем), которое уже приводит к нежелательным результатам. Например, психолог может задать вопрос: «Как вы думаете, *каким будет* ваше окружение через пять лет, если вы по-прежнему будете отказываться от помощи родственников и старых друзей?» Важно, чтобы в этом контексте звучал именно исследовательский вопрос, а не упрек или намек. У опекуна должна быть возможность рассказать и изобразить, как он это видит, – возможно, у него есть надежда «начать заново», например, создав новые дружеские связи с людьми, имеющими похожий опыт, или сменив место жительства.

9. Кто я?

Цель проведения: интеграция переживаний, аспектов жизненной истории, самопредставлений и представлений о мире, обеспечивающая основу формирования идентичности.

Рекомендованный возраст применения: от 10–12 лет.

Источник: авторская разработка Хухлаева О. Е.

Для проведения техники понадобятся листы бумаги формата А4, карандаш/ручка и материалы для рисования.

- 1) Психолог просит ребенка подумать и десять раз письменно ответить на вопрос «Кто я?». Для детей старшего возраста можно предложить увеличить количество ответов до 15–20.
- 2) Психолог просит ребенка выбрать три-пять самых главных для него ответов на вопрос «Кто я?». По каждому из них рекомендуется подробно расспросить ребенка. Также нужно дать ему возможность рассказать про остальные ответы.
- 3) Психолог просит оценить каждый из ответов на вопрос «Кто я?» по пятибалльной шкале «приятности»: насколько они нравятся ребенку, связаны с положительными эмоциями. На этой шкале 1 – «совсем не нравится», а 5 – «очень нравится».
- 4) Далее психолог просит или нарисовать картинки или рассказать истории по двум-трем ответам на вопрос «Кто я?», наиболее эмоционально позитивным для ребенка.
- 5) После этого психолог обращает внимание на ответы на вопрос «Кто я?», наиболее негативно оцененные ребенком.

Он спрашивает:

- Что должно произойти, чтобы эти ответы понравились тебе больше?
- Что ты сам можешь для этого сделать?
- Что могут предпринять другие люди?

В результате обсуждения психолог помогает ребенку сделать шаги в сторону принятия негативно окрашенной составляющей своей идентичности.

10. Бусы жизни

Цель проведения: интеграция переживаний, аспектов жизненной истории, самопредставлений и представлений о мире, обеспечивающая основу формирования идентичности.

Рекомендованный возраст применения: от 8 лет.

Источник: авторский курс «Детская психология и психотерапия. Интегративный подход» Смирновой С. и Серебряковой М., разработка Серебряковой М.

Для проведения техники понадобится пластилин.

1) Психолог описывает ребенку общий алгоритм техники.

Инструкция:

«Сейчас мы с тобой будем делать из пластилина необычные бусы (четки). Каждая бусина будет символизировать один год твоей жизни, начиная с рождения и до сегодняшнего возраста. Бусина делается из пластилина. Цвета выбираешь ты: какие хочешь выбрать, какие, на твой взгляд, отражают этот год твоей жизни. Бусина может получиться и разноцветная».

2) Психолог предлагает начать с первого года жизни и может задавать вопросы:

- Что ты помнишь об этом возрасте?
- Что тебе рассказывали об этом возрасте?
- Как ты думаешь и чувствуешь (если не помнишь и не рассказывали), что это был за год?

3) Ребенок лепит бусины для каждого года жизни последовательно.

Если психолог видит, что ребенок делает акцент только на негативных воспоминаниях и переживаниях, важно спросить и про позитивные или просто спокойные воспоминания. И наоборот: если ребенок отмечает только позитивные моменты, важно спросить, было ли что-то грустное, тревожное, страшное. Если ребенок вспоминает и «хорошее», и «плохое», психолог не корректирует его, а заинтересованно слушает.

4) Когда лепка закончена, психолог спрашивает ребенка, как ему получившиеся бусы его жизни. Если ребенок сам не сделает такого вывода, важно озвучить идею, что его жизнь разнообразна – есть и радостные, и грустные моменты. При работе с шоковой травмой важно отметить, что те события остались в прошлом и жизнь пошла дальше.

5) В завершение психолог может предложить ребенку слепить бусину будущего: включить в нее важные цвета и события из прошлого и добавить то, чего хотелось бы в дальнейшем.

11. Эмоции в теле

Цели проведения: содействие осмыслению и переосмыслению прошлого жизненного опыта, включающего переживание травматических событий; интеграция переживаний, аспектов жизненной истории, самопредставлений и представлений о мире, обеспечивающая основу формирования идентичности; содействие в представлении собственного конструктивного будущего, постановке значимых личных целей, а также в создании конкретной структуры для помощи в достижении этих целей.

Рекомендованный возраст применения: от 8 лет.

Источник: Фобии, утраты, разочарования. Как исцелиться от психологических травм (Ермошин, 2019).

Техника применяется, если ребенок регулярно и неконтролируемо испытывает страх/тревогу/опасения/злость и если эти переживания негативно влияют на его жизнь.

- 1) Психолог просит ребенка ощутить, какие зоны тела задействованы при определенном переживании. Затем он помогает визуализировать эмоцию, спрашивая, на что она похожа, какова по цвету, плотности и т.д.
- 2) Психолог объясняет ребенку: *«Когда-то что-то произошло, и этот страх (испуг, тревога и т. д.) вошли в тело. Сейчас мы их из тела будем выводить. Они могут выходить из самых разных мест, даже из неожиданных. Например, страх сидит в животе, а выходить может через уши или стопы. Выходить они могут в виде дыма, пыли, черной субстанции и т.д.»*
- 3) Психолог предлагает ребенку представить, как негативное переживание выходит из его тела. Чтобы поддержать внутреннюю работу, можно периодически спрашивать, сколько процентов уже вышло, и поддерживать ребенка репликами: *«Хорошо, продолжаем».*
- 4) Когда ребенок отмечает, что всё вышло, психолог спрашивает, как сейчас ощущает себя его тело. Также психолог предлагает ребенку «выровнять» картинку, представить, как изнутри выглядит гармоничное тело.
- 5) Психолог обсуждает с ребенком, как можно иначе реагировать в ситуациях, вызывающих неприятные чувства.

Особое внимание предлагается сосредоточить на чувствах, которые возникают, когда ребенок реагирует по-другому: это ощущение тоже надо найти в теле и визуализировать его цвет, плотность и т.д.

Психолог просит ребенка распространить ощущение по всему телу, а затем из этого состояния отреагировать на ситуацию, которая раньше напрягала. Позитивный результат необходимо закрепить, проделав финальную часть техники несколько раз.

12. Шаг в будущее

Цель проведения: содействие в представлении собственного конструктивного будущего, постановке значимых личных целей, а также в создании конкретной структуры для помощи в достижении этих целей.

Рекомендованный возраст применения: от 10 лет.

Источник: описано Могуновой Л.А. по психодраматической технике работы с образом будущего.

Технику можно применять, если ребенок испытывает затруднения в выборе, сталкивается с дилеммой и не может принять решение, нуждается в дополнительной поддержке в сложных обстоятельствах. Обычно люди представляют будущее в позитивном свете, и роль «Я в будущем» является ресурсной, в чем-то идеальной.

- 1) Психолог ставит стул и говорит, что это место обозначает настоящее время. Он просит ребенка сесть на стул. Можно дополнительно ввести его в ощущение актуального момента:

«Итак, это точка настоящего. Подумай о себе, о своей жизни сейчас, о том, что важно для тебя, что ты любишь, кто для тебя значим, что вдохновляет тебя, а что может расстроить или рассердить. Подумай о моментах, когда тебе трудно или обуревают сомнения. Каково сидеть сейчас здесь? О чем ты подумал(а)? Поделись, что ты чувствуешь, сидя тут».

Психолог слушает ребенка и откликается на то, чем он делится.

- 2) Психолог предлагает ребенку подумать, какой значимый промежуток времени мог бы пройти, чтобы он оказался в будущем, где что-то будет по-другому и его актуальные трудности будут уже преодолены. Это может быть как месяц, так и пять лет: интервал субъективен.
- 3) Когда ребенок выбирает и называет время, психолог ставит второй стул на расстоянии трех-четырёх метров спинкой к ребенку. Два стула оказываются на одной линии.

Инструкция:

«Этот стул – точка в будущем, где тебе __ лет. Я прошу тебя пересесть на второй стул, но не торопись: когда сядешь на него, ты уже окажешься в роли себя, но через __ лет/месяцев».

- 4) Когда ребенок оказывается на втором стуле, психолог максимально реалистично вводит его в роль «Я в будущем». Для этого можно задавать вопросы в настоящем времени про разные аспекты жизни:
 - Где ты сейчас живешь?
 - Чем занимаешься?
 - Ты живешь один или с партнером, семьей?
 - Кто ты по профессии? Расскажи немного, что ты делаешь, почему решил выбрать эту.
 - Как ты стал тем, кто ты сейчас?
 - Как ты проводишь выходные?

Психолог помогает ребенку раскрепоститься в роли, задает неформальные вопросы, не торопится, слушает, откликается, поддерживает, восхищается.

- 5) После того как роль освоена, психолог предлагает ребенку выйти из нее и вернуться в настоящее.
Когда ребенок садится на стул настоящего, психолог подходит к стулу будущего и в манере ребенка озвучивает роль «Я в будущем», чтобы ребенок посмотрел на нее с первого стула.
Затем психолог выходит из роли и спрашивает ребенка:
– Как тебе тот ты через __ лет?
– Что ты чувствуешь к нему?
- 6) Психолог поворачивает стул будущего лицом к ребенку, но оставляет его на том же месте. В этот момент ребенку предлагается задать вопрос себе в будущем – любой: какой хочется: может, нужна помощь или совет, передача опыта, а может, есть потребность в контакте.
- 7) Когда вопрос задан, психолог просит ребенка пересесть на стул будущего, выслушать оттуда вопрос и ответить на него.
Роль «Я в настоящем» озвучивает психолог, максимально точно повторяя слова вопроса, позу и интонацию. Ребенок из роли «Я в будущем» дает ответ. Психолог помогает ему отреагировать развернуто, озвучить чувства, отношение, поддержку. При необходимости психолог из роли самого себя задает наводящие вопросы: *«Как получилось это преодолеть? Что помогло? Там сидит мальчик (девочка), который(ая) пока не знает, как ему (ей) поступить, и ему (ей) очень нужна поддержка...»*
- 8) Психолог просит ребенка пересесть на стул настоящего и выслушать ответ, который психолог дословно транслирует ему со стула будущего.
В этой технике может оказаться необходимым пересаживаться из роли в роль дважды. Техника провоцирует разговор с самим собой: ребенок из одной роли дает реакцию, а из другой и получает ответ или отклик. Важно помнить, что заканчивать всегда надо на позиции настоящего.
- 9) После завершения разговора психолог убирает стулья и просит ребенка поделиться впечатлениями в свободной форме.

Литература

1. Бремс К. Полное руководство по детской психотерапии. – М., 2002. – 461 с.
2. Гарднер Р. Психотерапия детских проблем. – СПб., 2002.
3. Ермошин А.Ф. Фобии, утраты, разочарования. Как исцелиться от психологических травм. – М.: Форум, 2019. – 224 с.
4. Жакупов А. Smart 2.0. Как ставить цели, которые работают. – М., 2021.
5. Колодзин Б. Как жить после психической травмы. – М., 1992. С. 76–77.
6. Плетка О., Чаплинская Ю. Интенсивная работа с травмой: психотерапевтические методы. Пособие / О. Плетка, Ю. Чаплинская. – К.: Талком, 2017.
7. Рыбакова А. Тайм-менеджмент для школьников. – Электронный источник: <https://tren-kot.ru/stati-po-detskoy-psihologii/taym-menedzhment-dlya-shkol-nikov/> [дата обращения: 18.10.2022]
8. Хухлаев О.Е. Обычная работа в необычных условиях: психологическое консультирование, осложненное травматическим стрессом. – М.: МГППУ, 2006. – 128 с.
9. Cohen J.A., Mannarino A.P., Deblinger E. Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents. – NY: Guilford, 2006.
10. Doran G.T. There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. – Management Review, 1981. Vol. 70, no. 11, pp. 35–36.
11. Kagan R. Real Life Heroes: Toolkit for Treating Traumatic Stress in Children and Families. – US.: Routledge, 2017

Компонент 3.2.

Линия жизни (прошлое, настоящее и будущее): содействие конструктивной работе горя

Хухлаев О.Е., Павлова О.С., Могунова Л.А., Смирнова С.С., Тарулина Н.В.

Цель: психологическая помощь при появлении у ребенка ярких симптомов травматического гофря.

Задачи:

1. Психологическое просвещение по вопросам горя.
2. Отгоревание потери и разрешение амбивалентных чувств по отношению к родителям.
3. Сохранение положительных воспоминаний и конструктивного опыта связанного с потерей.
4. Переосмысление отношений и формирование приверженности нынешним отношениям.

Основные правила по работе с компонентом 3.2.

Психологическая работа с горем, или как по-другому ее называют работа с «травмой потери», очень важна. Психика сама запускает исцеляющие механизмы и есть много литературы, где описаны этапы, темы, чувства в которые погружаются и ребенок, и взрослый, пережившие потерю. Но дальше, многое зависит от того, кто находится рядом с горящим человеком и насколько он может помочь выразить и разделить эти переживания с ребенком. Очень часто окружающие в силу незнания или собственных болезненных переживаний блокируют, подавляют естественные проявления работы с горем: «не плачь, пора забыть, сейчас же все хорошо – что ты переживаешь». Эти и другие высказывания часто приводят к тому, что болезненные эмоции замораживаются, подавляются и начинается формирование неадекватных поведенческих стратегий, которые никто не связывает с непроработанной травмой потери. Например, ребенок начинает всех бить или ни с кем не сближается эмоционально, становится очень тревожным.

Поэтому так важна работа с психологом, который может принять и помочь выразить, разделить все эти сложные и болезненные переживания. Работа с горем включает в себя определенные задачи (темы). На встрече может всплыть какая-то одна из них или несколько. Далее в этой главе задачи (темы) представлены в некоторой последовательности, но это не означает, что психолог должен обязательно начинать с первой, потом переходить ко второй и т.д. Скорее важно, если в общении с ребенком всплывает тематика горевания, чтобы психолог смог подхватить ее и помочь проживанию и переработке переживаний, используя подходы и техники, описанные ниже.

Также в работе с любыми травматическими переживаниями важно соблюдать баланс между погружением в болезненный материал и переключением на ресурсные состояния. Например, если ребенок начал вспоминать маму и заплакал или выразил свои чувства по поводу ее отсутствия в его жизни, а потом вдруг вспомнил что-то смешное, не относящееся к маме, то не надо его возвращать к обсуждению болезнен-

ных переживаний. Потом можно подвести итог, например: «в жизни есть и грустные и радостные моменты».

Следует подчеркнуть, что многие дети, возвращенные из зон боевых действий, переживают травматическую потерю вне контекста смерти (чаще всего в связи с разлукой с матерью, оставшейся в Сирии/Ираке). Возникает вопрос – применима ли работа с данным компонентом травматического горя к этим детям? Термин «горе» относится именно к реакции на смерть, поскольку смерть имеет некоторые уникальные аспекты (например, нет надежды на воссоединение в этой жизни).

Для ситуаций, когда у детей развивается травматическая реакция на разлуку с родителем, братом/сестрой или другим важным человеком, который еще жив, лучше использовать термин «травматическая сепарация». Однако между реакциями травматического горя и травматической сепарации есть много общего. Например, в обоих случаях дети могут иметь дезадаптивные когниции о причине, по которой важного человека больше нет рядом (например, неоправданное обвинение отсутствующего/умершего человека, самобичевание, обвинение другого родителя или опекуна, обвинение властей или третьих лиц в том, что они не смогли предотвратить разлуку).

В обоих случаях у детей могут быть нереалистичные представления о пропавшем/умершем человеке (например, превознесение или демонизация), что может оказать негативное влияние на поведение детей и/или их эмоциональную адаптацию. Работа с компонентом 3.2., ориентированном на помощь в переживании травматического горя, может быть полезна в той мере, в какой реакции отдельного ребенка похожи на реакции травматического горя.

В описании задач приведено несколько примеров как можно работать над их решением. Также мы рекомендуем использовать техники из следующих источников:

- Оплакивая потерю кого-то очень значимого. Рабочая тетрадь для детей по работе с горем. https://otkazniki.ru/library/metodicheskie-materialy/oplakivaya-poteryu-kogo-to-ochen-znachimogo-rabochaya-tetrad-v-pomoshch-detyam-perezhivayushchim-gor143348859917/?sphrase_id=12383.
- Ирина Корнеевская. Когда умирает близкий. Как пережить горе и сохранить любовь и воспоминания. Рабочая тетрадь. <https://www.labirint.ru/books/780320/>.
- Рабочая тетрадь TF-CBT «Твое личное горе». <https://drive.google.com/file/d/1Dx8LmGJoJX4wtjWWR6suS2BO3uF0qjkC/view?usp=sharing>.

Подчеркнем, что задания из рабочей тетради TF-CBT «Твое личное горе» структурированы в соответствии с задачами, описанными ниже.

Задача 1.

Психологическое просвещение по вопросам горя

Психологическое просвещение детей по вопросам горя

Многим детям бывает трудно говорить о смерти даже после того, как они обсудили травмирующие аспекты произошедшего и в значительной степени справились с ними. В какой-то мере эту проблему формируют взрослые, которые часто «не знают, что сказать», когда кто-то умирает, и в итоге могут ничего не сказать либо изо всех сил стараться избегать разговоров о смерти. Психологическое просвещение по вопросам горя дает детям и их опекунам возможность открыто говорить о смерти и глубоко изучить вопросы смерти человека, не затронутые ранее.

В мусульманской культуре ресурсом разговора на тему смерти является то, что смерть в исламе – это не конец жизни, а начало новой, вечной жизни. В целом с мусульманскими детьми работа по пониманию смерти ведется по следующим направлениям:

1. Смерть – неизбежность, к которой верующий человек может подготовиться.
2. Мы не можем отворотить смерть – все люди смертны, но можем повлиять на то, будет она легкой или трудной, и на то, что ждет нас после смерти. Вера и совершенные добрые дела являются, с точки зрения мусульман, тем путем, который ведет к благополучию в следующей жизни.
3. Жизнь – это множество возможностей, которые заканчиваются с приходом смерти. Что не заканчивается с наших уходом из земной жизни – это те добрые дела, которые мы оставляем после себя (садака-джария – неиссякаемая милостыня): дерево, которое приносит плоды другим; полезное знание, которым пользуются люди; праведный ребенок, который молится за родителей.
4. Все верующие мусульмане, которые совершали благие деяния, попадут в Рай.
5. Попаданию в Рай предшествует прохождение самого важного жизненного экзамена – Судного дня. О том, как подготовиться к этому, рассказывает мусульманская детская литература, в частности: <https://alifbooks.ru/shop/novinki/raskraska-stolpy-imana-vera-v-sudnii-den/>.
6. Мы скучаем по близким, которые уходят от нас. Мы молимся о них и делаем добрые дела от их имени, стараясь жить праведно. И мы надеемся на встречу с ними в Раю благодаря этому.

При этом важно учитывать возраст ребенка, его готовность говорить об этой сложной теме в контекст религии.

Частый вопрос, который возникает у родителей или других попечителей после травмирующей смерти – должен ли ребенок знать правду о том, как умер человек. Считается, что для ребенка важно узнать правду о том, как произошла смерть, но при этом необходимо учитывать возраст ребенка и особенности его развития. Родители и другие взрослые, включая психологов, часто оберегают детей от темы смерти, отчасти из-за естественного желания отсрочить знакомство с этой весьма печальной/неприятной частью действительности, или, возможно, из-за личного избегания разговоров о смерти, к которому склонны родители или психотерапевт.

Психологам, специализирующимся на детской травме, необходимо научиться спокойно говорить о смерти с детьми и, когда это необходимо, активно побуждать

близких делать то же самое. Соккрытие правды чревато тем, что ребенок, скорее всего, почувствует себя преданным (если не сразу, то в будущем), когда узнает, что близкие не были искренними с ним в отношении такой важной информации.

Говоря о смерти, важно это делать в деликатной и соответствующей развитию ребенка форме. Важно не сообщать ребенку деталей, которые слишком специфичны, чрезмерны или невыносимы для возможностей совладания ребенка на его уровне общего и когнитивного развития.

Общие рекомендации заключаются в следующем: даже если опекун считает, что такие сведения о смерти человека соответствуют истине, обычно не следует говорить детям, что смерть была жестокой или предоставлять конкретные графические детали (это может способствовать формированию травматических образов), что человек страдал или испытывал сильную боль (это может способствовать возникновению навязчивых образов или дезадаптивных когниций о страданиях человека), или что оказывавшие помощь люди не сделали все возможное для спасения человека (может способствовать возникновению дезадаптивных когниций, например, самообвинения или чувства вины за то, что ребенок мог/должен был сделать для спасения человека).

В частности, когда маленький ребенок только что пережил смерть близкого человека и находится в очень уязвимом эмоциональном состоянии (т.к. его чувство безопасности, защищенности и идентичности зависели от этого человека), предоставление информации, не соответствующей уровню развития ребенка (либо ее предъявление в не соответствующей его уровню развития форме), может ошеломить ребенка и привести к дальнейшей травматизации.

Психологи должны практиковаться в использовании соответствующей возрасту терминологии для объяснения смерти детям разного возраста. Могут быть полезны следующие примеры:

- Смерть: «Что-то тело перестает работать навсегда».
- Несчастный случай или болезнь: «Никто не хотел, чтобы тело человека перестало работать; это произошло случайно».
- Самоубийство: «Человек сам решил сделать так, чтобы его тело перестало работать. Большинство людей, совершающих самоубийство, страдают от болезни, называемой депрессией, из-за которой они не могут ясно мыслить и делают неправильный выбор. Одно из таких решений может заключаться в том, чтобы заставить свое тело перестать работать».
- Убийство: «Кто-то решил сделать так, чтобы тело другого человека перестало работать».

Следует подчеркнуть, что использование эвфемизмов вместо слов «смерть» и «умер» (например, потеря, ушел) может сбивать с толку детей младшего возраста, а также способствовать избеганию в любом возрасте. Очень маленькие дети (как правило, младше 3–4 лет) не понимают необратимости смерти и запросто могут решить, что такие высказывания, как «Папа ушел» или «Мы потеряли папу» означают, что «Мы можем догнать папу» или «Мы можем найти папу, если будем его искать». По этим причинам лучше всего использовать четкие и непротиворечивые термины «смерть» и «умер». При этом с детьми примерно от 8-ми лет уже можно с осторожностью употреблять эвфемизмы.

С мусульманскими детьми важно говорить, что родители ушли в лучший мир, где обязательно встретятся со своей семьей. Бранный мир (дунья) – это путь к вечному миру (ахират), и человек не достигнет ахирата, не пройдя путь дунья. И кто что посеет в дунья, тот найдет в ахирате воздаяние за сделанное. Как сказано в Коране (смысл): «И кто сделает добра весом в пылинку, тот увидит это, и кто сделает зло весом в пылинку, тот увидит это».

Для детей может быть полезно начать часть психологического просвещения, ориентированного на горе, с чтения соответствующей уровню развития книги о смерти. Такие книги служат примером того, как дети могут открыто говорить о смерти, а многие из них также просвещают читателей об аспектах смерти и горя. Ниже приведены примеры таких книг изданных на русском языке.

- «А дедушка в костюме?» Амели Фрид, Джеки Гляйх.
- «Как дедушка стал привидением» Ким Фупс Окесон.
- «Остров моего дедушки» Бенджи Дэвис.
- «Самые добрые в мире», «Прощайте, господин Маффин» У. Нильсон.
- «Все бабушки умеют летать» Ирина Зартайская.
- «Мой дедушка был вишней» Анджела Нанетти.
- «Звезда по имени Аякс» У. Старк, С. Вирсен.
- «Книга о смерти» П. Стальфельт.
- «Девочка со спичками» Г.Х. Андерсен.

После прочтения психолог может попросить ребенка описать словами или изобразить на рисунке то, что, по его мнению, происходит, когда кто-то умирает.

У ребенка может присутствовать много заблуждений о смерти (например, он может полагать, что люди с недостающими конечностями или те, чьи тела не были найдены, или те, кто покончил жизнь самоубийством, не могут попасть в Рай. И это может причинять ребенку сильные страдания). Психологу следует корректировать эти дезадаптивные когниции в соответствии с культурными и религиозными убеждениями семьи. Затем психолог может попросить ребенка перечислить различные чувства, которые могут испытывать дети или взрослые, когда умирает кто-то из их близких. Если ребенок выражает амбивалентные чувства по отношению к умершему человеку, психолог должен похвалить ребенка за честное выражение этих чувств, принять эти чувства и поддержать их выражение.

В ходе чтения книги и прояснения у ребенка его убеждений о том, что происходит после смерти, ребенок постепенно включается в разговор о смерти в абстрактной форме и учится выдерживать его. Следующим шагом может являться поощрение ребенка к прямому разговору о своем собственном горе и началу горевания о потере.

Старшие дети в меньшей степени, чем дети младшего возраста, склонны к фактическим заблуждениям в отношении смерти. Однако подростки часто имеют другие, связанные с горем, дезадаптивные когниции, с которыми необходимо бороться. Например, они могут думать о своей непосредственной ответственности за смерть, связанной с их собственными действиями или бездействием.

В дополнение к предоставлению информации о смерти и умирании важно просвещать детей о типичных реакциях на горе с учетом уровня их развития, а также

принимать личные реакции каждого ребенка на горе. Для маленьких детей этот шаг может потребовать лишь простого объяснения, например: «Когда дети любят кого-то, например, маму, и мама заботится о них каждый день, а потом мама умирает и не может быть с ними рядом, дети чувствуют много разных вещей, например, грусть и испуг, одиночество и желание, чтобы мама вернулась, хотя она не может вернуться. Какие чувства ты испытываешь сейчас?»

Для детей постарше, в дополнение к описанию типичных реакций на горе (печаль, тоска, грусть по умершему), полезно включить информацию о том, что они могут испытывать эти чувства постоянно или периодически (например, в виде вспышек или волн), что эти чувства могут продолжаться в течение длительного периода времени, и что они могут испытывать множество различных чувств, связанных с умершим.

Кроме того, важно, чтобы психолог помог детям понять, что они могут испытывать сильные чувства, связанные с горем, в ответ на различные напоминания о случившемся. Помочь детям осмыслить эти реакции и то, как они могут усугубляться напоминаниями о травме, потере или переменах, также важно.

Психологическое просвещение опекунов по вопросам горя

Психологи часто предполагают, что, поскольку горе имеет универсальный характер, опекуны знают о том, как дети реагируют на горе. Однако большинству опекунов полезно получить некоторую базовую информацию о горе и травматических реакциях на горе, которая подходит для детей.

Содействие опекунам в понимании того, что изменения в эмоциях (печаль, гнев, вина, стыд, раздражительность, эмоциональная дисрегуляция); в поведении (проблемы со сном, навязчивость, изменение аппетита, агрессия, склонность к риску); в межличностных отношениях (изоляция, ссоры с друзьями); мыслях (самообвинение в случившейся смерти; убеждение, что смерть можно было предотвратить); или восприятии (ощущение присутствия умершего человека; сны или навязчивые мысли о смерти) – это типичные реакции ребенка на горе, может успокоить опекунов и помочь им лучше понять, как быть опорой ребенку в горе, а также при проявлении травматических реакций на них самих.

При обсуждении с опекунами вопросов, связанных с горем, психологу важно понять семейные, религиозные и культурные убеждения родителя в отношении смерти, траура и горевания. В некоторых случаях у опекуна может иметься конфликт между тем, что считается «нормальным» или «приемлемым» в отношении горевания в его семье/религии/культуре и тем, что он на самом деле думает, чувствует или делает. Предоставление опекунам непредвзятой, принимающей атмосферы для обсуждения этих вопросов может быть очень полезным и для родителя, и для ребенка.

Психологу также важно выяснить восприятие опекунами того, как ребенок понимает смерть. Опекуны могут чувствовать себя расстроенными или растерянными, в связи с тем, что дети проявляют очень мало эмоций по поводу смерти или по отношению к умершему. Такое отсутствие эмоций может быть вызвано шоком, неспособностью ребенка осознать необратимость смерти в связи с уровнем его развития, избеганием, вызванным ПТСР, и/или попытками ребенка оградить опекунов от знания того, насколько в действительности сильны его переживания.

Это очень важный момент, который необходимо изучить с опекунами: если ребенок чрезмерно обеспокоен по поводу безопасности опекуна или его эмоциональном благополучии, психолог должен деликатно обратиться к этой проблеме, принимая во внимание собственную реакцию опекуна на горе и его потенциальную уязвимость, но при этом подчеркивая необходимость заверить ребенка в том, что родитель рядом и может позаботиться о нем. В этих обстоятельствах часто рекомендуется предложить опекуну, понесшему утрату, дополнительные поддерживающие ресурсы (например, побуждение опекуна и помощь ему в получении доступа к естественным системам поддержки от семьи и религиозных общин; обращение в социальные службы для помощи людям, понесшим тяжелую утрату и/или за услугами индивидуального консультирования).

Определенные обстоятельства могут помешать ребенку поверить в то, что человек умер, или привести к тому, что ребенок не будет знать, как себя вести. Такая ситуация возникает, когда кого-то похищают или убивают на войне, а тело так и не находят; существует небольшая вероятность того, что жертва все еще жива. Даже наблюдение воочию того, как взрослые в их жизни постепенно теряют надежду и начинают горевать, не может убедить этих детей в том, что известна «окончательная» правда.

В целом, чем младше дети, тем больше вероятность, что подобные обстоятельства собьют их с толку. В связи с этим опекуну может потребоваться значительная помощь, чтобы понять концепцию ребенка о смерти, а также, чтобы предоставить ребенку соответствующие его возрасту объяснения по поводу смерти. Если опекун предпочитает, чтобы эти объяснения обеспечил психолог, то психолог и опекун должны заранее обсудить и договориться о том, какое именно объяснение психолог даст ребенку, чтобы оно соответствовало системе убеждений родителя. Таким образом, информация, предоставляемая ребенку психологом и опекуном, будет одинаковой и не вызовет у ребенка дальнейшего замешательства.

Вполне вероятно, что услышанная опекуном информация о процессе горевания ребенка во время этой терапии вызовет проявление его некоторых собственных проблем, связанных с его собственным переживанием горя и (если уместно) с травмой. Оказание помощи опекунам в разрешении личного эмоционального дистресса с высокой долей вероятности окажет положительное влияние на то, как ребенок откликнется на работу с психологом.

Таким образом, психологу следует поощрять выражение опекуном чувств, связанных со смертью, а также помогать ему в анализе и, насколько это возможно, урегулировании личных переживаний, связанных с горем. Когда опекун начнет более спокойно воспринимать обсуждение этих чувств (включая амбивалентные чувства по отношению к умершему, если они присутствуют), он на своем собственном примере будет показывать ребенку, что говорить о смерти и умершем, и даже выражать негативные чувства – это нормально.

Обычно, хотя и не всегда, личные проблемы опекунов, связанные с горем, имеют некоторые общие черты с проблемами ребенка. Конечно, есть и различия, потому что у родителя были иные отношения с умершим, а также из-за того, что родитель – взрослый человек. Независимо от проблем опекуна, связанных с его собственным горем, психотерапевту следует подчеркнуть важность того, чтобы опекун выражал свои

чувства ребенку надлежащим образом (т.е. опекун не должен в обязательном порядке рассказывать ребенку все, что он обсуждает с психологом).

Психологическое просвещение опекунов относительно «нормального» процесса горевания – то есть, информирование о том, что дети могут проявлять горе различными способами или через различные эмоциональные реакции, что не существует установленных временных рамок для «преодоления» горя, и что не существует единого «нормального» процесса для устранения глубокой боли, связанной с потерей партнера или ребенка, – может быть очень полезным для них. Также важно помочь опекунам понять, что дети могут реагировать на напоминания о травме, потере и переменах, и что, в дополнение к проявлению дистресса разлуки с умершим, дети часто испытывают трудности с адаптацией к изменениям в идентичности или своей роли в семье, которые произошли в результате смерти человека.

Как объяснить, что такое «нормальное» горевание? Горе имеет ряд универсальных свойств, с чем согласится большинство людей: Горе причиняет боль и обычно сопряжено с тягостными чувствами, которые меняют свою интенсивность; это процесс, который занимает какое-то время. Горе, кроме того, индивидуально, поскольку это последняя глава отношений между двумя людьми (человеком, который умер, и человеком, который скорбит о его смерти).

Точно так, как существует очень широкий спектр и множество разновидностей отношений, которые являются «нормальными» (и некоторые, которые таковыми не являются), существует большое разнообразие того, как люди реагируют на смерть близкого. Задачи типичного горевания для детей (описанные ранее) могут быть легко решены одними детьми; другим может потребоваться гораздо больше времени на решение этих вопросов.

Повышенный риск проблем с психическим здоровьем, возникающий в результате травматического горя у некоторых детей, служит обоснованием для психологической работы, помогающей снизить эти риски. В настоящее время ведутся споры о том, как и где проводить различие между типичными и сложными (или травматическими) реакциями на горе у детей и взрослых. Независимо от того, где психотерапевты проводят эти границы, дети с серьезным и активным суицидальным или хомицидальным мышлением должны получить немедленную клиническую помощь.

Следует также уделять внимание разнице между утратой, горем и трауром. Утрата – это состояние в результате смерти кого-то, с кем у человека были близкие отношения. Горе – это эмоциональное потрясение, связанное со смертью. Траур включает в себя ряд культурных ритуалов, связанных со смертью.

Важно помнить, что независимо от того, как психологи отвечают на вопросы религиозной направленности, это не должно превращаться в философскую или теологическую дискуссию. Психолог не настаивает на верности антитеррористических представлений, а расширяет восприятие ребенка в этом вопросе.

Задача 2. Отгоревание потери и разрешение амбивалентных чувств по отношению к родителям

Переживание утраты: «чего мне не хватает»

Даже взрослому, переживающему горе, трудно размышлять о сущности своих отношений с умершим человеком. Истинная природа потери в результате травматической смерти родителя, брата или сестры (например, родительская любовь, «охранный щит», уникальная связь с братом или сестрой и общий с ними опыт) может быть чрезвычайно сложной для некоторых детей, чтобы выразить ее словами. Переживание смерти близкого человека подталкивает детей к тому, чтобы они говорили об утраченных ими аспектах отношений, связанных с любовью и утешением, а также о том, что могло бы произойти в будущем, но теперь не произойдет. Эти два измерения в данном обсуждении рассматриваются отдельно, но в работе психолога они часто переплетаются.

Горевание об утрате основанных на любви и утешении аспектов отношений, которые были у ребенка с умершим, требует, чтобы ребенок вспомнил, идентифицировал и перечислил те вещи, которые умерший и ребенок делали вместе и друг для друга, и которых больше не будет. В число таких вещей может входить все, начиная от базового ухода (т.е. задач, которые могли бы выполнять различные другие воспитатели) до самых уникальных аспектов отношений.

Даже такие обыденные дела, как приготовление пищи и уборка, могли быть неповторимыми для ребенка из-за уникальных особенностей того, как покойный выполнял эти действия. Психолог может попросить ребенка описать эти особые, ныне утраченные, аспекты отношений. Некоторые дети могут захотеть распределить вещи, по которым они скучают, в разные категории, например, следующим образом:

- «Вещи, которые мы делали вместе с N и которых мне не хватает».
- «Места, где мы бывали с N и по которым я скучаю».
- «Особые ритуалы с N, по которым я скучаю».
- «Особые вещи, связанные с N, по которым я скучаю».

Во время этого процесса многие дети могут неожиданно сказать: «Моя мама (папа) просто очень любила меня», или произнести любую другую фразу, которая указывает на то, что ребенок скучает по отношениям привязанности с родителем (или братом/сестрой), а не по конкретным действиям. Это поможет перейти к более глубокому обсуждению того, как ребенок воспринимал эти отношения привязанности и как их отсутствие ощущает сейчас (т.е. как ребенок переживает горе).

Ребенок также может проговорить чувства, которые он испытывал в прошлом во время совместной деятельности или общения с умершим, а не те, что он чувствует сейчас. Можно нарисовать рисунки, сделать коллаж или использовать другие творческие техники. Эта деятельность с большой степенью вероятности вызовет грусть, которая является частью нормального процесса горевания. Психологу следует объяснить ребенку, что многие дети испытывают «волны печали» после смерти важного человека (метафора океанских волн, набегающих и отступающих, часто помогает объяснить приступы печали), и что это естественный результат того, что у ребенка

были такие сильные чувства к человеку. Некоторым детям может быть полезно знать, что другие члены семьи тоже грустят и скучают по тому, что раньше связывало их с умершим. Однако детям, которые имеют тенденцию чрезмерно оберегать оставшихся членов семьи, возможно, информация об их горевании не принесет пользы.

В дополнение к утрате взаимоотношений с умершим и вторичным потерям, дети также потеряли моменты, которые могли произойти в будущем и которые отныне они не смогут разделить с ушедшим человеком. Отсутствие родителя (или других значимых лиц) на торжественных событиях (например, свадьба) является значительной потерей для многих детей. Менее торжественные, но, тем не менее, значимые события происходят на протяжении всего периода взросления детей – участие в школьном спектакле, участие в спортивных соревнованиях, завоевание призов в учебе или внеклассной работе – все те события, где дети надеются видеть рядом своих родителей, братьев и сестер, а также других значимых людей. Признать, назвать и отгоревать эти потери также важно для многих детей; эти элементы должны быть включены в обсуждение утраченного наряду с чувствами, возникающими при перечислении этих потерь.

Подготовка к тому, что умерший не будет присутствовать на этих мероприятиях – это способ, посредством которого дети могут осознать, что в будущем может быть много напоминаний об утрате. Предвосхищение «напоминаний об утрате» и разработка позитивных копинг-реакций для совладания с ними – это две области, над которыми дети могут начать работать в процессе общения с психологом. Напоминания об утрате могут включать такие очевидные события, как первый день в школе, выпускной, дни рождения ребенка и/или умершего человека, День матери или отца и иные праздники. Все это может напоминать ребенку о том, что этого человека уже не будет рядом.

Детям можно предложить записать, как они будут справляться с напоминаниями о потере в будущем, следующим образом:

То, чего мне будет не хватать в будущем. Как я с этим справлюсь.

Следует помнить, что горевание не проходит за одну встречу или даже за несколько. Цель состоит не в том, чтобы завершить процесс горевания, а в том, чтобы показать детям, что испытывать большую печаль после того, как они пережили большую потерю – это нормально, дать им возможность выразить печальные чувства в обстановке, где им не нужно беспокоиться об уязвимости других, а также помочь им поверить, что со временем их боль уменьшится.

Преодоление амбивалентных чувств: «почему я не скучаю»

Зачастую бывает трудно признать недостатки умершего человека, и еще труднее это сделать, если смерть произошла внезапно, неожиданно, травматично для близких, что иногда приводит к тому, что умерший воспринимается ребенком или другими людьми как мученик или герой. Но помимо этого могут иметься и «незаконченные дела» между ребенком и умершим – неразрешенные конфликты или сказанные/несказанные слова, о которых ребенок теперь сожалеет.

Почти у всех детей периодически возникают конфликты с братьями/сестрами или родителями, и они могут остаться неразрешенными на момент смерти. Такой неразрешенный конфликт может привести к чувству вины или сожаления у оставшегося в живых ребенка, а также наградить его неизжитой обидой или гневом, которые остаются невысказанными из-за семейных или общественных ожиданий «не говорить плохо о мертвых». Дав ребенку возможность поговорить об этих проблемах и чувствах, психолог должен нормализовать их, указав на то, что все дети время от времени имеют конфликты со своими родителями/братьями/сестрами, но, как правило, эти конфликты обычно обсуждают и со временем они разрешаются.

Затем психолог может предположить, что хотя преждевременная смерть и не позволила ему сделать это лично, ребенок все равно может провести воображаемую «беседу» с умершим близким, чем урегулировать свои проблемы и переживания. Если религиозные убеждения семьи согласуются с этой точкой зрения, ребенок может принять решение о проведении подобной мысленной беседы с душой или духом умершего.

Еще одна техника заключается в том, чтобы ребенок написал письмо умершему, в котором изложил все то, что он хотел бы сказать этому человеку до его смерти (Stubenbort et al., 2001). Какой бы метод не был использован, цель состоит в том, чтобы ребенок высказал все то, что он хотел бы успеть сказать до смерти близкого, а также представил себе и описал словами то, что пожелал бы сказать ребенку умерший, чтобы урегулировать их незавершенные дела. Необходимо обратить особое внимание на то, чтобы не ввести в заблуждение ребенка младшего возраста и не дать ему думать, что его родитель жив и находится где-то в другом месте. Можно положить письмо в воздушный шар, чтобы отправить его в небо (на небо), или закопать письмо в землю для детей, которых это может сбить с толку (Worden, 1996).

Другой, сложный для некоторых детей, аспект горевания может быть связан с тем, что они были гораздо ближе к умершему родителю, чем к оставшемуся в живых. Амбивалентные чувства ребенка могут быть направлены на оставшегося в живых родителя, которого ребенок может даже считать в определенной мере виновным в смерти покойного родителя. Исходя из предположения, что нет никаких реальных оснований, чтобы ребенок возлагал ответственность за смерть на оставшегося в живых родителя, эту проблему необходимо решать вместе с ребенком и родителем (например, во время совместных детско-родительских сессий).

В ситуации детей, возвращенных из Сирии и Ирака, умерший зачастую сыграл активную роль в собственной смерти, поэтому амбивалентные чувства зачастую более сложны. В таких случаях, в дополнение к травме и горю, ребенку приходится иметь дело со стигмой и негативными когнициями, связанными с подобными поступками.

В рамках ситуации, у детей, чьи родители погибли и с официальной точки зрения считаются террористами, а в семье или в окружении негласно могут считаться героями-шахидами, могут возникнуть противоречивые чувства. Важно не склонять его на ту или иную сторону, а оставаться в нейтральной позиции. Подтверждая, что с разных точек зрения поступки его родных выглядят по-разному. Обязательно спросить, а как считает он.

Если ребенок больше склоняется к тому, что его близкие поступили плохо – важно помочь ему выразить свою злость. Для этого можно использовать следующие техники.

Техника «Пустой стул»

Мы ставим напротив пустой стул и говорим: Представь, что на этом стуле сейчас сидит твой отец/мама, и ты можешь высказать им то, на что злишься. После того, как ребенок высказался, мы просим представить – как он думает, что бы они ответили.

Если ответ будет осуждающий ребенка за такие мысли по отношению к близким, то психолог вмешивается и говорит: «Не думаю, чтобы папа/мама так думали. Они же видят, сколько тебе и вам всем пришлось пережить из-за их решения. Я думаю, они попросили бы прощения за это. И пожелали бы тебе найти свой путь к счастью, несмотря на все, что случилось».

Далее можно предложить сказать им – за что есть благодарность, по чему ребенок скучает. И предложить потом, закрыть глаза, обнять себя за предплечья и представить, что это обнимает мама или папа. Если позитивных воспоминаний нет, значит еще не вся обида и злость вышли.

Техника «Туча»

Можно предложить все свои грустные, обидные ощущения изобразить в виде тучи. Попросить описать, что это за туча. И далее попросить изобразить, как идет дождь из нее, как вся накопленная печаль, обида, тоска проливается в виде этого дождя. Может быть, захочется что-то сказать при этом; может быть, просто как-то звучать. Может понадобится много бумаги, чтобы с помощью рисования дождя (молний) выразить чувства. И далее психолог говорит: «Постепенно дождь заканчивается и что происходит? Может быть, что-то вырастает на этой политой дождем земле. Может быть, выходит солнце». Это не обязательно должен быть счастливый конец. Если ребенок настаивает, что там грязь и ничего не происходит, констатируем: «Да пока на этой земле так. Еще должно пройти время, чтобы что-то изменилось, и выросли новая трава и цветы».

Другая тактика ведения сессии, если ребенок считает умершего родителя героем. Или сомневается. Очень важно не оспаривать это его мнение. Согласиться, что в исламе есть такое понятие «шахид» – человек, умерший на пути за веру. Но героем можно быть по-разному. Есть другие варианты и возможности: «Твой отец/мама выбрал этот путь. Конечно, очень хочется, чтобы ты выбрал другой и жил».

Задача этой тактики состоит в том, чтобы расширить понимание ребенком возможных вариантов проявления героизма в мусульманстве и, в то же время, разделить с ним его печаль и переживания, не осуждая чувства. В ситуации переживания смерти отца, который погиб, участвуя в деятельности террористической организации,

важно доносить мысль, что такое поведение не подлежит восхвалению. При этом, рассказ о том, почему это случилось, может оказаться для ребенка крайне целебным. Также важно, чтобы семья решила, как сохранить память об умершем значимым для них образом, признавая свои амбивалентные чувства по поводу его выбора.

Помимо грусти и злости на умершего, в работе горя есть компонент чувства вины и поиска виноватого в произошедшем. Ребенок может ощущать себя виноватым по очень разным причинам. Например, что оставил родственника там, а сам теперь здесь, или что мог бы сделать так, чтобы умерший родственник не попал туда, где умер, и не сделал этого. Очень важно переводить эти идеи в то, что он был маленький, а родитель сам выбрал этот путь. И это грустно (раздражает, больно), но ребенок на это никак не мог повлиять.

Задача 3.

Сохранение положительных воспоминаний и конструктивного опыта, связанного с потерей

После того, как ребенок начал процесс горевания по умершему и утраченным моментам будущего в связи с его смертью, а также урегулировал незавершенные дела в отношениях с покойным, он обычно может лучше сосредоточиться на положительных аспектах отношений с умершим. Запечатление и сохранение в определенной форме этих позитивных воспоминаний неизбежно вызовут печальные и болезненные чувства, но во многих случаях это также позволяет детям вновь пережить счастье, частью которого был ушедший близкий.

Если умерший – отец, который принимал участие в деятельности террористической организации, этот вопрос усложняется. На первый взгляд кажется, что в случае негативной оценки того, что человек делал при жизни, невозможна и позитивная память о нем. Но это не так. В любом случае, практически с любым родителем у ребенка присутствуют в личной истории источники позитивных воспоминаний. Если негативные чувства по отношению к родителю, виновному в отъезде семьи в Сирию/Ирак, разрешены – можно обращать внимание и на позитивную память.

Важно, что это никоим образом не идеализация и не забвение ошибок. Мы помогаем ребенку понять, что его отец, несмотря на ошибки, был его отцом. И до принятия трагического решения с ним может быть связано много хорошего, чего не отменяют ошибки умершего.

Психологу следует объяснить опекунам, что очень важно позволить ребенку приписывать умершему доброжелательные намерения (т.е. что он хотел добра для ребенка), даже если очевидно, что в том, как умерший обращался с ребенком, были негативные аспекты. Доброжелательные намерения не отменяют негативных действий или бездействия, которые имели место в отношениях между ребенком и умершим. Более того, если позволить ребенку приписать благожелательное намерение умершему, это может дать ребенку возможность более точно распознать как негативные, так и позитивные аспекты этих отношений. Это произойдет потому, что ребенок будет испытывать меньше чувства вины за наличие у него негативных мыслей об умершем родителе.

Такое чувство вины повышает вероятность защитной идеализации умершего и, как следствие, риск вовлечения в деятельность экстремистских организаций. Напротив, если ребенок будет понимать, что любовь к погибшему отцу совместима с негативной оценкой его поведения, это позволит ему быть более устойчивым к радикальной пропаганде сейчас и в будущем.

Очень важно, чтобы дети поняли, что у них все еще есть способность быть счастливыми и что у них есть на это право. Некоторые дети могут захотеть сделать книгу памяти, шкатулку памяти, коллаж памяти или другой памятный объект.

Вот некоторые идеи, которые дети включили в свои памятные книги об умерших в виде записей, рисунков или фотографий:

- Его/ее любимая одежда.
- Самая забавная привычка.

- Хобби.
- «Поездки, которые мы совершали вместе».
- «То, чему он/она меня научил/а».
- «Лучшее время, которое мы провели вместе».
- «Любимые вещи, которые он/она мне дарил/а».
- «Самая хорошая вещь, которую он/она когда-либо сделал/а для меня».
- Его/ее любимые выражения/шутки.

В некоторых случаях дети затрудняются вспомнить занятия или мероприятия, в которых покойный принимал участие вместе с ними, а оставшийся в живых родитель, возможно, не присутствовал при этих событиях. В таких ситуациях может быть полезно попросить других людей поделиться своими воспоминаниями.

Маленьким детям, как правило, в силу особенностей развития труднее даются позитивные воспоминания. Таким детям может быть полезно рассматривать совместные фотографии с умершим; писать рассказы об этих фотографиях; рисовать рисунки, изображая себя с умершим. Попросить оставшегося в живых родителя (старших братьев/сестер, бабушек/дедушек и т.д.) помочь им вспомнить счастливые времена, проведенные вместе с умершим. С детьми дошкольного возраста возможно изготовление «вечного сердца» умершего человека, в ходе которого ребенок описывает, рисует и/или украшает сердце, посвященное умершему человеку.

Для детей с комплексной травмой переживание горя еще более осложнено, чем для обычного ребенка. Для таких детей наиболее важной задачей является восстановление безопасности, доверия и привязанности. В число насущных для них вопросов могут входить такие, как «Как я могу доверить кому-либо обеспечение моей безопасности, если все, кого я люблю, умерли?»; «Что будет, если мой нынешний опекун тоже умрет?»; «Как я могу привязаться к кому-то новому, когда все умирают?». Восстановление после таких глубоких потерь является сложной задачей и требует, прежде всего, наличия постоянных надежных отношений привязанности.

Для работы психолога по решению задачи № 3 «Сохранение положительных воспоминаний и конструктивного опыта, связанного с потерей» можно использовать следующие техники.

Создание браслета/четок

Что вам понадобится: Нити или резинки, различные бусины (простые или сложные – как вам хочется) и аксессуары, необходимые для создания бус, браслета или четок.

Действия:

1. Соберите свои бусины и разложите их по тарелкам, мискам или коробкам, чтобы к ним был легкий доступ во время проекта.
2. Предложите детям подобрать бусины для браслета, которые связаны с их воспоминаниями об умершем (отсутствующем) человеке. Например, бусины любимого цвета (или цвета любимой спортивной команды) любимого человека.
3. Когда вы нанизываете каждую бусину, говорите о цветах и формах, о том, почему их выбрали.

4. Затем проявите творческий подход и добавьте бусины с цветами, которые представляют такие вещи, как месяц их рождения или их любимый праздник. Затем добавьте бусины, которые вызывают у них самые счастливые воспоминания о человеке, которого потеряли, их личности и т.д.

В конце работы у вас будет значимый персонализированный подарок на память, который ребенок может носить или держать рядом, чтобы напомнить ему о любимом человеке. Вы также поделитесь с ним историями и воспоминаниями, которые могут помочь в исцелении.

Бал памяти/украшение

Техника идеально подходит для праздников, так как созданный шар можно повесить в качестве украшения на елку или в доме. Если вы предпочитаете просто сделать простой пластиковый шар для демонстрации, это тоже вариант. Идея состоит в том, чтобы наполнить прозрачный пластиковый шар лентами разных цветов, каждый из которых символизирует эмоцию. Участники могут смело добавлять блестки, бусины или любые предметы.

Что вам понадобится: Прозрачный пластиковый шар. Затем выберите предметы для украшения шаров (разноцветные ленты, блестки, бусины, ручки для рисования, наклейки – все, что вам нравится).

Действия:

1. Соберите все свои припасы.
2. Нарежьте ленту на небольшие полоски (около 4–6 см).
3. Назначьте каждой ленте эмоцию (счастливую, грустную, напуганную, одинокую, усталую, подавленную и т.д.), а затем разложите их на столе организованными стопками или на бумажных тарелках с надписями. Любые другие предметы можно разместить на столе и пометить (например, «Воспоминания»).
4. Расскажите детям, что каждая кучка представляет собой эмоцию, или воспоминание. Поощряйте их наполнять свой мяч как можно большим количеством чувств. Задавайте вопросы про чувства и воспоминания, пока они добавляют эмоции и воспоминания к шару в виде лент и других деталей.
5. Дайте им возможность украсить шарики наклейками или словами.
6. Обсудите, где ребенок хочет хранить этот шар или что им украсить.

После завершения этого задания у вас будет единственное в своем роде значимое украшение, которое можно использовать каждый праздничный сезон или ставить на книжную полку или тумбочку.

Задача 4.

Переосмысление отношений и формирование приверженности нынешним отношениям

Психолог, в ходе всего процесса горевания у ребенка, обычно поощряет его вести мысленные «беседы» с умершим, представляя себе, что умерший сказал бы или хотел бы сказать ребенку, если бы у него была такая возможность. Многие дети продолжают вести такие мысленные беседы с умершим еще долгое время после травмы/смерти.

Хотя такое поведение является нормальным, предполагается, что со временем характер отношений ребенка с умершим постепенно поменяется с взаимодействия в настоящем на отношения воспоминаний. Некоторые дети могут чувствовать себя виноватыми, как будто они предают умершего, когда они постепенно адаптируются к настоящему и будущему без него. Но это то, что ребенку необходимо сделать для того, чтобы он мог перенаправить свои ресурсы в отношения настоящего.

Многие дети с травматическим горем цепляются за интерактивные аспекты своих отношений с умершим как можно дольше. Например, ребенок может вести мысленные разговоры с умершим человеком спустя много месяцев после его смерти, и в ходе этого мысленного процесса пытаться узнать мнение, получить одобрение или совет у умершего человека по целому ряду вопросов. Хотя это может временно служить ребенку утешением, этот процесс зачастую является способом избегания или отсрочки полного принятия смерти и посвящения себя другим важным отношениям.

В случае травматического горя большая часть психической энергии ребенка поглощается интенсивными напоминаниями о травме/горе и попытками избежать их. Однако, как только ребенок начинает смиряться со смертью и возвращаться к задачам жизни, важным аспектом исцеления становится восстановление связи с другими важными людьми в его жизни. Энергия, которая была до этого недоступна, теперь может быть снова направлена в уже существующие и новые отношения.

Психологу можно попросить ребенка составить список значимых людей, а затем определить (для каждого человека) положительные качества, характеристики этого человека или способы, которыми он вносит вклад в жизнь ребенка. Детям младшего возраста можно предложить нарисовать изображения значимых людей, а психотерапевт может записать положительные моменты, связанные с этими людьми.

Также для решения данной задачи переживания горя уместны многие техники из компонента 4 «Я и Другие», направленные на формирование здоровой привязанности.

Однако, после переживания комплексной травмы, дети могут опасаться сильной привязанности, боясь новых смертей или травмирующей разлуки. В этой ситуации нужно донести до ребенка, что его желание защитить себя от боли и потерь одновременно не дает ему испытать дружеское общение и любовь. Этот момент можно продемонстрировать наглядно, попросив ребенка нарисовать себя в окружении стены, а свою боль (грустное лицо), страдания (разбитое сердце) и другие негативные чувства снаружи этой стены. Далее можно позволить детям порассуждать, как хорошо, что они могут держать эту боль на расстоянии. После того, как они завершат эту часть работы, психолог может продемонстрировать (с помощью рисунка), что любовь (сердце, об-

нимающиеся люди и т.д.) и другие позитивные чувства и переживания также не могут пройти сквозь стену. Этот шаг может привести к обсуждению вопроса о решении постепенно рушить эту стену, чтобы создать возможность для позитивных отношений.

В случае потери детьми обоих родителей, у новых опекунов могут возникнуть трудности с тем, чтобы помочь детям принять их новые взаимоотношения. Дети потеряли своих единственных родителей при травмирующих обстоятельствах, и они, естественно, будут чувствовать, что, принимая новых опекунов, они нарушают верность родителям. Если новые опекуны будут чутки к этим чувствам и будут поддерживать позитивные воспоминания детей о погибших родителях, они смогут облегчить этот переходный период. Открытые заявления о том, что они знают, что никогда не смогут и не захотят заменить умерших родителей, могут смягчить некоторые из этих опасений у детей.

Нередко опекуны имеют свои собственные симптомы травматического горя. Психологу в этом случае следует активно заниматься с опекунами психологическим просвещением в этой области, планомерно вовлекая их в получение психологической помощи для себя. При предложении помощи психолог может аргументировать это тем, что это необходимо для обеспечения оптимальной поддержки и воспитания этих детей.

Компонент 4. Я и другие

*Хухлаев О.Е., Павлова О.С.,
Могунова Л.А., Смирнова С.С., Тарулина Н.В.*

Цель компонента – обеспечение включения ребенка в широкое социальное пространство.

Задачи:

- организация активностей, включающих ребенка в широкий социум;
- обучение навыкам формирования здоровых социальных связей;
- обучение навыкам личной безопасности и асертивного общения;
- повышение осведомленности о навыках решения жизненных проблем и/или социальных навыках.

Компонент является комбинированным: он включает в себя как техники, описанные ниже, так и использование иных подходов, предложенных в программе.

Одним из этих подходов является применение социально-психологической технологии «Работа с сетью социальных контактов» (тема 3.3), позволяющей:

- исследовать, мобилизовать и восстановить социальное окружение и контакты ребенка и семьи, используя внутренний потенциал самой семьи и ее неформального окружения (родственников, друзей, соседей);
- создать отношения сотрудничества между людьми из неформального окружения и специалистами;
- создать условия для выражения и учета мнения детей и подростков, участвующих в сетевых встречах.

Также при выполнении задач компонента уместно использовать техники и методики восстановительного подхода как технологии преодоления социальной исключенности детей, возвращенных из зон боевых действий (тема 4.3). Восстановительные практики направлены на взаимное понимание, выстраивание рефлексивного диалога, выстраивание ответственной позиции и реализацию достигнутых договоренностей.

Иные техники, применимые в рамках компонента, представлены ниже.

№	Название техники	Рекомен- дованный возраст	№ задачи, на которую направлена техника			
			1	2	3	4
1.	Социальный атом	6+				
2.	Термометр	6+		✓		
3.	Дружелюбные требования	8+		✓	✓	✓
4.	Мой класс	7–13		✓	✓	✓
5.	Коллаборативный комикс-проект «Что они должны обо мне/нас знать»	8+	✓	✓		
6.	Что мешает людям договариваться	12+			✓	
7.	Формирование позитивной групповой идентичности	6+	✓	✓		
8.	Значимые люди в моей жизни	6+	✓	✓		
9.	Техника ненасильственного общения	12–14+			✓	✓
10.	Стратегии поведения в конфликте	12+			✓	✓

1. Социальный атом

Цель проведения: организация активностей, включающих ребенка в широкий социум.

Рекомендованный возраст применения: от 6 лет.

Источник: концепция социального атома Я.Л. Морено (Лейтц, 2022) – описание и адаптация Могуновой Л.А.

Техника описана ранее в компоненте 1 под названием «Люди, которые важны в моей жизни». Мы также рекомендуем использовать технику в компоненте 4, однако с иными целями проведения. Даже если психолог использовал технику для достижения целей компонента 1, он может повторно применять ее в текущем компоненте. При работе с ребенком и особенно при оценке эффективности применения техники психолог должен учитывать различия целей.

Техника подходит для того, чтобы поговорить с ребенком о нем самом и о его жизни, понять, чем ребенок готов делиться открыто, а где присутствует избегание, о каких членах семьи или сферах жизни он предпочитает умалчивать, что отрицает.

Технику можно проводить как в виде рисования на листе бумаги (понадобится лист формата А4 и материалы для рисования), так и с помощью размещения фигурок (животных) или предметов на устойчивой поверхности (понадобятся небольшие игрушки или фигурки).

- 1) Психолог предлагает ребенку показать себя и свое окружение в виде различных символов.
 - Первый символ ребенок выбирает для себя и располагает его в центре листа/стола.
 - Затем ребенок выбирает обозначения для людей, которые есть в его жизни, и размещает их вокруг первого символа (себя), находя каждому место ближе или дальше.
- 2) Психолог просит ребенка представить каждого, кто представлен в композиции, описать отношения с ним и рассказать, почему был выбран тот или иной символ/рисунок/фигурка. В этом варианте методики важно дать ребенку свободу в выборе людей, которых он разместит вокруг себя.

Психолог может задавать вопросы:

- Что значит для тебя этот человек?
- Как бы ты охарактеризовал(а) ваши отношения? Что в них нравится, а что нет?
- Кого бы ты еще хотел(а) разместить?
- Каких людей теперь здесь нет?

Психологу не стоит давать советы, предлагать добавить кого-то конкретного или оценивать отношения. Важно предоставить ребенку пространство для выражения мыслей и чувств по поводу его окружения.

2. Термометр

Цель проведения: организация активностей, включающих ребенка в широкий социум.

Рекомендованный возраст применения: от 6 лет.

Источник: программа фокусированной на травме когнитивно-бихевиоральной психотерапии (Cohen, Mannarino, Deblinger, 2006) – перевод и адаптация Тарулиной Н.В.

Техника направлена на самоопределение и расширение коммуникативных стратегий ребенка при общении с группой и со сверстниками.

Для проведения техники понадобятся распечатанное изображение термометров из Приложения А, лист бумаги А4, ручка / простой карандаш и цветные карандаши.

1) Самодиагностика, позволяющая выявить опасные и безопасные для ребенка группы и отношения

Психолог предлагает ребенку вспомнить и проанализировать все группы сверстников, к которым тот принадлежит: школьный класс, футбольную команду, семейно-родственные группы и т. д. Психолог расспрашивает, как именно ребенок соотносится с этими группами и кем в них является, а затем предлагает подписать на термометрах (Приложение А), как ребенок себя в них чувствует, где эта группа располагается на шкале эмоциональной «температуры». Это возможно только после того, как термометрам присвоено определенное значение, например:

- Напряжение
- Чувство безопасности
- Радость/интерес
- Страх/тревога
- Удивление

Ребенок вместе с психологом выбирает для каждого термометра свой цвет.

2) Карта «Я в группах»

После самодиагностики ребенок может нарисовать карту взаимоотношений с группами, отчасти похожую на «Социальный атом» (техника 1 текущего компонента). Ребенок ставит себя в центр листа: пишет большую букву «Я» или рисует символ, обозначающий «Я», а те группы, о которых шла речь выше, располагает свободным образом вокруг, раскрашивая в преобладающие для этих групп цвета, указанные на термометрах.

3) Психолог приглашает ребенка обсудить получившуюся карту по следующим вопросам:

- В какой группе я чувствую себя безопасно? Что помогает мне почувствовать безопасность? С какими людьми это особенно связано?
- С какой группой мне бы хотелось наладить связи? В какой группе хотелось бы больше бывать?
- В каких группах я переживаю напряжение? С чем это может быть связано и какие шаги позволили бы уменьшить напряжение?

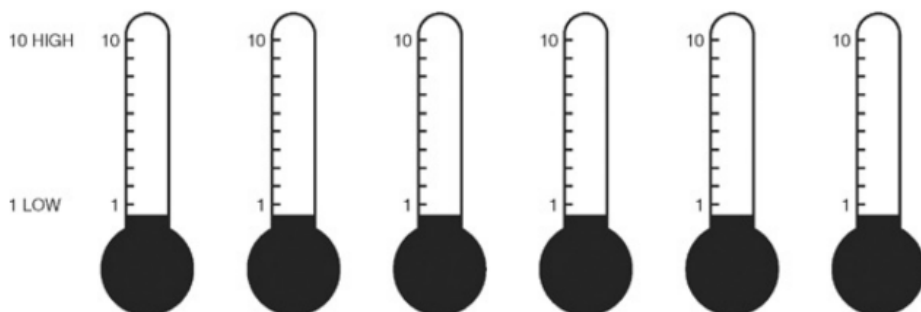
4) Значимые фигуры

Психолог просит ребенка посмотреть на каждую группу и выделить в них значимые фигуры. Это могут быть как люди, «окрашенные» позитивно, так и те, кто вызывает фрустрацию. Ребенок подписывает этих людей, называет их, располагает внутри группы.

Далее ребенок повторяет процедуру самоисследования с каждой из выделенных фигур внутри групп. Он обозначает отношения, рисуя на карте стрелочки между «Я» и каждым человеком теми цветами, которые преобладают в термометре. Здесь также можно использовать варианты инструментария из техники 1 «Социальный атом».

5) Завершение техники

После всего сделанного психолог подводит итог проведенной работы: дает возможность ребенку самому сделать выводы и рассказать о том, что он видит на карте, какие отношения видятся ему надежными и крепкими, а какие хотелось бы изменить. Психолог и ребенок обсуждают возможные варианты шагов к изменениям.



3. Дружелюбные требования

Цели проведения: обучение навыкам формирования здоровых социальных связей; обучение навыкам личной безопасности и ассертивного общения; повышение осведомленности о навыках решения жизненных проблем и/или социальных навыках.

Рекомендованный возраст применения: от 8 лет.

Источник: Как научить детей сотрудничать (Фопель, 1998).

Для проведения техники понадобятся ручка/карандаш и распечатанный список ситуаций из Приложения Б.

- 1) Психолог предлагает ребенку ряд утверждений и предлагает выразить чувства и мысли по отношению к ним.

Инструкция:

«Возьми лист, который я приготовил(а). Просмотри один за другим все примеры. Проранжируй от 1 до 10 эти ситуации по степени сложности лично для тебя, где 1 – это самая сложная, а 10 – самая простая. Объясни: почему так?»

- 2) Психолог предлагает ребенку вспомнить и дописать в бланк ситуации из собственной жизни, которые кажутся ему сложными и в которых необходимо открыть свою позицию/мнение/потребность среди других людей.

Инструкция:

«Теперь вспомни свою жизнь в последнее время и добавь/впиши несколько подобных ситуаций, сложных лично для тебя».

В бланке обозначены поля для трех дополнительных ситуаций, но можно добавить и больше.

Когда ситуации вписаны, психолог обсуждает с ребенком, какие эмоции и мысли возникают в этих ситуациях, что именно он считает сложным в них.

- 3) Психолог предлагает ребенку выбрать одну ситуацию из своих и разыграть взаимодействие с помощью пустого стула.

Ребенок ставит два стула: один для себя, а второй для человека, у которого ему трудно прямо о чем-то попросить или потребовать / которому не получается высказать свое недовольство и т. д. После этого психолог просит ребенка встать за свой стул и высказать, что он не говорит этому человеку, но что есть внутри. Потом, если ребенок захочет, он может сесть на стул другого человека (как бы войти в его роль), послушать эти слова (психолог берет на себя роль ребенка и в точности повторяет его фразу, позу и интонацию) и высказать спонтанный ответ.

Затем психолог и ребенок выходят из ролей, переставляют стулья (или занимают другие) и обсуждают, каким был для ребенка этот опыт.

- 4) Психолог предлагает ребенку потренироваться высказывать свои потребности в игровом формате, используя нейтральный пример.

Инструкция:

«Временами все мы чего-то хотим от других людей. Например, чтобы они приняли нас в свою игру/компанию. Когда мы чего-то хотим от другого человека, мы можем выразить свое желание удачно или не очень. Если мы тревожимся или робеем,

то формулируем наши желания недостаточно ясно. Если мы чересчур решительны и напористы, то можем задеть чувства другого человека, оскорбить или обидеть его. Лучше всего, если мы высказываем свои требования ясно и дружелюбно. Сделать это можно, например, следующим образом. Мы смотрим человеку прямо в глаза, говорим спокойным и уверенным голосом и сразу начинаем с того, чего мы хотим, говоря, например: “Я хочу... Мне нужно...” Разумеется, мы не всегда слышим в ответ “да” и не всегда получаем то, чего хотим. Но если мы вовсе не пытаемся получить желаемое, то гораздо чаще оказываемся разочарованы, испытываем чувство собственной слабости и беспомощности. Мне хочется, чтобы ты сегодня потренировался(ась) выдвигать свои требования ясно и дружелюбно.

Представь себе, что ты приходишь за покупками в магазин, и на кассе продавщица не полностью дает тебе сдачу. Что ты ей скажешь?»

Психолог обсуждает с ребенком различные эффективные и неэффективные варианты реплик.

- 5) Психолог предлагает ребенку потренироваться высказывать свои потребности, используя ситуации из списка (Приложение Б).

Ребенок пробует использовать высказывания, начинающиеся с «я хочу» или «мне нужно». Важно сделать акцент на удачных фразах.

Для проверки действия высказывания психолог не сам оценивает фразу, а дает ребенку почувствовать действие этой фразы из роли Другого (алгоритм, задействующий пустые стулья, аналогичен тому, что приведен в пункте 3 этой техники).

- 6) Психолог предлагает ребенку проанализировать опыт, полученный в ходе реализации техники.

Вопросы:

- Чему полезному для себя ты научился(ась)?
- Как ты высказываешь свои требования: слишком робко или чересчур напористо?
- Что дается тебе легче: предъявлять требования взрослым или другим детям?
- Почему так важно высказывать требования дружелюбным тоном?
- Как ты реагируешь, когда слышишь в ответ «нет»?
- Кто из ребят в твоём классе, по-твоему, умеет хорошо предъявлять требования?
- Как предъявляет свои требования классу ваш учитель?

Приложение Б

1. Ты видишь нескольких играющих/общающихся друг с другом ребят и хочешь включиться в игру/разговор...
2. Несколько твоих друзей идут вместе в кино, а тебя с собой не пригласили. Ты хочешь пойти вместе с ними...
3. Твоя подруга взяла у тебя книгу почитать и не возвращает ее обратно. Ты хочешь получить книгу назад...
4. Ты хочешь, чтобы тебе давали больше карманных денег...
5. Ты не понял(а), как надо решать пример, и хочешь, чтобы учитель объяснил тебе его еще раз...
6. Неделю назад ты спросил(а) у своего родителя/опекуна, можно ли тебе поехать в туристический поход на два дня с ночевкой, и до сих пор не получил(а) ответа...
7. Твой друг взял у тебя деньги взаймы и не вернул. Эти деньги тебе сейчас очень нужны...
8. Кто-то из ребят смеется над твоей новой прической...
9. Ты стоишь в магазине в очереди в кассу, а какая-то женщина пытается пройти без очереди...
10. Дома вы давно ни во что не играли все вместе. Ты узнал(а) новую игру и хочешь, чтобы родные поиграли в нее вместе с тобой...

4. Мой класс

Цели проведения: обучение навыкам формирования здоровых социальных связей; обучение навыкам личной безопасности и асертивного общения; повышение осведомленности о навыках решения жизненных проблем и/или социальных навыках.

Рекомендованный возраст применения: от 7 до 13 лет.

Источник: разработка Могуновой Л.А. на основе методик, предназначенных для диагностики адаптированности детей к школе (Социально-психологические проблемы взаимодействия..., 1990; Пономаренко, 1999).

Техника опирается на диагностический инструмент, однако предлагается не для диагностики, а для обсуждения отношений внутри социально значимой группы.

Для проведения техники понадобится ручка/карандаш и распечатанный рисунок класса (Приложение В) или дерева с человечками (Приложение Г).

1) Психолог предлагает ребенку схематичный рисунок и просит отметить на нем себя и друзей.

Инструкция:

«На этом рисунке схематично изображен класс. За столом сидит учитель, ученики заняты своим делом. Часть ребят играет во дворе. Найди и отметь крестиком на рисунке себя. Затем отметь (тоже крестиком) на рисунке своего друга или друзей. Дай пояснения, почему ты так считаешь. Удовлетворяет ли тебя такая позиция? Где ты в идеале хотел(а) бы быть? Почему?»

2) Психолог предлагает ребенку варианты тем для разговора в зависимости от его удовлетворенности своей позицией.

Если ребенок недоволен своей позицией

2.1) Работа с принятием чувств

Вопросы:

- Каково быть тут?
- Что ты чувствуешь?
- Если бы из этой позиции ты мог(ла) бы сказать что-то учителю (все, что угодно), что бы это было за послание?

Если ребенок затрудняется с формулировкой, психолог предлагает ему закончить предложения:

- Я чувствую...
- Я бы хотел(а)...
- Я ожидаю...

На этом этапе очень важно нормализовать для ребенка ту позицию, которую он выбрал, соотнести ее с его опасениями, потребностями и даже показать, как эта позиция защищает его. Например, позицию выходящего из класса можно нормализовать так: «Понятно, что тебе хочется уйти из места, где тебе некомфортно, это нормально для всех людей: они ищут места, где хотят

чувствовать себя лучше и избегают мест, где им плохо. Так ты пытаешься защитить себя от дискомфортных чувств, это естественно. Мне жаль, что не сложились хорошие отношения».

Важно также соотнести позицию в группе с характером, темпераментом или интересами ребенка и отразить это ему как проявление его индивидуальности.

2.2) Обсуждение других позиций

Вопросы:

- Есть ли среди этих позиций такая или такие, где тебе хотелось бы быть / ты бываешь редко? Почему?
- Если бы ты там был(а), что бы почувствовал(а)?
- Бывал(а) ли ты когда-либо в этих позициях в других местах, в другие времена, с другими людьми?
- Как тебе кажется, что в тех ситуациях было по-другому? Что в тебе самом(ой) или в тех отношениях способствовало этому?

2.3) Обсуждение конкретных фигур

Вопросы:

- Есть ли в твоём классе человек, который вызывает в тебе сильные чувства: позитивные или негативные?
- Где его/ее место на этой схеме?
- Если бы ты мог(ла) сказать этому человеку что угодно, что бы ты сказал(а) из твоей сегодняшней позиции? (Задача психолога – направлять ребенка на Я-сообщения, например, «я чувствую», «мне нравится», «мне не нравится», «я радуюсь, когда...», «я злюсь, когда...» и т. д.)

2.4) Обсуждение плана будущего, формирование активной позиции

Вопрос:

- Думал(а) ли ты, что могло бы случиться, чтобы твоя ситуация улучшилась?

Психолог не только обсуждает с ребенком его идеи, но и предлагает свои.

Если ребенок доволен своей позицией

2.1) Обсуждение чувств

Вопросы:

- Каково быть тут?
- Что ты чувствуешь по этому поводу?

2.2) Обсуждение других позиций

Вопросы:

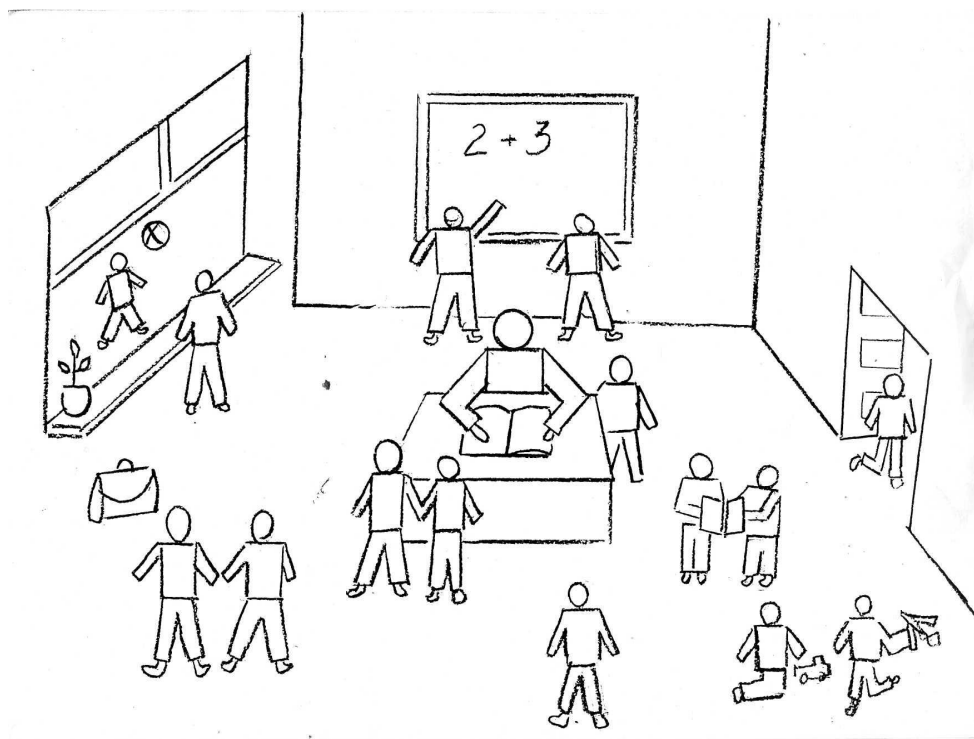
- Есть ли среди этих позиций такая или такие, в которых тебе хотелось бы еще оказаться или в которых ты очень редко оказываешься?
- Как ты думаешь, почему так получается?
- Если бы ты там был(а), что бы почувствовал(а)?
- В чем минусы этих позиций для тебя?

- Что произойдет, если ты в них окажешься? Как изменится твоя жизнь?
- Давай посмотрим отстраненно: есть ли в этих позициях какие-то плюсы?

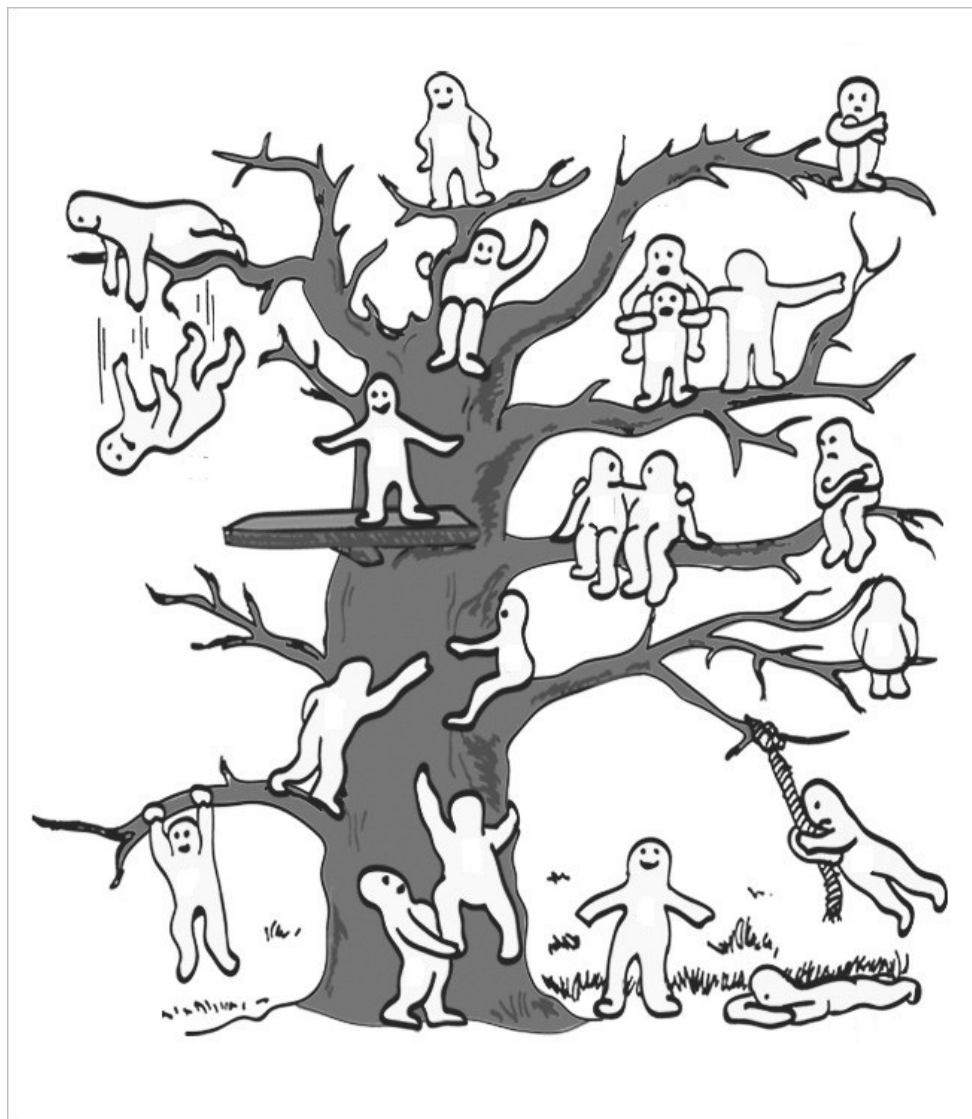
Задача психолога в этом обсуждении – стимулировать расширение репертуара ролей и позиций ребенка в группе, но делать это маленькими шажками. Например, можно договориться с ребенком сделать в классе что-нибудь новое или по-новому: проявить инициативу, показать свое хобби, попросить кого-то о помощи, показать свое несогласие и т. д. – а потом обсудить с психологом последствия и результаты.

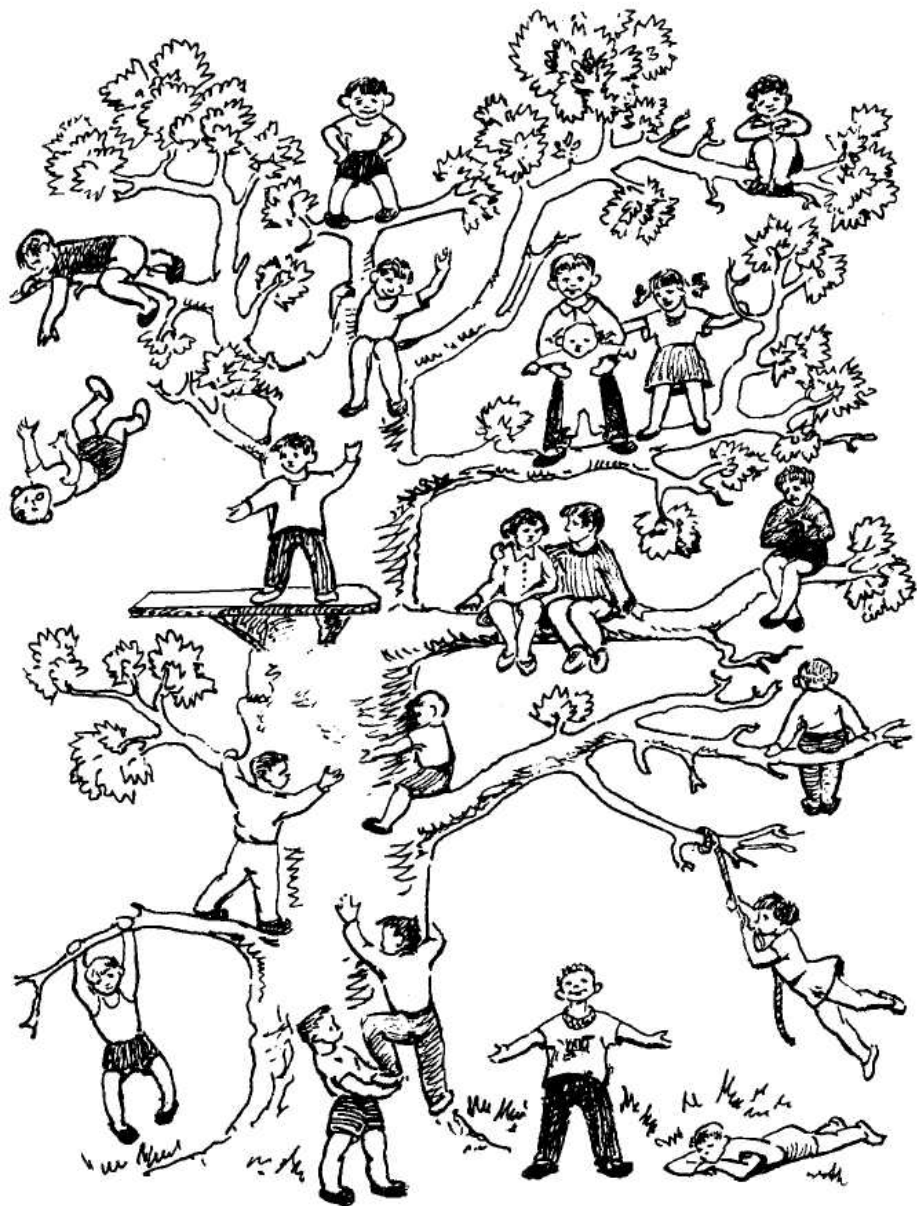
Приложение В

Стимульный материал – рисунок из диагностической методики «Мой класс» Лесковой А.А.



Стимульный материал – рисунки из диагностической методики «Дерево» Д. Лампена в адаптации Пономаренко Л.П.





5. Коллаборативный комикс-проект «Что они должны обо мне/нас знать»

Цели проведения: организация активностей, включающих ребенка в широкий социум; обучение навыкам формирования здоровых социальных связей.

Рекомендованный возраст применения: от 8 лет.

Источник: Комиксы из разных стран... (методическое пособие, 2015).

Одной из наиболее эффективных технологий, позволяющих включить ребенка в широкий социум, является коллаборативное обучение. Термин объединяет множество образовательных подходов, предполагающих совместные интеллектуальные усилия студентов (в группах по два человека или более) для поиска объяснений, решений и создания образовательного продукта (Barkley, Major, Cross, 2014). Однако если на первый план выходит сотрудничество, учебная задача становится второстепенной. Тогда основная цель подхода – создание пространства для коммуникации детей из разных культурных и социальных групп.

Предлагаемая техника основана на использовании комиксов. Это привлекательный визуальный жанр, который нравится как детям, так и взрослым. В отличие от карикатуры, комикс – это целая история, рассказанная в трех и более кадрах. Нарисовать свой комикс – значит рассказать историю в картинках и со словами. Во время создания комикса у ребенка активизируется творческий потенциал, развивается умение писать, читать и рассказывать по картинке; комикс помогает услышать другого, несмотря на языковые и культурные барьеры.

Работа по созданию комикса может быть как групповой (включая весь класс, в котором учится ребенок, возвращенный из зон боевых действий), так и индивидуальной. Ниже описан индивидуальный вариант.

1) Психолог с помощью коллег и знакомых ищет специалистов, которые помогли бы ему выйти на нескольких детей, проживающих в иных, чем его подопечный, регионах России. Желательно, чтобы все дети были примерно одного возраста. Специалистам нужно получить согласие детей (и их родителей/опекунов) на участие в проекте, который предполагает знакомство ребят из разных регионов страны. Проекту также можно дать красивое и увлекательное название.

В самом начале можно найти одного ребенка и осуществлять парную коллаборацию. Затем в проект могут добавляться дети из других регионов. При групповых проектах рекомендуется начинать с парной коллаборации (например, Махачкала – Москва).

2) Каждый из детей под руководством курирующего специалиста рисует классический комикс из шести последовательных картинок. Тема комикса: «Что школьники из других регионов страны должны про меня знать?»

Технологию работы с комиксами можно изучить по пособию «Комиксы из разных стран за уважение и уважуху. Как работать с комиксами проекта “Респект 2.0”» (2015). В случае работы с целым классом комиксы можно рисовать в мини-группах по 2–4 ребенка.

- 3) После завершения подготовки комикса можно предложить ребенку/группе подготовить видеопрезентацию своего комикса (записать на видео рассказ о нем).
- 4) После завершения работы комикс и сопутствующие видеоматериалы (если имеются) в электронном виде передаются коллегам по проекту из других регионов. Каждый специалист показывает своему подопечному комиксы детей из других регионов (и их презентации при наличии).
Затем с ребенком проводится обсуждение по вопросам:
 - Что тебя удивило, заинтересовало?
 - В чем ты видишь схожесть автора комикса и тебя?
 - Что тебе хотелось бы сказать автору комикса? О чем спросить?

- 5) После ознакомления с комиксами других детей ребенку предлагается создать ответ – также в виде комикса.
- 6) Процедура повторяется, при желании детей неоднократно.
- 7) Завершится проект может онлайн-встречей, где будут показаны комиксы, нарисованные за время реализации проекта, а также проведено личное знакомство детей в игровой форме.

Самое важное на подобной встрече – это установление личного контакта. Если у ребенка появляется желание повзаимодействовать со сверстником – участником проекта из другого региона, следует максимально его поощрить.

Тематику комиксов можно модифицировать: например, создать комиксы о культуре региона, этнической культуре народа, к которому принадлежит ребенок, или раскрыть иные интересующие его темы.

6. Что мешает людям договариваться

Цель проведения: повышение осведомленности о навыках решения жизненных проблем и/или социальных навыках.

Рекомендованный возраст применения: от 12 лет.

Источник: авторская разработка Катеевой М.И. (Катеева, 2020) – модификация Хухлаева О.Е.

Для проведения техники понадобится изображение оптической иллюзии «Ваза/лица», распечатанное или демонстрируемое с экрана. Пример изображения можно взять из Приложения Д или выбрать любую другую его вариацию.

- 1) Психолог показывает подростку картинку, на которой разные люди могут увидеть два лица или вазу (Приложение Д), и задает вопрос: «*Что ты видишь?*» Если подросток видит только один из вариантов (вазу или лица), то с помощью наводящих вопросов психолог добивается того, чтобы тот заметил оба варианта.
- 2) Как только получены оба ответа, психолог спрашивает: «*Так что же на самом деле здесь изображено?*» С помощью наводящих вопросов он добивается понимания, что изображены и ваза, и лица одновременно: ни один из ответов не отменяет другой и не является более правильным.
- 3) Психолог спрашивает, на что этот пример похож в жизни.
- 4) Вне зависимости от наличия или отсутствия ответа психолог своими словами рассказывает притчу «Спор слепых о слоне».
«Давно это было. Привели как-то в один город слона. Многие захотели увидеть его. Среди них были и известные на всю округу слепые мудрецы. Но как увидеть слона, если ты слеп?»
 - Я знаю, – сказал один мудрец, – мы ощупаем его.
 - Хорошая идея, – согласились другие. – Так мы сможем узнать, какой он, этот слон.

Итак, шесть мудрецов пошли “смотреть” слона.

Первый нащупал большое плоское ухо. Оно медленно двигалось вперед и назад.

— Это веер! Слон похож на веер! – воскликнул он.

Второй мудрец стоял возле ноги слона и трогал ее. Она была круглой и могучей.

— М-м-м... *это что-то круглое и толстое... Слон похож на дерево!* – воскликнул он.

— Вы оба неправы, – сказал третий. – Да, он круглый, но не толстый и к тому же очень гибкий! Он похож на веревку! – Этот мудрец нащупал хвост слона.

— Ну, нет! Слон похож на копьё! Да, круглый, да, тонкий, но не гибкий! – воскликнул четвертый, который ощупывал бивни слона.

— Нет, нет, – закричал пятый, – слон как высокая стена. Большая, широкая и шершавая! – говорил он, *ощупывая бок слона.*

Шестой мудрец держал в руках хобот слона.

— Все вы неправы, – сказал он, – слон похож на змею.

— Нет, на веревку!

- Нет, на змею!
- На стену!
- Вы ошибаетесь!
- Я прав!

Шестеро слепых мудрецов безудержно кричали друг на друга. Их спор продолжался целый день, лотом еще день, потом неделю, но к единому мнению они так и не пришли. Каждый мудрец представлял себе лишь то, что могли чувствовать его руки, и верил он только себе.

В результате каждый думал, что только он прав и знает, на что похож слон. Никто не хотел слушать, что говорят ему другие.

Поэтому они никогда так и не узнали, как выглядит слон».

- 5) Психолог спрашивает: «Чему учит нас эта картинка и эта история про слепых и слона, какой вывод из нее можно сделать?»

С помощью наводящих вопросов психолог помогает подростку прийти к мысли о том, что наше восприятие может не совпадать с реальностью, а наше мнение может быть одновременно и правильным, и ошибочным. Пытаясь объяснить происходящее, мы опираемся в первую очередь на свой опыт, часто ограниченный теми ситуациями, в которые мы когда-то попадали или о которых слышали. Иными словами, мы можем быть правы и неправы одновременно.

- 6) Психолог предлагает подростку перенести эти выводы в сферу общения и ответить на вопрос, что мешает, а что помогает людям договариваться.

Задача – вместе с подростком прийти к выводу, что учет мнения другого человека и понимание относительности своей правды помогают договориться.

Также можно обсудить, были ли в личной истории подростка такие случаи, когда он и другой человек были одновременно и правы, и неправы, и что помогло или помешало им договориться.



7. Формирование позитивной групповой идентичности

Цели проведения: организация активностей, включающих ребенка в широкий социум; обучение навыкам формирования здоровых социальных связей.

Рекомендованный возраст применения: от 6 лет.

Источник: общее направление деятельности описано Хухлаевым О.Е., конкретная техника не представлена.

Для преодоления последствий комплексной травматизации исключительно важно включение ребенка в широкий социум. Однако реальное вхождение в общество невозможно без формирования позитивной групповой идентичности. У ребенка должно быть внутреннее ощущение позитивного «братства»/«сестринства», причем чем больше разных групп, в которые включен ребенок, тем меньше шансов, что он будет подвержен влиянию радикальных идеологий. Нужно помочь ребенку сформировать несколько «мы», идентификация с которыми будет являться источником позитивных эмоций. Это не столько психологическая, сколько социально-педагогическая деятельность, поэтому психолог может задействовать ресурсы иных специалистов, а также наставника, закрепленного за ребенком.

Примеры (но не исчерпывающий список) активностей, включение в которые может сформировать групповую идентичность:

- Постановка спектакля
- Экскурсионная поездка
- Туристический поход
- Командный кулинарный мастер-класс
- Групповая съемка кинофильма
- Создание подкаста
- Спортивный фестиваль
- Лагерь межнациональной дружбы
- Социально-психологический тренинг

Рамочная последовательность действий при организации включения ребенка, возвращенного из зон боевых действий, в групповую активность:

1) Изучение интересов и способностей ребенка

Психологу необходимо узнать, что увлекает ребенка, участие в какой совместной деятельности будет для него в удовольствие. Это не всегда очевидно и зачастую не проясняется прямым вопросом об увлечениях. Психологу следует подробнее расспросить ребенка о том, что его радует в жизни, от чего он получает удовольствие, к чему стремится. На этом основании психолог может составить список возможных совместных активностей. Также следует выяснить, что у ребенка хорошо получается. В организуемой деятельности обязательно должна быть ситуация успешности – лучше, чтобы психолог заранее знал, что его подопечный достигнет здесь успеха.

2) Выбор групповых активностей

Психолог и ребенок обсуждают возможные групповые активности, изучают, какие есть ресурсы для их осуществления, согласуют это с опекунами. В результате должен произойти выбор как минимум одной групповой активности.

3) Подготовка и реализация участия ребенка в групповой активности

В идеале психолог все время принимает участие в активности: как волонтер, педагог-организатор, психолог или в иной роли. В случае невозможности постоянного участия психолог входит в контакт с ведущими активности и договаривается как минимум с одним из взрослых о непрерывном курировании ребенка. Психолог рассказывает этому взрослому о психологических особенностях ребенка и проводит краткое просвещение по травмо-информированному подходу в области обучения и воспитания. Выбранный взрослый обеспечивает включенность ребенка, возвращенного из зон боевых действий, в групповую активность, а также отвечает за создание для него ситуации успешности. В случае возникновения затруднений он немедленно связывается с психологом.

4) Обсуждение и закрепление результатов

По завершении групповой активности психолог проводит с ребенком рефлексивную сессию. В начале он фокусируется на том, как ребенок устанавливал социальные связи, с кем подружился и чему научился. Затем выясняет, насколько ребенок ощущал принадлежность к группе и насколько эта принадлежность была для него позитивна (приятна, приносила положительные эмоции). Далее психолог старается стимулировать ребенка поддерживать социальные связи с другими детьми – участниками групповой активности.

8. Значимые люди в моей жизни

Цели проведения: организация активностей, включающих ребенка в широкий социум; обучение навыкам формирования здоровых социальных связей.

Рекомендованный возраст применения: от 6 лет.

Источник: программа по работе с комплексной травмой “Real Life Heroes” (Kagan, 2017) – модификация и дополнения Хухлаева О.Е.

Техника состоит из последовательного расспрашивания ребенка о людях, важных в его жизни, и представлении их взаимодействия в игровой форме. В технике две части: можно проводить их как вместе, так и по отдельности. Основная задача техники – повысить осознание того, что, несмотря на трудности, вокруг ребенка всегда были люди, которые были для него значимы и помогали.

Часть А

- 1) Психолог задает вопросы о ребенке в контексте его друзей.
 - Что ты любишь делать с друзьями, чем заниматься?
 - Если бы я спросил(а) твоих друзей, что им в тебе нравится, что бы они сказали? Ребенок рассказывает.
- 2) Психолог просит ребенка представить, что они с друзьями снимаются в кино или становятся персонажами компьютерной игры, и предлагает рассказать историю. Наводящие вопросы:
 - Кто был бы в каких ролях?
 - С чего началась бы ваша история?
 - Что было бы дальше?
 - Чем все закончилось?

Часть Б

- 1) Психолог последовательно задает вопросы о людях, которые были рядом с ребенком в ресурсных ситуациях:
 - Расскажи о лучших временах в твоей жизни, которые ты помнишь. Что там происходило? Сколько тебе было лет?
 - Кто были те люди, которые помогли сделать эти времена такими хорошими?
- 2) Если уместно, психолог предлагает ребенку также представить этих людей в виде героев фильма или компьютерной игры и рассказать о них.

9. Техника ненасильственного общения

Цели проведения: обучение навыкам личной безопасности и асертивного общения; повышение осведомленности о навыках решения жизненных проблем и/или социальных навыках.

Рекомендованный возраст применения: от 12–14 лет.

Источник: Развитие личностного потенциала подростков (Катеева, 2020).

Техника достаточно трудоемка и предполагает высокую степень рефлексивности подростка. Для реализации может понадобиться несколько встреч: технику можно перемежать не столь когнитивно нагруженными заданиями.

Для проведения техники необходимы лист бумаги А4, ручка/карандаш и распечатанные бланки Приложений Е, Ж и З. Также может пригодиться распечатанная памятка из Приложения И.

1) Психолог рассказывает о ненасильственном общении, своими словами пересказывая следующий текст:

«Автор книги “Язык жизни. Ненасильственное общение” Маршалл Розенберг предложил понятную модель, которая позволяет договариваться с уважением, без давления, без требований и насилия, – ненасильственное общение (ННО). Чтобы обозначить стили общения, он использовал метафору: язык Волка – насильственное общение и язык Жирафа – ненасильственное. У Волка мало вариантов действия: ссориться и язык подчиняться или убежать. Часто этот язык внушает страх, вину, стыд. Например, «волчий язык» может звучать так: “Да Сашка двоечник! Что у него спрашивать? Он никогда ничего не делает!”

В отличие от Волка, Жираф умеет выражать в беседе собственные чувства и потребности. Это умение – главная составляющая ненасильственного общения, которое поэтому именуется также “чутким общением”.

Жираф – существо, у которого самое большое сердце среди всех наземных животных, а его длинная шея позволяет обозревать окрестности с достаточной высоты. Поэтому он был выбран символом чуткого понимания. Жираф символизирует язык жизни и партнерства, способствующий душевной близости и объединению. Говорить на языке Жирафа – значит говорить от сердца. Жираф не дает оценок, не обвиняет, не требует и не угрожает. Он объективен в видении и понимании своих чувств и потребностей, а также чувств и потребностей других людей. Язык Жирафа может звучать так: “Когда ты громко разговариваешь (наблюдение), я начинаю злиться (эмоция), потому что дома мне хочется тишины (потребность). Говори, пожалуйста, тише (просьба)”.

Волки и Жирафы не только говорят, но и слышат. Можно слушать так, как это делает Волк, и воспринимать слова собеседника в качестве нападок, упреков, оценок и т. п. Слушая ушами Жирафа, можно воспринять сообщение о нереализованной потребности и связанных с этим чувствах.

Ненасильственное общение состоит из четырех основных компонентов – шагов, которые присутствуют всякий раз, когда ты хочешь обратиться к кому-то с

просьбой или понять, чего хочет другой человек. Розенберг называл их простыми, но не легкими».

- 2) Психолог рассказывает о шагах ННО и предлагает подростку попрактиковаться в использовании каждого.

2.1) Работа с первым шагом ННО

- 2.1.1) Психолог своими словами пересказывает следующий текст:

«Шаг первый. Наблюдение. “Что я вижу или слышу? О чем идет речь?” Ключевым навыком здесь является наблюдение без оценивания. Есть нечто или происходит нечто, что мы видим, слышим, оно может нам нравиться или не нравиться. Важно констатировать это как есть, как это зафиксировала бы видеочкамера. Например, “сейчас два часа ночи, я слышу, что у тебя играет музыка” – это факт. А “сейчас слишком поздно для подобных действий” – оценка. Почему люди часто не соглашаются с оценками? Потому что смотрят на вещи по-разному. А вот неопровержимые факты создают точки соприкосновения для разговора. “Я вижу/слышу...” – вот чистая языковая формула для первого шага ННО».

- 2.1.2) Практика. Психолог предлагает ребенку составить письменное описание своего знакомого, затем выделить в описании высказывания, которые являются наблюдением, а не оценочным суждением, интерпретацией.

2.2) Работа со вторым шагом ННО

- 2.2.1) Психолог своими словами пересказывает следующий текст:

«Шаг второй. Эмоции. “Что я чувствую?” вместо “Как я истолковываю это?” Например, мы можем быть встревожены, обрадованы, смущены, разочарованы, расстроены или грустны. Если же мы при этом говорим: “Я чувствую, что Анна Ивановна меня не любит!”, то выражаем собственное толкование поведения человека.

Мы сможем лучше выражать свои чувства, если будем использовать слова, которые описывают определенные эмоции, а не общее состояние. Например, если мы говорим: “Я чувствую себя хорошо”, слово “хорошо” может означать, счастье, радость, спокойствие. Возможны и другие оттенки эмоций. Такие слова, как “хорошо” и “плохо”, не дают слушателю проникнуться тем, что мы на самом деле чувствуем».

- 2.2.2) Практика. Психолог предлагает подростку заполнить бланк Приложения Е, а затем обсудить результаты.

2.3) Работа с третьим шагом ННО

- 2.3.1) Психолог своими словами пересказывает следующий текст:

«Шаг третий. Потребности. “В чем я нуждаюсь?” вместо “Как я этого достигну?”. Здесь мы определяем потребности, связанные с нашими эмоциями. Мы высказываем потребность, которая стоит за движущим чувством. Это может быть потребность в свободе, безопасности, независимости, покое, признании и т.д.

Смотря на мир глазами Жирафа, мы используем собственные чувства как четкие сигналы, указывающие на потребности, которые в данный момент нуждаются в реализации. Наши чувства подобны цветным лампочкам-детекторам, которые подключены к особому источнику энергии – потребностям.

После осознания трех компонентов становится возможным честно и ясно выразить свои эмоции и чувства, осознать их истинные причины. “Я испытываю... (чувство), потому что я нуждаюсь в... и для меня важно... (потребность!)” Вот словесная формула, которая наводит мостик от чувств к потребностям».

2.3.2) Практика. Психолог предлагает подростку заполнить бланк Приложения Ж, а затем обсудить результаты.

2.4) Работа с четвертым шагом ННО

2.4.1) Психолог своими словами пересказывает следующий текст:

«Шаг четвертый. Просьба. “Ты не мог(ла) бы?..” вместо “Ты должен(на), иначе я...”. Этот этап – выражение просьбы, пожелания, но ни в коем случае не требования к собеседнику. Просьба должна быть высказана ясно, конкретно, позитивно, без претензий. “Ты не мог бы поскорее разгрузить посудомоечную машину?”

Является это высказывание просьбой или требованием, зависит от того, может ли человек, к которому мы обращаемся, сказать “нет”, без того чтобы отношения испортились, или он должен учитывать наше возможное недовольство. Что именно может другой человек (или мы сами!) сделать здесь и сейчас для того, чтобы пойти навстречу нашим потребностям – безусловно, реализуя при этом и свои собственные? Ведь с позиций ННО другой человек выполняет просьбы, поскольку это отвечает его собственным потребностям, например его потребности в контакте, понимании и прочем, но ни в коем случае не из чувства вины, стыда, страха или по принуждению. Просто потому, что это взаимно обогатит нашу жизнь».

2.4.2) Практика. Психолог предлагает подростку заполнить бланк Приложения З, а затем обсудить результаты.

3) Психолог предлагает подростку поговорить о впечатлениях от методики ННО.

Общие вопросы для обсуждения:

- Чем, по твоему мнению, отличается такой способ общения?
- Почему он менее конфликтный?
- Какую реакцию он может вызывать?
- В каких ситуациях можно пользоваться языком Жирафа? В каких не стоит?

Приложение Е

Отметь знаком «+» утверждения, в которых выражены эмоции, чувства, ощущения говорящего.

1. Я чувствую, что вы меня не любите.
2. Я готов(а) заплакать, потому что не успеваю встретиться с вами.
3. Ваши слова меня пугают.
4. Когда ты не звонишь мне, я чувствую, что ты меня игнорируешь.
5. Вы отвратительны.
6. Я с радостью и волнением жду нашей встречи.
7. Я чувствую, что вы задели меня.
8. Я чувствую, что на меня несправедливо обиделись.
9. Я чувствую себя неудачником.
10. Мне стало гораздо легче после разговора с тобой.

Приложение Ж

Чтобы потренироваться в выражении потребностей, отметь, пожалуйста, знаком «+» утверждения, в которых собеседник проговаривает свои потребности.

1. Мне страшно, когда ты кричишь.
2. Мне очень жаль, что ты не придешь, я думал(а), ты мне pomoжешь с домашкой.
3. Замечание учителя, высказанное при одноклассниках, сильно задевает меня.
4. Я сержусь, когда договоренности не выполняют, для меня важно доверие к партнеру и ощущение его надежности.
5. Благодарю вас за поддержку, в этой ситуации она была мне необходима.
6. Меня раздражает, когда вы разбрасываете свои вещи.
7. Я счастлив(а), что вы получили эту награду.
8. Играйте, пожалуйста, тише, я устал(а) и хочу побыть в тишине.
9. Я злюсь на твоё опоздание.
10. Я разочарован(а), вы не справились со своими обязанностями.

Приложение З

Отметь, пожалуйста, знаком «+» те утверждения, в которых просьба высказана по правилам ненасильственного общения.

1. Я хочу, чтобы вы меня поняли.
2. Я хотел(а) бы, чтобы ты вел(а) себя увереннее.
3. Закрывайте дверь тише. Хорошо?
4. Позаботьтесь, пожалуйста, о том, чтобы в комнате было больше порядка.
5. Пожалуйста, позвольте мне быть собой!
6. Я хотел(а) бы, чтобы вы стучали в дверь, прежде чем войти в мою комнату.
7. Ты не мог(ла) бы убрать за собой на кухне?
8. Я хотел(а) бы узнать вас лучше.
9. Да послушай же меня, наконец!
10. Я буду благодарен(на), если в следующий раз ты предупредишь меня об опоздании.

Приложение И

Памятка: четыре шага ненасильственного общения

1. Наблюдение. Мы описываем факты, но не оцениваем их. Есть нечто или происходит нечто, что может нам нравиться или не нравиться. Важно констатировать это как есть.
2. Эмоции. Мы фокусируемся на собственных эмоциях и ощущениях, которые вызваны происходящим. К ним мы тоже относимся безоценочно, наблюдаем за ними, фиксируем в сознании и искренне озвучиваем.
3. Потребности. Мы определяем потребности, связанные с нашими эмоциями. После осознания трех компонентов становится возможным честно и ясно выразить свои чувства.
4. Просьба. Мы выражаем просьбу или пожелание, но ни в коем случае не требование к собеседнику.

10. Стратегии поведения в конфликте

Цели проведения: обучение навыкам личной безопасности и асертивного общения; повышение осведомленности о навыках решения жизненных проблем и/или социальных навыках.

Рекомендованный возраст применения: от 12 лет.

Источник: техника описана Смирновой С.С. на основании модели вариантов поведения в конфликтной ситуации, предложенной К. Томасом и Р. Килманном (Духновский, 2009).

Техника основана на модели пяти вариантов поведения в конфликтной ситуации, предложенной К. Томасом и Р. Килманном. Модель часто используется при тестировании на предпочитаемый стиль поведения в конфликте, однако она также хорошо подходит для расширения ролевого репертуара ребенка в ситуации трудной коммуникации с другими людьми.

- 1) Психолог в свободной форме знакомит ребенка с пятью стратегиями поведения в конфликтной ситуации. Можно использовать определения стратегий, представленные в описании теста (см. Методику Томаса-Килманна *на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации*). Если есть время и/или подросток любит тестирования, можно провести соответствующий тест, однако это не обязательно.
- 2) После рассказа о стратегиях психолог выстраивает диалог по следующим вопросам:
 - Какую стратегию ты используешь чаще всего?
 - Какая стратегия тебе нравится больше всего? Чем она тебе нравится?
 - Как ты думаешь, существует ли наилучшая стратегия? Авторы теста считают, что лучшая стратегия – сотрудничество. Насколько ты с ними согласен?
- 3) Психолог предлагает выбрать любую конфликтную ситуацию из жизни подростка (с одноклассниками, учителями, взрослыми из семьи) и разыграть то, как он может себя в ней вести, используя все пять стратегий. Для разыгрывания можно применять игрушки, используя их как дополнительных актеров. Разыгрывается пять сцен – по одной на каждую стратегию поведения в конфликте.
- 4) Психолог предлагает обсуждение, задачей которого является освоение различных поведенческих стратегий, расширение репертуара поведения подростка в социуме и осознание применимости той или иной стратегии к конкретной ситуации. Важно обсудить:
 - Какой способ/стратегия больше нравится?
 - К каким последствиям приведет та или иная стратегия?
 - Плюсы и минусы каждой стратегии.

Литература

1. Духновский С. В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум. – СПб.: Речь, 2009. – 141 с.
2. Катеева М.И. Развитие личностного потенциала подростков. 5–7 классы. Базовый модуль «Я и Ты»: методическое пособие / М. И. Катеева. – 2-е изд., перераб. – М., 2020. – 80 с.
3. 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. – 52 с. // Электронный источник: <http://www.respect.com.mx/upload/iblock/6e0/6e0e8a4ff0fee0978de287c3e2439381.pdf> [дата обращения: 18.10.2022]
4. Лейтц Г. Психодрама. Теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено. – Litres, 2022.
5. Методика Томаса-Килманна на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации. К. Томас, Р. Килманн (в адаптации Гришиной Н. В.). // Электронный источник: <https://www.nekrasovspb.ru/doc/18tomas-kilmen.pdf> [дата обращения: 19.10.2022]
6. Пономаренко Л.П. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе. Методические рекомендации для школьных психологов. – Одесса: Астра-Принт, 1999.
7. Социально-психологические проблемы взаимодействия в группах и коллективах: методическое пособие для студентов. – Саранск, 1990.
8. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения. Часть 2. – М., 1998.
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.
10. Cohen J.A., Mannarino A.P., Deblinger E. Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents. – NY: Guilford, 2006.
11. Kagan R. Real Life Heroes: Toolkit for Treating Traumatic Stress in Children and Families. – US.: Routledge, 2017.

Завершение программы сопровождения последствий комплексной психологической травмы и переживания горя (потери) детей, возвращенных из зон боевых действий

Могунова Л.А, Хухлаев О.Е.

Завершение программы сопровождения последствий комплексной психологической травмы и переживания горя (потери) детей, возвращенных из зон боевых действий, нацелено на подведение итогов обеспечения экологичности данного события. Основная его задача заключена в том, чтобы в случае сформировавшейся привязанности, завершение программы не было дополнительным травматическим фактором.

В случае, если психологическая работа продолжалась длительное время (ориентировочно – более 16 встреч) и был достигнут хороший контакт с ребенком, есть определенный риск, что простое завершение программы без дополнительных действий может негативно повлиять на психологическое здоровье ребенка. Для недопущения данной ситуации необходимо следовать сценарию завершения программы, приведенному в данном разделе.

В случае если программа проводилась в более кратком формате, рекомендуется последнее занятие (или его часть, если в целом количество встреч было не более 4-х) посвятить подведению итогов и завершению. Здесь можно использовать техники последнего и предпоследнего дня из сценария завершения долгосрочной программы (см. ниже).

Далее остановимся на двух важных вопросах, связанных с завершением программы.

Когда рекомендуется завершать? Однозначных критериев завершения не существует, однако можно выделить два критерия, на которые психолог может ориентироваться при принятии решения о завершении работы:

- ребенок существенно лучше справляется со стрессом, чем до начала занятий;
- у ребенка появляются изменения в регуляции эмоций.

Если психолог наблюдает отчетливую позитивную динамику, это, скорее всего, означает что «запущен» естественный процесс самовосстановления. В этой ситуации уместно или завершить программу или сделать перерыв.

Можно ли делать «перерывы»? Если да, то когда? Безусловно, можно. В ряде случаев детям бывает важно «переварить» новообразования, произошедшие благодаря психологической работе, и для этого нужно время. В этом случае уместно сделать перерыв и через некоторое время продолжить. Но в любом случае, каждый «кусочек» должен быть завершен и итоги должны быть подведены. Возможно, данный перерыв будет длительным: полгода–год, в этом случае еще более важно проведение полноценного завершения. Главное – у ребенка должна быть возможность оперативного обращения к психологу со своими трудностями.

Также стоит избегать неожиданных прерываний: все перерывы должны быть согласованы с ребенком и он должен быть о них обязательно предупрежден. Если специалист вынужден внезапно прекратить работу с ребенком, то в этом случае обязательно необходимо найти замену.

Сценарий завершения при длительной психологической работе

При долговременной работе с психологом (больше 16 встреч) завершение становится процессом, активизирующим много разных переживаний. Для детей и подростков, переживших потери, расставание с психологом и самой программой может стать травматическим триггером. Однако и при более благоприятной ситуации, необходимо дать время, чтобы пережить сложные чувства, связанные с завершением отношений и процесса, подвести итоги, настроится на продолжение жизни без программы.

Чего не стоит пугаться? При завершении может наступить так называемый регресс: ситуация, когда возвращаются старые трудности и симптомы. Ребенок как будто сигнализирует: «у меня все плохо», «надо продолжать». Не стоит паниковать, воспринимайте это как естественный процесс, отражающий тревогу расставания. Необходимо рассказать ребенку, что Вы понимаете, что он тревожится, что он, возможно, не хочет заканчивать работу.

У ребенка может возникнуть злость по отношению к психологу, что может проявиться в обесценивании программы и встреч и/или нежелание приходить. Вы можете выразить понимание этих чувств, что сложно расставаться и легче может быть уйти с чувством злости или от не очень ценных отношений.

На самом деле у ребенка может возникнуть весь спектр чувств от радости до ярости. Хорошим прогностическим фактором является способность грустить и признавать ценность пройденного пути.

Для того, чтобы процесс завершения был эффективным необходимо пройти несколько этапов.

Во-первых, за 5–6 встреч до окончания скажите ребенку, что программа скоро подойдет к концу, осталось столько-то встреч. Понаблюдайте за реакцией ребенка, можно напрямую спросить, что ребенок чувствует. Ничего специального делать не надо, просто выслушайте его, задайте наводящие вопросы. Например, как было в его жизни, когда что-то заканчивалось, когда с кем-то расставался, что-то терял? Что он чувствовал при этом, что помогало пережить?

Также, можно спросить, что вспоминается из того, что вы делали на встречах. Психолог тоже может вспомнить разные моменты сессий в течение всей программы, тем самым подкрепив значимые инсайты, изменения, осознания, случившийся контакт.

Этапы завершения можно представить как 3 шага, они не обязательно идут всю встречу, а например, могут занять 10–30 минут от каждой встречи.

«-3» – третья сессия до конца

Главный вопрос этого этапа: что не случилось? Что ты ожидал в начале, но этого не произошло? Может, были фантазии о нашей работе, но они так и не осуществились? Может, у тебя были ожидания от самого себя, но этих целей не удалось достичь или же только частично?

Выслушайте ребенка. Очень важно, в этот момент не начать опровергать или утешать его. Неслучившееся – это реальность, которую хорошо бы признать, это делает отношения и прохождение программы реалистичным, а не идеальным. Если мы признаем, ограничения, нам легче уйти, расстаться. Уходить от «идеального психолога»

трудно. Также, неслучившееся – это «мостик в будущее», то, что еще предстоит, хотя и вне программы.

Кстати, психолог тоже может отметить, что не случилось с его точки зрения – какие темы и проблемы так и не были подняты, например.

Этот этап дает возможность выразить сложные чувства и, если психолог выдержит, может стать ценным опытом отпущения и принятия.

Важно добавить, что если у вас есть контакт с опекунами и вы в ходе программы их консультировали, ровно с этого этапа важно начать последнюю консультацию.

«-2» – вторая сессия до конца

Ключевой вопрос этого этапа – что случилось? Что удалось взять от программы? Какие значимые изменения произошли? Какие шаги были сделаны? Что понято?

Это этап подведения итогов. Как ребенок видит – изменился ли он? Здесь можно оттолкнуться от воспоминаний о значимых сессиях или посмотреть на себя и свою жизнь вне программы.

Очень помогает использование образов: попросите ребенка выбрать 3 фигурки или нарисовать метафорически – 1) я, когда пришел на программу, 2) я сейчас и 3) я каким хочу стать в будущем.

Обсудите, что значит каждый образ, какие аспекты Образа Я отражает каждая фигурка или рисунок. Можно попросить дать по фразе, что говорит каждый персонаж.

Рекомендуется, чтобы психолог тоже дал обратную связь об изменениях ребенка, важно подчеркнуть те аспекты, которые, с вашей точки зрения, необходимо, чтобы ребенок развивал и дальше.

«-1» – последняя сессия

На последней встрече вы можете поговорить о будущем. Как те изменения, которые начались благодаря программе, можно разворачивать и дальше. Какие активности и стороны жизни важно продолжать или начинать пробовать?

Это могут быть как конкретные рекомендации – что, где, как (кружки, секции, дополнительное образование, досуг, психологическая группа общения и т.д.), так и развитие коммуникативных и личностных качеств. К этой встрече хорошо бы подготовиться, чтобы снабдить ребенка конкретным списком.

На этой встрече можно отдать ребенку его рисунки, поделки, записи, фото его игр с фигурками и т.д. Это можно оформить в папку или положить в коробку.

Обратите внимание, что эти три шага завершения – всего лишь схема для построения процесса завершения. На каждой из последних встреч, скорее всего, вы будете иметь дело с чувствами и реакциями вашего клиента, которым понадобится время для выражения, переживания. Для этого не торопитесь идти по схеме, наблюдайте за ребенком, будьте чувствительны и отзывчивы к его реакциям, дайте время их проговорить или просто прожить. Будьте терпеливы.

1.5. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей в новой культурной среде

1.5.1. Языковой барьер и способы его преодоления при организации психолого-педагогического сопровождения возвращенных детей

Павлова О.С.

Человек, знающий один язык, – это один человек. А человек, знающий два языка, – это два человека. Эта пословица существует на разных языках (латинском, турецком, ингушском и многих других). Через эту пословицу описывается понятие билингвизма. Дети-билингвы – это дети, которые владеют двумя языками (а иногда и несколькими, и тогда их называют полилингвы). Дети, возвращенные из Сирии и Ирака, – это дети-билингвы или полилингвы. Нередко в момент отъезда в Сирию они уже владели несколькими языками: русским и родным языком – языком родителей (ингушским, балкарским, кумыкским и др.). Их обучение в образовательных учреждениях Сирии происходило на арабском языке, а со своими близкими они говорили на русском и/или другом языке – языке родителей (аварском, чеченском, карачаевском, татарском и т.д.). При этом овладение каждым из этих языков происходило в основном в устной форме, в результате чего детям свойственны грамматические ошибки, нетипичные речевые конструкции, не всегда верное лексическое употребление слов.

Адаптация в новой культурной среде связана для возвращенных из Сирии и Ирака детей с овладением новым языком обучения – русским, что зачастую представляет собой достаточно большую сложность. Многие дети не умеют ни читать, ни писать на русском языке. Поэтому необходимо определить актуальный уровень речевого развития ребенка: уровень знаний, умений и навыков детей, для каждого из них разработать индивидуальную образовательную программу обучения и карту психолого-педагогического сопровождения. Учитывая, что часть детей говорят лишь на арабском языке, для установления контактов с ними и проведения психологической работы необходимо привлекать переводчиков, владеющих арабским языком. В некоторых случаях эту роль могут выполнять старшие братья и сестры.

При этом важно помнить, что сам по себе билингвизм положительно отражается на развитии ребенка. Для детей-билингвов свойственны: хорошая память, концентрация внимания, способности к обучению, быстрая переключаемость, то есть сам по себе билингвизм не является проблемой ребенка, а является его преимуществом. Однако, особенно на первом этапе возвращения из Сирии в Россию, дети нередко сталкиваются с языковым барьером.

Языковой барьер – это страх говорить на другом языке. Этот страх может быть у человека, который едва начал учить новый язык, и у того, кто уже хорошо его знает. В.Л. Бернштейн считает языковой барьер трудными ситуациями общения, возникающими как следствие незнания основных правил и норм межличностного общения; незнания особенностей культуры страны изучаемого языка; неумения неподготовленного речепорождения на иностранном языке; неподготовленности к самому факту существования трудностей межкультурного общения. Проблемой языкового барьера

занимались ряд отечественных и зарубежных исследователей: И.А. Зимняя, Б.М. Кедров, А.А. Леонтьев, К.Д. Ушинский, К. Роджерс, Э. Берн и др. В педагогике и педагогической психологии отмечается важность разработки проблемы языкового барьера, в том числе психологического, при изучении иностранного языка (Б.В. Беляев, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, Е.И. Пассов и др.).

Разные исследователи по-разному толкуют термин «языковой барьер». По определению Х.Ф. Макаева и Л.Х. Макаевой (Макаева, 2014), языковой барьер определяется в неспособности человека, абсолютно не владеющего или владеющего определенным лексическим и грамматическим материалом, воспринимать и продуцировать спонтанную речь в любой иноязычной среде вследствие неуверенности в своих знаниях. Они указывают, что проблема в спонтанном обучении и общении обучаемых заключается в отсутствии навыков постоянного практического «задействования» имеющихся знаний и умений с использованием вербальных и невербальных средств общения с учетом психологических и социокультурных факторов.

Языковой барьер – это сложность в коммуникации на иностранном языке, неспособность человека, владеющего иностранным языком на определенном уровне, свободно общаться на нем.

Различаются два типа языкового барьера:

- Лингвистический барьер возникает из-за невысокого уровня владения языком, недостаточного для спонтанного общения, или из-за нехватки разговорной практики.
- Психологический барьер – это чувство дискомфорта, страха, паники, вызванное неуверенностью в своих знаниях, боязнью показаться глупым в глазах носителя языка, допустить ошибку, выглядеть нелепо, оказаться в неловкой ситуации.

Языковой барьер может возникать на любом уровне владения иностранным языком, в том числе продвинутом.

Методы преодоления языкового барьера:

- погружение в языковую среду, общение исключительно на изучаемом языке без возможности использовать родной язык или язык-посредник;
- постоянная разговорная практика и развитие навыков восприятия на слух;
- расширение активного словарного запаса;
- избавление от стеснения, страха задать вопрос и переспросить собеседника.

Языковая адаптация – интенсивное обучение русскому языку и приобретение в результате необходимых языковых компетенций. Языковая адаптация детей предполагает, во-первых, приобретение коммуникативных умений и навыков, во-вторых, освоение русского языка как языка обучения.

Для преодоления лингвистического барьера необходима организация специальной индивидуальной программы по обучению русскому языку. Здесь могут помочь многочисленные методические материалы, которые разработаны и активно используются для обучения русскому языку как иностранному детей-мигрантов (см. список литературы к данному разделу).

Чем же может помочь в данной работе педагог-психолог? Исследования показывают (Крусян), что языковой барьер свойственен людям с высоким уровнем личност-

ной тревожности. Индивиды с высоким уровнем личностной тревожности в целом адаптируются к постоянному психологическому напряжению, связанному с реакцией самозащиты собственных интересов и способов самоутверждения, самооценки и самоуважения. При внезапном воздействии на психику незнакомой стрессовой ситуации уровень тревожности значительно возрастает, но так как он уже достаточно высокий, то происходит эмоциональный сбой, что не дает возможности быстро адаптироваться к стрессовой ситуации и найти способы разрешения данного конфликта. В такой ситуации степень усвоения информации значительно снижается, что является причиной низкого уровня приобретения лексико-грамматических навыков иностранного языка и, соответственно, стойкого проявления языкового барьера.

Поэтому снижение уровня личностной тревожности – важная задача педагога-психолога.

Работа педагога-психолога по преодолению тревожности детей

Работа с дошкольниками

Как выявить тревожного ребенка

Опытный специалист, конечно, в первые же дни знакомства с детьми поймет, кто из них обладает повышенной тревожностью. Однако прежде чем делать окончательные выводы, необходимо понаблюдать за ребенком, вызывающим опасения, в разные дни недели, во время обучения и свободной деятельности (на перемене, на улице), в общении с другими детьми.

Чтобы понять ребенка, узнать, чего же он боится, можно попросить родителей, воспитателей (или учителей-предметников) заполнить бланк опросника. Ответы взрослых прояснят ситуацию, помогут проследить семейную историю. А наблюдения за поведением ребенка подтвердят или опровергнут ваше предположение.

П. Бейкер и М. Алворд советуют присмотреться, характерны ли для поведения ребенка следующие признаки.

Критерии определения тревожности у ребенка

1. Постоянное беспокойство.
2. Трудность, иногда невозможность сконцентрироваться на чем-либо.
3. Мышечное напряжение (например, в области лица, шеи).
4. Раздражительность.
5. Нарушения сна.

Можно предположить, что ребенок тревожен, если хотя бы один из критериев, перечисленных выше, постоянно проявляется в его поведении. С целью выявления тревожного ребенка используется также следующий опросник (Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко).

Признаки тревожности

Тревожный ребенок

1. Не может долго работать, не уставая.
2. Ему трудно сосредоточиться на чем-то.
3. Любое задание вызывает излишнее беспокойство.
4. Во время выполнения заданий очень напряжен, скован.

5. Смущается чаще других.
6. Часто говорит о напряженных ситуациях.
7. Как правило, краснеет в незнакомой обстановке.
8. Жалуется, что ему снятся страшные сны.
9. Руки у него обычно холодные и влажные.
10. У него нередко бывает расстройство стула.
11. Сильно потеет, когда волнуется.
12. Не обладает хорошим аппетитом.
13. Спит беспокойно, засыпает с трудом.
14. Пуглив, многое вызывает у него страх.
15. Обычно беспокоен, легко расстраивается.
16. Часто не может сдерживать слезы.
17. Плохо переносит ожидание.
18. Не любит браться за новое дело.
19. Не уверен в себе, в своих силах.
20. Боится сталкиваться с трудностями.

Суммируйте количество «плюсов», чтобы получить общий балл тревожности.

Высокая тревожность – 15–20 баллов.

Средняя – 7–14 баллов.

Низкая – 1–6 баллов.

Как помочь тревожному ребенку

Работа с тревожным ребенком сопряжена с определенными трудностями и, как правило, занимает достаточно длительное время. Специалисты рекомендуют проводить работу с тревожными детьми в трех направлениях:

1. повышение самооценки;
2. обучение ребенка умению управлять собой в конкретных, наиболее волнующих его ситуациях;
3. снятие мышечного напряжения.

Рассмотрим подробнее каждое из названных направлений.

Конечно же, повысить самооценку ребенка за короткое время невозможно. Необходимо ежедневно проводить целенаправленную работу. Обращайтесь к ребенку по имени, хвалите его даже за незначительные успехи, отмечайте их в присутствии других детей. Ваша похвала должна быть искренней, потому что дети остро реагируют на фальшь. Причем ребенок обязательно должен знать, за что его похвалили. В любой ситуации можно найти повод для того, чтобы похвалить ребенка.

Работа с опекунами и другими близкими взрослыми тревожного ребенка

Порой действия взрослых способствуют развитию тревожности у детей. Нередко взрослые предъявляют ребенку требования, соответствовать которым он не в силах. Ребенок не может понять, как и чем угодить родным и опекунам, безуспешно пробует добиться их расположения и любви. Но, потерпев одну неудачу за другой, понимает, что никогда не сможет выполнить все, что от него ждут. Он признает себя не таким, как все: хуже, никчемнее, считает необходимым приносить бесконечные извинения.

Чтобы избежать пугающего внимания взрослых или их критики, ребенок физически и психически сдерживает свою внутреннюю энергию. Он привыкает мелко и

часто дышать, голова его уходит в плечи, ребенок приобретает привычку осторожно и незаметно выскальзывать из комнаты. Все это отнюдь не способствует развитию ребенка, реализации его творческих способностей, мешает его общению со взрослыми и детьми, поэтому родители тревожного ребенка должны сделать все, чтобы заверить его в своей любви (независимо от успехов), в его компетентности.

Прежде всего, опекуны должны ежедневно отмечать его успехи, сообщая о них в его присутствии другим членам семьи (например, во время общего ужина). Кроме того, необходимо отказаться от слов, которые унижают достоинство ребенка («осел», «дурак»), даже если взрослые очень раздосадованы и сердиты. Не надо требовать от ребенка извинений за тот или иной поступок, лучше пусть объяснит, почему он это сделал (если захочет). Если же ребенок извинился под нажимом взрослых, это может вызвать у него не раскаяние, а озлобление.

Полезно снизить количество замечаний. Предложите опекунам попробовать в течение одного только дня записать все замечания, высказанные ребенку. Вечером пусть они перечитают список. Скорее всего, для них станет очевидно, что большинство замечаний можно было бы не делать: они либо не принесли пользы, либо только повредили вам и ребенку.

Нельзя угрожать детям невыполнимыми наказаниями: («Замолчи, а то рот заклею! Уйду от тебя! Убью тебя!»). Они и без того боятся всего на свете. Лучше, если родители в качестве профилактики, не дожидаясь экстремальной ситуации, будут больше разговаривать с детьми, помогать им выражать свои мысли и чувства словами.

Опекуны тревожных детей часто сами испытывают мышечное напряжение, поэтому упражнения на релаксацию могут быть полезны и для них. Но, к сожалению, наши отношения с родителями не всегда позволяют открыто сказать им об этом. Не каждому можно порекомендовать обратить внимание прежде всего на себя, на свое внутреннее состояние, а потом предъявлять требования к ребенку. В таких ситуациях можно сказать родителям: «Ваш ребенок часто бывает скованным, ему было бы полезно выполнять упражнения на расслабление мышц. Желательно, чтобы вы выполняли упражнение вместе с ним, тогда он будет делать их правильно».

Опекуны, которые следуют таким рекомендациям, через некоторое время отмечают приятные ощущения в теле, улучшение общего состояния. Они, как правило, готовы к дальнейшему сотрудничеству.

Подобные занятия можно рекомендовать не только родителям, но и педагогам. Ведь ни для кого не секрет, что тревожность родителей зачастую передается детям, а тревожность педагога – ученикам и воспитанникам. Вот потому, прежде чем оказывать помощь ребенку, взрослый должен позаботиться о себе.

С целью профилактики тревожности можно использовать визуальную информацию. В детском саду или в школе на стенде можно разместить, например, памятку, в основу рекомендаций которой легли советы Е.В. Новиковой и Б.И. Кочубей.

Профилактика тревожности (Рекомендации родителям/опекунам)

1. Общаясь с ребенком, не подрывайте авторитет других значимых для него людей. (Например, нельзя говорить ребенку: «Много ваши учителя понимают! Бабушку лучше слушай!»)

2. Будьте последовательны в своих действиях, не запрещайте ребенку без всяких причин то, что вы разрешали раньше.
3. Учитывайте возможности детей, не требуйте от них того, что они не могут выполнить. Если ребенку с трудом дается какой-либо учебный предмет, лучше лишний раз помогите ему и окажите поддержку, а при достижении даже малейших успехов не забудьте похвалить.
4. Доверяйте ребенку, будьте с ним честными и принимайте таким, какой он есть.
5. Если по объективным причинам ребенку трудно учиться, выберите для него кружок по душе, чтобы занятия в нем приносили ему радость, и он не чувствовал себя ущемленным.

Подвижные игры по преодолению тревожности у детей дошкольного возраста

Упражнения на релаксацию и дыхание

«Драка»

Цель: расслабить мышцы нижней части лица и кистей рук.

«Вы с другом поссорились. Вот-вот начнется драка. Глубоко вдохните, крепко-накрепко сожмите челюсти. Пальцы рук зафиксируйте в кулаках, до боли вдавите пальцы в ладони. Затаите дыхание на несколько секунд. Задумайтесь: а может, не стоит драться? Выдохните и расслабьтесь. Ура! Неприятности позади!»

Это упражнение полезно проводить не только с тревожными, но и с агрессивными детьми.

«Воздушный шарик»

Цель: снять напряжение, успокоить детей. Все играющие стоят или сидят в кругу.

«Представьте себе, что сейчас мы с вами будем надувать шарик. Вдохните воздух, поднесите воображаемый шарик к губам и, раздувая щеки, медленно, через приоткрытые губы надувайте его. Следите глазами за тем, как ваш шарик становится все больше и больше, как увеличиваются, растут узоры на нем. Представили? Я тоже представила ваши огромные шары. Дуйте осторожно, чтобы шарик не лопнул. А теперь покажите их друг другу».

Упражнение можно повторить 3 раза.

«Корабль и ветер»

Цель: настроить группу на рабочий лад, особенно если дети устали.

«Представьте себе, что наш парусник плывет по волнам, но вдруг он остановился. Давайте поможем ему и пригласим на помощь ветер. Вдохните в себя воздух, сильно втяните щеки... А теперь шумно выдохните через рот воздух, и пусть вырвавшийся на волю ветер подгоняет кораблик. Давайте попробуем еще раз. Я хочу услышать, как шумит ветер!»

Упражнение можно повторить 3 раза.

«Подарок под елкой»

Цель: расслабление мышц лица, особенно вокруг глаз.

«Представьте себе, что скоро новогодний праздник. Вы целый год мечтали о замечательном подарке. Вот вы подходите к елке, крепко-крепко замуриваете глаза и де-

1.5.1. Языковой барьер и способы его преодоления...

лаете глубокий вдох. Затаите дыхание. Что же лежит под елкой? Теперь выдохните и откройте глаза. О, чудо! Долгожданная игрушка перед вами! Вы рады? Улыбнитесь».

После выполнения упражнения можно обсудить (если дети захотят), кто о чем мечтает.

«Дудочка»

Цель: расслабление мышц лица, особенно вокруг губ.

«Давайте поиграем на дудочке. Неглубоко вдохните воздух, поднесите дудочку к губам. Начинайте медленно выдыхать, и на выдохе попытайтесь вытянуть губы в трубочку. Затем начните сначала. Играйте! Какой замечательный оркестр!»

Все перечисленные упражнения можно выполнять в классе, сидя или стоя за партами.

Этюды на расслабление мышц

Приведенные ниже этюды рекомендованы М.И. Чистяковой в книге «Психогимнастика» (1995) и наверняка знакомы многим из вас. Эти этюды полезны для разных категорий: тревожных, аутичных, агрессивных. Все упражнения в нашей модификации.

«Штанга»

Вариант 1

Цель: расслабить мышцы спины.

«Сейчас мы с вами будем спортсменами-тяжелоатлетами. Представьте, что на полу лежит тяжелая штанга. Сделайте вдох, оторвите штангу от пола на вытянутых руках, приподнимите ее. Очень тяжело. Выдохните, штангу на пол, отдохните. Попробуем еще раз».

Вариант 2

Цель: расслабить мышцы рук и спины, дать возможность ребенку почувствовать себя успешным.

«А теперь возьмем штангу полегче и будем поднимать ее над головой. Сделали вдох, подняли штангу, зафиксировали это положение, чтобы судьи засчитали вам победу. Тяжело так стоять, бросьте штангу, выдохните. Расслабьтесь. Ура! Вы все чемпионы. Можете поклониться зрителям. Вам все хлопают, поклонитесь еще раз, как чемпионы».

Упражнение можно выполнить несколько раз.

«Винт»

Цель: снять мышечные зажимы в области плечевого пояса.

«Ребята, давайте попробуем превратиться в винт. Для этого поставьте пятки и носки вместе. По моей команде “Начали” будем поворачивать корпус то влево, то вправо. Одновременно с этим руки будут свободно следовать за корпусом в том же направлении. Начали!.. Стоп!»

Этюд может сопровождаться музыкой Н. Римского-Корсакова «Пляска скоморохов» из оперы «Снегурочка».

«Насос и мяч»

Цель: расслабить максимальное количество мышц тела.

«Ребята, разбейтесь на пары. Один из вас – большой надувной мяч, другой насосом надувает этот мяч. Мяч стоит, обмякнув всем телом, на полусогнутых ногах,

руки, шея расслаблены. Корпус наклонен несколько вперед, голова опущена (мяч не наполнен воздухом). Товарищ начинает надувать мяч, сопровождая движение рук (они качают воздух) звуком “с”. С каждой подачей воздуха мяч надувается все больше. Услышав первый звук “с”, он вдыхает порцию воздуха, одновременно выпрямляя ноги в коленях, после второго “с” выпрямилось туловище, после третьего – у мяча поднимается голова, после четвертого – надулись щеки и даже руки отошли от боков. Мяч надут. Насос перестал накачивать. Товарищ выдергивает из мяча шланг насоса... Из мяча с силой выходит воздух со звуком “ш”. Тело вновь обмякло, вернулось в исходное положение». Затем играющие меняются ролями.

Игры, способствующие расслаблению

Следующие три игры позаимствованы из книги К. Фопеля «Как научить детей сотрудничать» (1998). Они помогут создать в детской группе дружескую атмосферу взаимопомощи, доверия, доброжелательного и открытого общения детей друг с другом.

«Водопад»

Цель: эта игра на воображение поможет детям расслабиться.

«Сядьте поудобнее и закройте глаза. 2–3 раза глубоко вдохните и выдохните. Представьте себе, что вы стоите возле водопада. Но это не совсем обычный водопад. Вместо воды в нем падает вниз мягкий белый свет. Теперь представьте себя под этим водопадом и почувствуйте, как этот прекрасный белый свет струится по вашей голове... Вы чувствуете, как расслабляется ваш лоб, затем рот, как расслабляются мышцы шеи... Белый свет течет по затылку, по вашим плечам, и помогает им стать мягкими и расслабленными. Белый свет стекает с вашей спины, и вы замечаете, как и в спине исчезает напряжение, и она тоже становится мягкой и расслабленной.

А свет течет по вашей груди, по животу. Вы чувствуете, как они расслабляются и вы сами собой, без всякого усилия, можете глубже вдыхать и выдыхать. Это позволяет вам ощущать себя очень расслабленно и приятно.

Пусть свет течет также по вашим рукам, по ладоням, по пальцам. Вы замечаете, как руки и ладони становятся все мягче и расслабленнее. Свет течет и по ногам, спускается к вашим ступням. Вы чувствуете, что и они расслабляются и становятся мягкими. Этот удивительный водопад из белого света обтекает все ваше тело. Вы чувствуете себя совершенно спокойно и безмятежно, и с каждым вдохом и выдохом вы все глубже расслабляетесь и наполняетесь свежими силами... (30 секунд).

Теперь поблагодарите этот водопад света за то, что он вас так чудесно расслабил... Немного потянитесь, выпрямитесь и откройте глаза».

После этой игры стоит заняться чем-нибудь спокойным.

«Танцующие руки»

Цель: если дети беспокойны или расстроены, эта игра даст им (особенно огорченным, беспокойным) возможность прояснить свои чувства и внутренне расслабиться.

«Разложите большие листы оберточной бумаги (или старые обои) на полу. Возьмите каждый по 2 мелка. Выберите для каждой руки мелок понравившегося вам цвета. Теперь ложитесь спиной на разложенную бумагу так, чтобы руки, от кисти до локтя, находились над бумагой. (Иными словами, так, чтобы у детей был простор

для рисования). Закройте глаза, и, когда начнется музыка, вы можете обеими руками рисовать по бумаге. Двигайте руками в такт музыке. Потом вы можете посмотреть, что получилось» (2–3 минуты).

Игра проводится под музыку.

«Слепой танец»

Цель: развитие доверия друг к другу, снятие излишнего мышечного напряжения.

«Разбейтесь на пары. Один из вас получает повязку на глаза, он будет “слепой”. Другой останется “зрячим” и сможет водить “слепого”. Теперь возьмитесь за руки и потанцуйте друг с другом под легкую музыку (1–2 минуты). Теперь поменяйтесь ролями. Помогите партнеру завязать повязку».

В качестве подготовительного этапа можно посадить детей попарно и попросить их взяться за руки. Тот, кто видит, двигает руками под музыку, а ребенок с завязанными глазами пытается повторить эти движения, не отпуская рук (1–2 минуты). Потом дети меняются ролями. Если тревожный ребенок отказывается закрыть глаза, успокойте его и не настаивайте. Пусть танцует с открытыми глазами.

По мере избавления ребенка от тревожных состояний можно начинать проводить игру не сидя, а двигаясь по помещению.

Игры, направленные на формирование у детей чувства доверия и уверенности в себе

«Гусеница»

Цель: игра учит доверию. Почти всегда партнеров не видно, хотя и слышно. Успех продвижения всех зависит от умения каждого скоординировать свои усилия с действиями остальных участников.

«Ребята, сейчас мы с вами будем одной большой гусеницей и будем все вместе передвигаться по этой комнате. Постройтесь цепочкой, руки положите на плечи впереди стоящего. Между животом одного играющего и спиной другого зажмите воздушный шар или мяч. Дотрагиваться руками до воздушного шара (мяча) строго воспрещается! Первый в цепочке участник держит свой шар на вытянутых руках.

Таким образом, в единой цепи, но без помощи рук, вы должны пройти по определенному маршруту».

Для наблюдающих: обратите внимание, где располагаются лидеры, кто регулирует движение «живой гусеницы».

«Смена ритмов»

Цель: помочь тревожным детям включиться в общий ритм работы, снять излишнее мышечное напряжение.

Если воспитатель хочет привлечь внимание детей, он начинает хлопать в ладоши и громко, в такт хлопкам, считать: раз, два, три, четыре... Дети присоединяются и тоже, все вместе хлопая в ладоши, хором считают: раз, два, три, четыре... Постепенно воспитатель, а вслед за ним и дети, хлопает все реже, считает все тише и медленнее.

«Зайки и слоники»

Цель: дать возможность детям почувствовать себя сильными и смелыми, способствовать повышению самооценки.

«Ребята, я хочу вам предложить игру, которая называется “Зайки и слоники”. Сначала мы с вами будем зайками-грусилками. Скажите, когда заяц чувствует опасность, что он делает? Правильно, дрожит. Покажите, как он дрожит. Поджимает уши, весь сжимается, старается стать маленьким и незаметным, хвостик и лапки его трясутся» и т.д. Дети показывают.

«Покажите, что делают зайки, если слышат шаги человека?» Дети разбегаются по группе, классу, прячутся и т. д. «А что делают зайки, если видят волка?..» Педагог играет с детьми в течение нескольких минут.

«А теперь мы с вами будем слонами, большими, сильными, смелыми. Покажите, как спокойно, размеренно, величаво и бесстрашно ходят слоны. А что делают слоны, когда видят человека? Они боятся его? Нет. Они дружат с ним и, когда его видят, спокойно продолжают свой путь. Покажите, как. Покажите, что делают слоны, когда видят тигра...» Дети в течение нескольких минут изображают бесстрашного слона.

После проведения упражнения ребята садятся в круг и обсуждают, кем им больше понравилось быть и почему.

«Волшебный стул»

Цель: способствовать повышению самооценки ребенка, улучшению взаимоотношений между детьми.

В эту игру можно играть с группой детей на протяжении длительного времени. Предварительно взрослый должен узнать «историю» имени каждого ребенка – его происхождение, что оно означает. Кроме этого, надо изготовить корону и «Волшебный стул» – он должен быть обязательно высоким. Взрослый проводит небольшую вступительную беседу о происхождении имен, а затем говорит, что будет рассказывать об именах всех детей группы (группа не должна быть более 5–6 человек), причем имена тревожных детей лучше называть в середине игры. Тот, про чье имя рассказывают, становится королем. На протяжении всего рассказа о его имени он сидит на троне в короне.

В конце игры можно предложить детям придумать разные варианты его имени (нежные, ласкательные). Можно также по очереди рассказать что-то хорошее о короле.

Источник: книга Елены Лютовой и Галины Мониной «Шпаргалка для родителей» (2007).

Преодоление тревожности в школьном возрасте

Рекомендуем воспользоваться рекомендациями А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой в книге «Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция». Для диагностики школьной тревожности можно использовать опросник Филлипса (см. Микляева, 2004), который позволяет оценить не только общий уровень школьной тревожности, но и качественное своеобразие переживания тревожности, связанной с различными областями школьной жизни. Опросник достаточно прост в проведении и обработке, поэтому хорошо зарекомендовал себя при проведении психодиагностических обследований.

Развивающая работа психолога с детьми, характеризующимися высоким уровнем школьной тревожности, может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой

форме. При выборе формы работы с ребенком, мы, как правило, учитываем характер его тревожности. Если она так или иначе связана с одноклассниками, или же у учащегося наблюдаются затруднения в установлении и поддержании контактов со сверстниками, на первом этапе целесообразно работать с ним индивидуально, и только достигнув определенного прогресса, включать ребенка в групповую работу (прежде всего, в работу по развитию коммуникативных навыков, которая может строиться в мини-группах, включающих 2–4 подобных детей). Кроме того, опыт работы показывает, что в старшем подростковом возрасте индивидуальная форма работы предпочитается групповой самими учащимися, поскольку уровень развития рефлексии уже позволяет им говорить о чем-то очень личном, что не хотелось бы выносить на прилюдное обсуждение, а рассказать кому-то хочется. Как правило, в рамках консультации, посвященной тем или иным проявлениям школьной тревожности, всплывают связанные с ней семейные или личные проблемы, которые не подлежат оглашению перед одноклассниками или учащимися из параллельных классов. В то же время, для многих учащихся с первого по восьмой–девятый класс группа может стать мощным ресурсом, позволяющим справиться со школьной тревожностью. Это связано с тем, что данная проблема является, по сути, эмоциональной, а пространство развивающей группы позволяет возникнуть эмоциональному резонансу, способствующему разрядке (отреагированию) негативных эмоций и выработке эффективных стратегий поведения в тех или иных школьных ситуациях.

Психологическую помощь детям с повышенным уровнем школьной тревожности можно представить в виде описанных ниже этапов.

1. Консультация с опекунами и учителями по вопросам оказания поддержки ребенку в период работы с психологом. Необходимо обсудить следующие вопросы (Венгер, 2000): как создать для ребенка ситуацию успеха, как дозировать эмоциональные нагрузки, как оптимально организовать режим дня.
2. Углубленная психодиагностика особенностей школьной тревожности данного ребенка (при необходимости).
3. Основная работа с учащимся, которая включает в себя актуализацию тревоги, ее разрядку (символическое уничтожение или преобразование) и выработку новых стратегий поведения в тревожащих ситуациях (рисование, разыгрывание, для подростков – консультирование), при необходимости – включение в группу развития коммуникативных навыков или навыков уверенного поведения (Хухлаева, 2002).
4. Закрепление результатов с помощью работы по созданию условий для повышения самооценки учащегося, его уверенности в себе.
5. Итоговая диагностика (диагностика результатов).
6. Итоговые консультации с родителями и учителями.

Важно отметить, что не все перечисленные этапы являются обязательными, и их прохождение в контексте работы с конкретным учащимся зависит от его индивидуально-психологических особенностей, а также от различных характеристик ситуации его развития.

Формирование коммуникативных навыков с целью преодоления языкового барьера возвращенных детей

Коммуникативное обучение русскому языку как иностранному – это целостная система обучения, согласно которой язык понимается как средство общения, зависящее и от говорящего, и от слушающего. Следовательно, формирование коммуникативной компетенции во взаимосвязи с лингвистической является основной целью обучения русскому языку как иностранному. Развитие данных компетенций наиболее успешно может осуществляться через различные формы совместной деятельности подгруппы или целой группы учащихся.

Не менее важно акцентировать внимание на том, что для возвращенных детей в процессе обучения необходимо использовать визуальные наглядные, демонстрационные материалы, схемы, таблицы, которые дают возможность, лучше понимать изучаемый материал, вступать в коммуникацию, совершенствовать знание русского языка. Применение на уроках различных игр (ролевые игры, инсценировки, квесты, путешествия, экскурсии и др.) помогает снять психологическую напряженность, преодолеть языковой барьер. Дает возможность незаметного усвоения языкового материала с использованием того запаса слов на русском языке, которым уже владеет учащийся. Помогает усвоить новый лексический и грамматический материал, который казался таким трудным для понимания. Способствует закреплению в памяти языковых моделей через повторение одних и тех же слов в различных речевых ситуациях, помогает осознанно употреблять лексико-грамматические конструкции. Поддерживает интерес к приобретению новых знаний, что в итоге помогает и способствует речевому общению (Криворучко, 2020).

Литература:

1. Криворучко Т.В. Использование интерактивных игровых приемов формирования коммуникативных, языковых, лингвистических компетенций обучающихся в процессе преподавания русского языка как иностранного // Мир без границ: русский язык как иностранный в международном образовательном пространстве. Vol. 2.0. Материалы Международной научно-практической конференции. Псков, 2020. С. 238–244.
2. Криворучко Т.В. Школы русского языка: семь лет успешной работы // Этнодиалоги. 2013. № 3 (44). С. 113–119.
3. Криворучко Т.В. Языковая адаптация детей из семей мигрантов (детей-инофонов) средствами образования. Опыт московских школ // Образовательная миграция. Школы, вузы, музеи России как агенты адаптации и интеграции. Томск, 2019. С. 88–96.
4. Криворучко Т.В. Языковой и социокультурный аспект в работе с детьми иностранных граждан в российской школе // Многоязычие как фактор сохранения этнокультурного разнообразия: образовательные стратегии. Сборник тезисов международного семинара: из цикла «Диалог цивилизаций и межкультурное сотрудничество»: в рамках мероприятий Международного года языков коренных народов. 2019. С. 54–55.
5. Крусян И.Э. Личностные детерминанты преодоления языкового барьера в изучении иностранного языка / https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/33%2873%292/krusyan_33_73_2_95_101.pdf.

1.5.1. Языковой барьер и способы его преодоления...

6. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для родителей: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. СПб.: Издательство «Речь», 2007. 136 с.: ил.
7. Макаев Х.Ф., Макаева Л.Х. Преодоление языкового барьера как главная проблема иноязычной подготовки // В мире научных открытий. 2014. № 5.1 (53) С. 382–391.
8. Микляева А.В., Румянцев П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: Речь, 2004. – 248 с. <https://shelter-tranzit.ru/wp-content/uploads/2018/06/%D0%9C%D0%B8%D0%BA%D0%BB%D1%8F%D0%B5%D0%B2%D0%B0-%D0%90.%D0%92.-%D0%A0%D1%83%D0%BC%D1%8F%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%B2%D0%B0-%D0%9F.%D0%92.-%D0%A8%D0%BA%D0%BE%D0%B%D1%8C%D0%BD%D0%B0%D1%8F-%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B6%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C.pdf?ysclid=I9kz0p036i432396583>.
9. Омельченко Е.А., Криворучко Т.В., Дорохова М.В., Шевцова А.А. Методические рекомендации об организации работы общеобразовательных организаций по оценке уровня языковой подготовки обучающихся несовершеннолетних иностранных граждан. М., 2022.
10. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. 304 с. <https://psychlib.ru/mgppu/pri/PRI-001-.HTM#Sp1>.
11. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие: Пер. с нем.: В 4-х томах. Т. 1. М.: Генезис, 1998. 160 с.: ил.
12. Хухлаева О. Психологическая поддержка детей со страхами // Школьный психолог. – 2002. – № 6. <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200200609>.
13. Чистякова М.И. Психогимнастика / Под ред. Буянова М.И. М.: Владос, 1995. 160 с.
14. Яровая А.С., Бабаева А.И. Языковой барьер в адаптации первоклассников-мигрантов // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2017. Т. 34. С. 186–191. – URL: <https://e-koncept.ru/2017/771171.htm>.

1.5.2. Помощь в культурной адаптации детям, возвращенным из зон боевых действий

Хухлаев О.Е.

Адаптация и стратегии аккультурации

Очевидно, что дети, возвращенные из зон боевых действий в Сирии и Ираке, по приезду в Россию сталкиваются с проблемами адаптации к новой для них культурной среде. Многие из них долгие годы прожили в абсолютно иных социокультурных условиях. Некоторые совсем не помнят родины. Их взросление происходило в очень специфических условиях, серьезно отличающихся от тех, которые они встречают в опекунской семье.

Поэтому, несмотря на то, что формально эти дети не называются мигрантами, к ним можно и нужно применять подходы, которые мы используем при адаптации детей, приехавших в Россию из других культур.

Данный параграф посвящен введению в проблему культурной адаптации, ознакомлению с ключевыми терминами и подходами к организации помощи ребенку в данной ситуации.

Базовым понятием при описании культурной адаптации является аккультурация, которая понимается в русле теории Д. Берри, а именно – как процесс культурных и психологических изменений, возникающих в результате контакта между двумя или более культурными группами и их отдельными членами (Кросс-культурная психология, 2007). В контексте сопровождения детей из иной культуры мы фокусируемся на индивидуальном уровне аккультурации, то есть на изменении поведенческого репертуара (там же). Результатом аккультурации является адаптация, включающая два аспекта: психологический и социокультурный.

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

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

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

отражающие решение этих базовых проблем: *Ассимиляция, Сепарация, Маргинализация и Интеграция*.

Эти же проблемы решает и любой ребенок, возвращенный из Сирии и Ирака, несмотря на то, что чаще всего их и не осознает. Страной исхода для него в данном случае является та среда, в которой прошла его социализация последние годы (чаще всего это лагерь для беженцев в Сирии). Принимающим обществом для ребенка является как Россия в целом, так и регион в котором он будет проживать.

Кратко опишем четыре стратегии аккультурации.

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

В случае детей, возвращенных из Сирии и Ирака, ребенок, выбирающий стратегию ассимиляции, стремится забыть свое прошлое и быть ориентированным только на будущее. Часто это именно то, чего желают его опекуны. Однако ассимиляция неблагоприятно сказывается на психическом здоровье, так как вместе с прошлым оказывается «отрезана» большая часть психологических ресурсов, накопленных ребенком в процессе его взросления.

Сепарация – полная противоположность ассимиляции, при которой люди придают значение сохранению своей собственной культуры и хотят избежать взаимодействия с другими культурами (Кросс-культурная психология, 2007). Мигранты отрицают культуру большинства и сохраняют свои этнические особенности (Лебедева, 2011), они ориентированы на раздельное, обособленное существование с минимальным контактом с принимающим обществом (Стефаненко, 2014).

В случае детей, возвращенных из Сирии и Ирака, это ситуация, когда ребенок с недоверием, а иногда и с неприязнью, воспринимает жизнь на новом месте, склоняясь следовать ценностям, которые он усвоил ранее. Очевидно, что это крайне рискованная стратегия в плане возможного риска радикализации.

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

В случае детей, возвращенных из Сирии и Ирака, это ситуация, когда дети ощущают себя «чужими среди своих», оторванными от любых корней. Это максимально негативная стратегия, как с точки зрения психологического благополучия, так и в области риска радикализации.

Интеграция предполагает сохранение ориентации на нормы культуры исхода и соответствующей идентичности вместе с освоением норм и правил принимающего

общества, включение в культуру принимающего общества при сохранении родной культурной среды; результатом является их объединение (*Кросс-культурная психология*, 2007). Интеграция – стратегия, при которой для человека одинаково важно поддерживать связь и с исходной, и с новой культурой. Он определяет себя в логике бикультурализма и легко устанавливает межкультурные связи (*Стратегии межкультурного взаимодействия*, 2009). Интеграция становится выбором для мигрантов, когда существует обоюдная заинтересованность в сохранении первоначальной культуры и включении в принимающее общество (*Кросс-культурная психология*, 2007).

В случае детей, возвращенных из Сирии и Ирака, это ситуация, когда дети принимают российскую культуру и культуру региона их проживания, нацелены на общение с «местными» и, в то же время, сохраняют значимые для них ценности и переживания из прошлого. В идеале ценности, обычаи, модели поведения формируют своеобразную «мозаику», объединяясь в психике ребенка в единое целое.

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

В международной практике используется следующий подход к определению интеграции.

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

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

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

Таким образом, сохранение этнической культуры страны/региона исхода не противоречит логике интеграции детей в принимающее сообщество. В свою очередь, идентификация с новой культурой не приводит к необходимости отрицания культуры этнического меньшинства.

Современные исследования показывают, что именно интеграция является наиболее успешным вариантом адаптации в новой культурной среде (*Стефаненко*, 2014). Ориентация на интеграцию позволяет индивиду (в том числе и ребенку) формировать ресурсы социальной поддержки в различных сферах, которые затем позволяют ему адаптироваться и поддерживать высокий уровень субъективного благополучия (*Межкультурные отношения на постсоветском пространстве*, 2017).

В исследовании пяти тысяч молодых мигрантов (13–18 лет) из 13 стран показано, что и психологическая, и социокультурная адаптация идет гораздо лучше в ситуации выбора интеграционной стратегии. Причем ассимиляция, которая кажется выбором,

ориентированным на адаптацию, приносит гораздо меньшую пользу. Подростки, выбравшие путь «растворения» в принимающем обществе, хуже адаптированы и отличаются гораздо более низким уровнем психологического благополучия, чем интегрированные (Berry et al., 2006).

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

Следует добавить, что интеграция может быть свободно выбрана и успешно осуществлена мигрантами только тогда, когда доминирующее общество открыто и инклюзивно в своей ориентации на культурное разнообразие (Berry, 2005) I take one example of these issues, and examine the cultural and psychological aspects of these phenomena that take place during the process of acculturation. During acculturation, groups of people and their individual members engage in intercultural contact, producing a potential for conflict, and the need for negotiation in order to achieve outcomes that are adaptive for both parties. Research on aculturation, including acculturation strategies, changes in behaviours, and acculturative stress are reviewed. There are large group and individual differences in how people (in both groups in contact.

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

Таким образом, при осуществлении деятельности в области содействия культурной адаптации детей, возвращенных из зон боевых действий, важно планировать деятельность по формированию у них гражданской российской идентичности.

Что мешает адаптации?

Следует подчеркнуть, что далеко не всегда процесс адаптации к новой культурной среде идет успешно.

Первое что ему мешает – это дискриминация. Причем здесь важна не объективная дискриминация (или ее отсутствие), а воспринимаемая дискриминация. Это оценка самими детьми взглядов и поведения представителей принимающего общества как дискриминационных. Если ребенок сам ощущает дискриминацию, то это мешает ему

в выборе и реализации стратегии интеграции. В этом случае он будет более склонен к выбору стратегии сепарации.

Также успешной адаптации мешает культурный шок. Это понятие ввел американский антрополог К. Оберг в 1954 г. Он определил культурный шок как реакцию на соприкосновение с новой культурой, которая, с его точки зрения, является «запутанным, смущающим и дезорганизирующим переживанием» (Oberг, 1960). В результате этого контакта «сенсорные, символические, вербальные и невербальные системы, бесперебойно обеспечивающие нормальную жизнь на родине, отказываются адекватно работать», следствием становится тревога. Тревога запускает целый комплекс тяжелых переживаний, связанных с самоощущением мигранта и процессом его взаимодействия с принимающей культурой.

К проявлениям культурного шока Оберг относил «чрезмерное мытье рук; чрезмерную озабоченность качеством питьевой воды, пищи и бытовых условий; боязнь физического контакта с провожатыми или слугами; “отсутствующий” взгляд (иногда его называют тропическим); чувство беспомощности и желание обрести зависимость от людей своей национальности, проживающих долгое время в данной культуре; приступы гнева из-за задержек и других незначительных событий; нежелание и последующий отказ от обучения языку другой культуры; чрезмерные опасения по поводу возможности быть обманутым и ограбленным; большая озабоченность по поводу кожных высыпаний и раздражений и, наконец, огромное стремление попасть домой, чтобы выпить чашку кофе и съесть яблочный пирог, сходить в магазинчик за углом, посетить родственников и, в целом, поговорить с людьми, которые понимают тебя с полуслова» (Смолина, 2012).

Культурный шок – это конфликт между привычными для человека нормами и ценностями, характерными для той среды, которую он покинул, и нормами и ценностями, характерными для новой среды. Этот конфликт приводит к неопределенности норм и ожиданий и, следовательно, к трудностям контроля над ситуацией и ее прогнозирования. Тревога, растерянность и апатия будут продолжаться до тех пор, пока не сформируются новые когнитивные структуры, позволяющие понять новую культуру, пока не выработаются новые модели поведения.

Культурный шок часто рассматривается учеными в контексте U-образной кривой адаптации. Согласно этой модели, человек в процессе своей адаптации в новой культуре проходит 5 этапов:

1 этап «медового» месяца или фаза эйфории, когда все видится в розовом свете, характеризуется энтузиазмом и приподнятым настроением. Проходит быстро от нескольких дней до месяца.

2 этап характеризуется разочарованием, замешательством, фрустрацией и депрессией. Коренное население не понимает мигранта, а он не понимает, что происходит и что делать. Речь идет не только и не столько о языке, сколько о менталитете. На этом этапе мигранты пытаются убежать от реальности, предпочитают общение с земляками. Развиваются симптомы культурного шока.

3 этап – критический. Симптомы культурного шока достигают максимальной точки, они могут проявляться в серьезных болезнях и чувстве полной беспомощности.

Те, кто не смогли успешно адаптироваться в новой среде, возвращаются домой, но многие, получив поддержку, справляются, преодолевают культурные различия – изучают язык, знакомятся с местной культурой.

4 этап – депрессия медленно сменяется оптимизмом, ощущением уверенности и удовлетворения. Человек чувствует себя более приспособленным. Роль земляков, которым можно «поплакаться в жилетку», уже не столь важна. Симптомы культурного шока сходят на нет. Начинаются процессы интеграции.

5 этап характеризуется полной или долгосрочной, по терминологии Берри, адаптацией, которая подразумевает относительно стабильные изменения индивида в ответ на требования среды. В случае успешной адаптации ее уровень сопоставим с уровнем адаптации индивида на родине.

Основные направления помощи

В методических рекомендациях органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации об организации работы общеобразовательных организаций по языковой и социокультурной адаптации детей, возвращенных из зон боевых действий, (*Методические рекомендации, 2021*) раскрыты основные направления индивидуальной педагогической и психологической поддержки в области культурной адаптации.

Мы предлагаем следовать данным рекомендациям, немного изменив их содержание для отражения специфики детей, возвращенных из зон боевых действий Сирии и Ирака.

Основные направления помощи в области культурной адаптации:

- Психолого-педагогическая поддержка в освоении русского языка.
- Психолого-педагогическая поддержка эмоционального благополучия.
- Психолого-педагогическая поддержка и социально-педагогическое сопровождение освоения социальных навыков.
- Психолого-педагогическая поддержка и социально-педагогическое сопровождение освоения культурных правил и норм, необходимых для успешного включения в широкое социокультурное пространство.

Психолого-педагогическая поддержка в освоении русского языка

В зависимости от уровня развития языковых навыков возвращенным детям может быть необходима дополнительная языковая поддержка. Здесь можно использовать технологии, используемые для детей, возвращенных из зон боевых действий, в частности методики «русский как иностранный», направленные на формирование языковых компетенций, необходимых для освоения образовательных программ. В соответствии с действующим профессиональным стандартом, педагог должен уметь использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе тех, для кого русский язык не является родным. Основным из таких специальных подходов является методика преподавания русского языка как иностранного, овладение которой важно в условиях современной социокультурной среды не только для преподавателей русского языка и литературы, но и для педагогов-предметников, учителей начальной школы и педагогов дошкольного образования.

Разработано три подхода к организации обучения детей, возвращенных из зон боевых действий, русскому языку:

1. интенсивное обучение языку в течение года в отдельной группе, но в том же образовательном учреждении, после чего дети включаются в общеобразовательный процесс на общих основаниях со сверстниками;
 2. сочетание занятий в обычном классе с дополнительными занятиями по русскому языку и возможностью организации обучения по индивидуальному плану, с использованием специализированных учебных пособий и учебно-методических комплексов на обычных уроках;
 3. полное погружение детей, возвращенных из зон боевых действий, в новую языковую и культурную среду с возможностью получения периодических консультаций.
- Выбор модели языковой адаптации зависит не только от уровня владения языком, но и от возраста детей и их доли в классе.

Второй вариант подходит и для средней, и для начальной школы, когда детей-инофонов в классе не более трех-четыре человек. Если же число детей, слабо владеющих русским языком, превышает пять человек, эффективен, по мнению педагогов-практиков, только первый вариант.

Третий вариант возможен только в начальной школе, когда таких детей в классе один-два человека и при условии, что педагог обладает соответствующей квалификацией, включая методику обучения русскому языку как иностранному.

Психолого-педагогическая поддержка эмоционального благополучия

Данная работа строится вокруг преодоления последствий культурного шока, проявляющегося в следующих психологических симптомах:

- Напряжение, сопровождающее усилия, необходимые для адаптации.
- Чувство потери или лишения (статуса, друзей и пр.).
- Чувство отверженности и отвержения со стороны принимающего общества.
- Сбой в ролевой структуре (ролях и ожиданиях), путаница в самоидентификации, ценностях, чувствах.
- Чувство тревоги, основанное на различных эмоциях (удивление, отвращение, возмущение, негодование), возникающих в результате осознания культурных различий.
- Чувство бессилия, неполноценности в результате осознания неспособности справиться с новой ситуацией.

Это основные направления работы в области индивидуальной психологической помощи с помощью широкого арсенала средств психолога-практика. Как пример инструмента, организующего такую работу, можно порекомендовать арт-альбом «Твоя жизнь на новом месте» (авторы: Лейбман И.Я., Чернышева У.В., Фейгельман О.М.).

Исключительно важно работать с приемной семьей, чтобы опекуны помогали ребенку «сгладить» переживания культурного шока. Данные действия должны идти по двум направлениям.

Первое – сохранение позитивного опыта среды, из которой переехал ребенок. Несмотря на трудные условия жизни в лагерях для беженцев, у любого ребенка сохра-

няется много позитивных ассоциаций, которые обязательно есть – ведь постоянно существовать в «негативе» просто было бы невозможно. Их рекомендуется по возможности сохранить.

Например, можно и нужно играть с ребенком в игры, в которые он любил играть раньше, стимулировать к участию в активностях, которые ранее приносили удовольствие (для мальчиков это, зачастую, футбол). Девочки могут готовить блюда, в приготовлении которых они принимали участие ранее, если это им нравилось.

Важно, особенно в первое время пребывания в семье, давать возможность ребенку вести себя так, как он привык ранее, как минимум в тех действиях, которые не принципиальны для семейного уклада.

Если у ребенка не осталось какой-либо вещи, напоминающей ему о приятных моментах из «прошлой жизни» – в работе с педагогом-психологом можно нарисовать соответствующие картинки, изготовить поделку или игрушку.

Очень важно разрешать и стимулировать знакомые уже ребенку занятия, расспрашивать, что он знает и умеет, и поощрять его в этом.

Второе направление «сглаживания» переживаний культурного шока состоит в формировании позитивного отношения к новой для ребенка среде. По умолчанию большинство детей, возвращенных из зон боевых действий, первое время очень рады всему новому. Но эта эйфория может быстро пройти и, при столкновении с реальными трудностями, наоборот смениться разочарованием. Этого нельзя допускать.

Важно сразу по прибытию внимательно и подробно рассказывать ребенку обо всем, что его окружает. Следует объяснить опекунам, что ребенок по умолчанию не знает и не понимает многое из того, что для других детей абсолютно очевидно. Например, ребенок должен получать представление о том, куда и зачем он едет, прежде чем отправиться в путь. Нужно подчеркивать положительные аспекты жизни дома и следить за реакцией ребенка. Рекомендуется поощрять ребенка изучать то место, где он теперь будет жить: от географии до особенностей питания.

Опекунам следует быть готовыми и к разочарованию, а также к последующим за ним острым эмоциональным реакциям (депрессивного и/или истерического характера). Если ребенок, возвращенный из зон боевых действий, расстраивается или даже закатывает небольшую истерику, опекунам важно помнить, что это может быть вызвано культурным шоком. Вместо того, чтобы его наказывать, в этой ситуации лучше постараться быть снисходительными и понимающими.

Следует стимулировать членов опекунской семьи разговаривать с ребенком, чтобы попытаться определить, что его расстроило или встревожило после приезда, и по возможности, обеспечить ему необходимую помощь и поддержку.

Психолого-педагогическая поддержка и социально-педагогическое сопровождение освоения социальных навыков

Основные направления данной деятельности:

- Ознакомление ребенка с повседневной организацией жизни в обществе, распорядком дня, правилами быта, отслеживание понимания ребенком заданий и поручений взрослых.

- Создание в семье и школе такой обстановки, чтобы ребенок, возвращенный из зон боевых действий, мог ошибаться, не испытывая страха показаться смешным.
- Обучение детей, недостаточно владеющих русским языком, способам, которыми они могут помочь другим детям, учителям и одноклассникам понять, что было ими сказано, используя картинки, жесты и письменную речь.
- Обучение вопросам, которые дети, плохо понимающие русский язык, могут задавать для уточнения и для подтверждения правильности их понимания.
- Ролевой тренинг, направленный на отработку социальных навыков, являющихся наиболее важными для общения в конкретной социокультурной среде.

Психолого-педагогическая поддержка и социально-педагогическое сопровождение освоения культурных правил и норм, необходимых для успешного включения в широкое социокультурное пространство

Освоение культурных правил и норм реализуется через правильную организацию повседневного межкультурного взаимодействия. Это построение образовательной деятельности, обеспечивающей реальное позитивное взаимодействие между детьми, возвращенными из зон боевых действий, и представителями принимающего общества.

Таким образом, крайне целесообразно расширить возможности их общения с ровесниками. Важно вовлекать ребенка в систему дополнительного образования (посещение кружков, секций) и внеурочную деятельность.

Освоение культурных правил и норм успешно идет, когда дети, возвращенные из зон боевых действий, включены в активную проектную деятельность, а также в любые виды творческой деятельности, позволяющие выявить их таланты и раскрыть их возможности (общешкольный день проектов, день самоуправления, театр, ансамбль, кружки, выставки, школа вожатых, школа волонтеров, подготовка праздников, экскурсии, поездки и т.д.). Такая деятельность способствует повышению их статуса в среде сверстников.

Важно учитывать сложность точного вербального оформления правил и норм поведения, принятых в российском обществе; отсутствие эталона и ориентиров в данной области (своеобразного кодекса поведения). Учебная и воспитательная работа по разъяснению норм поведения, этикета общения должна проводиться педагогами не только с детьми, возвращенными из зон боевых действий, но и в целом с многонациональными классными коллективами в рамках общих видов учебной и внеучебной работы, внеурочной деятельности: тематические «этикетные» уроки, классные часы, диспуты и т.п.

В заключение следует сказать, что в области деятельности, описанной в данном параграфе, существует множество разнообразных конкретных практик. Наиболее широко они представлены в литературе, имеющейся в составе дополнительной, – это Учебно-методическое пособие «Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде» и сборник «Навигатор для работы с детьми с опытом миграции».

Литература

1. Дробижева Л.М. Национально-гражданская и этническая идентичность: проблемы позитивной совместимости // Россия реформирующаяся. Ежегодник / Отв. ред. М.К. Горшков. – Вып. 7. – М.: Институт социологии РАН. – 2008. – с. 214–228.
2. Кросс-культурная психология / Берри Дж В., Пуртинга А.Х., Сигал М.Х. Харьков: Изд-во Гуманитарный центр. – 2007. – 560 с.
3. Лебедева Н.М. Этническая и кросс-культурная психология: Учебник для высших учебных заведений. М.: МАКС Пресс. – 2011.
4. Межкультурные отношения на постсоветском пространстве. / Под ред. Н.М. Лебедевой. – 2017.
5. Методические рекомендации органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации об организации работы общеобразовательных организаций по языковой и социокультурной адаптации детей иностранных граждан. М., 2021. Электронный ресурс: https://psyjournals.ru/lsacfc_2021/index.shtml.
6. Смолина Т.Л. Симптомы культурного шока: обзор и классификация. / Электронный журнал «Психологическая наука и образование» – Режим доступа: <http://www.psyedu.ru> / ISSN: 2074-5885 / 2012, № 3.
7. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М. – 2014. – 352 с.
8. Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России / Сб. статей под ред. Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко. М.: Изд-во РУДН. – 2009. – с. 10–64.
9. Berry J.W. Acculturation: Living successfully in two cultures // Int. J. Intercult. Relations. 2005. V. 29. № 6 SPEC. ISS. P. 697–712.
10. Berry J.W. et al. Immigrant youth: Aculturation, identity and adaptation // Appl. Psychol. AN Int. Rev. – 2006. – V. 35. – № 3. – P. 303–332.
11. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on Immigration, Integration and Employment [Электронный ресурс]. Brussels: Commission of the European. – 2003. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52003DC0336:EN:NOT>.
12. Entzinger H., Biezeveld R. Benchmarking in Immigrant Integration. Report for the European Commission. Rotterdam: European Research Centre on Migration and Ethnic Relations (ERCOMER). – 2003. – 53 p.
13. Makarova E., Herzog W. The integration of immigrant youth into the school context // Probl. Educ. 21st Century. – 2011. – V. 32. – pp. 86–97.
14. Oberg K. Culture shock: Adjustment to new cultural environments // Practical anthropology, 1960.
15. Schachner M.K. et al. Acculturation and school adjustment of immigrant youth in six European countries: Findings from the Programme for International Student Assessment (PISA) // Front. Psychol. – 2017. – V. 8. № May. – pp. 1–11.
16. Vietze J., Juang L.P., Schachner M.K. Peer cultural socialisation: a resource for minority students' cultural identity, life satisfaction, and school values // Intercult. Educ. – 2019. – V. 30. – № 5. – pp. 579–598.

РАЗДЕЛ 2.

**Психолого-педагогическое сопровождение семей,
принявших детей, возвращенных
из зон боевых действий**

2.1. Травма-информированный подход в воспитании детей, возвращенных из зон боевых действий

Тарулина Н.В.

Травма-информированный подход – это формирование особых условий среды, при которых у травмированного человека снижается уровень стресса и настроенности, появляется больше уверенности в своих силах, в том, что он может влиять на улучшение своей жизни, выстроить здоровые взаимоотношения и получить ресурсы, чтобы справиться с симптомами стресса и исцелить свои раны. Травма-информированный подход не является терапией. Но пребывание в поддерживающем окружении значительно улучшает результаты и сокращает сроки терапии.

Травма-информированный специалист знает о травме, ее механизмах и учитывает это в своей работе, умеет вовремя заметить начавшийся стрессовый отклик и знает, как помочь клиенту вернуться в стабильное состояние. Это также означает, что он способен увидеть собственные травматические реакции, вовремя с ними справиться и не дать им отразиться на близких или воспитанниках.

Важно понимать, что травмированный человек, будь то ребенок или взрослый, носит в себе бессознательный страх, рожденный в момент угрозы его безопасности. И в моменты резкого шума, быстрых изменений или громкого разговора что-то может напомнить ему о травмирующем событии или показаться потенциально опасным для целостности организма. Причем чаще всего все эти предположения происходят на бессознательном уровне и в теле включаются автоматические реакции защиты от чрезмерного стресса. Цель травма-информированного подхода предупредить такие ситуации. Обучить специалистов (учителей, психологов и др.) о причинах тех или иных реакций ребенка и способах реагирования, которые помогут снизить стресс и выровнять общий эмоциональный фон в коллективе. А это подчас требует от специалиста знаний, наблюдательности и глубокой работы с собой.

Травма-информированный подход нацелен на формирование ощущения безопасности в любых ситуациях. И поэтому обязательно должен практиковаться и дома.

Специалисту, работающему с ребенком и его опекунами, очень важно грамотно донести данную информацию до взрослых, воспитывающих ребенка, чтобы дом и семья стали местом безопасности, понимания, принятия и уверенности. Уверенности в себе, в жизни, в реализации своего потенциала. Ведь именно эти фигуры образуют не только внешний мир безопасности, но и внутренний мир самопринятия. Мы говорим о необходимости понимать, что происходит в организме ребенка в ответ на стресс. И тогда встает необходимость обучить основам травма-информированного подхода его опекунов и ближайшее окружение.

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

Для специалистов и других членов сообщества травма-информированность необходима еще и потому, что мы часто не знаем историю человека рядом с нами. Мы никогда не знаем, каково ему. В какой момент и какое наше действие или бездействие может привести к стрессовой реакции. К тому же, в нашем мире довольно сложно создать стерильные условия и учитывать историю каждого в отдельности. Гораздо эффективнее обучить специалистов, опекунов и учителей травма-информированному подходу, который они смогут применять в воспитании и своей профессиональной деятельности. И эти знания дадут им понимание и дополнительную мотивацию сохранять открытость, чувствительность, честность и любознательность в отношениях с детьми в противовес оборонительной авторитарной позиции. Один бывший беспризорник писал, ссылаясь на собственный опыт: *«Если мне удалось выкарабкаться, то это только благодаря тому, что однажды я встретил человека, который в меня поверил. Это был педагог».*

Создание более безопасной, травма-информированной среды может помочь продвинуться значительно дальше в учебе и любой деятельности. Такая среда дает человеку ресурс на изменения (а иногда и первое в его жизни ощущение безопасности и спокойствия). В долгосрочной перспективе польза от вложенных усилий может быть высоко оценена сегодняшними детьми и подростками. Огромный ресурс поддержки даст возможность семьям преодолеть любые сложности, неизбежно возникающие в каждой семье. И создать прочную основу для реализации в профессиональном и личном плане для каждого из них.

Согласно NCTIC (2011), принципы оказания травма-информированной помощи включают в себя:

1. Понимание психофизиологии травмы и ее последствий

При использовании травма-информированного подхода важно отталкиваться от понимания травматического стресса и его влияния на людей. А также принять, что многие формы поведения и реакции, которые могут показаться неэффективными и нездоровыми в настоящем, представляют собой адаптивные реакции на прошлый травматический опыт.

2. Создание безопасной среды

Обеспечение среды, физически и эмоционально безопасной, в которой удовлетворяются основные потребности, где есть поддерживающий взрослый, который может проявить ответственность за сохранение жизни и здоровья ребенка. Когда взаимодействие между членами семьи выстраивается в конструктивной форме, требования к ребенку являются последовательными, предсказуемыми, обращение уважительным.

3. Обеспечение культурной компетентности

При необходимости подключение к терапии специалиста, понимающего влияние культурного контекста на восприятие информации, реакцию на травматические события и процесс восстановления, уважающего уже сформировавшиеся на данный момент у ребенка взгляды на культурные традиции и нормы. Учитывая культурный аспект, предоставляющего возможность следовать привычным традициям по мере необходимости, постепенно показывая большее культурное разнообразие. Уважающего при этом различия и специфику разных культурных традиций.

4. Поддержка в принятии самостоятельных решений

Помощь в восстановлении чувства контроля над своей повседневной жизнью. Развитие навыков в принятии самостоятельных решений. Беседы с детьми обо всех аспектах жизни. Предоставление детям возможностей принимать ежедневные решения относительно своего внешнего вида, еды и др. Помощь в создании личных целей, а также формирование уважения к нормам закона и морали.

5. Поддержание уважительных взаимоотношений в семье, общение на равных

Активное поддержание демократичного стиля общения в семье. Включение ребенка в совместное обсуждение вопросов, касающихся семьи в целом и принятие решений в отношении ежедневных вопросов или долгосрочного планирования.

6. Исцеление происходит в отношениях

Понимание того, что установление безопасных, искренних и позитивных отношений может иметь заметное восстанавливающее действие для переживших травму.

7. Выздоровление возможно

Вера в то, что выздоровление возможно для всех, независимо от того, насколько они уязвимы. Привлечение к общению и терапии людей, прежде переживших тяжелые события и выздоровевших, для содействия и поддержки. Сосредоточение внимания на силе и устойчивости, ресурсах ребенка и его окружения. Постановка целей, ориентированных на будущее. Травма-специфические вмешательства разработаны специально для устранения последствий травмы у человека и содействия исцелению. Программы работы с использованием подхода, основанного на травмах, в целом включают:

- признание, что выжившие нуждаются в уважении, информировании, связях и личной ответственности;
- помощь в укреплении уверенности в выздоровлении;
- подробное объяснение взаимосвязи между травмой и симптомами травмы (например, злоупотребление психоактивными веществами, расстройства пищевого поведения, депрессия и тревога);
- поощрение совместной работы с выжившими, их семьями и друзьями, а также другими учреждениями по оказанию социальных услуг.

Далее мы более подробно остановимся на симптомах, который время от времени могут проявляться у ребенка, пережившего травмирующее событие, а также разберем, как стоит поступать, если вы заметили проявление этого симптома у ребенка. Стоит отметить, что ребенок может и сам не осознавать своих реакций и состояний. Поэтому мы вам рекомендуем время от времени просматривать эту главу чтобы напоминать себе о тех или иных возможных сложностях у ребенка, пережившего травму. Особенность КПТСР состоит в том, что воспоминания о травмирующем событии часто вытеснены сознанием в область бессознательного. Но тело все равно реагирует на раздражители как на опасные, хотя в памяти могут не сохраниться воспоминания, которые могли бы объяснить такую реакцию. Кроме того, набор симптомов может меняться в зависимости от возраста, или вопросов, которые необходимо решить на данный момент.

В этой главе мы используем структуру симптомов, предложенных большим коллективом специалистов в проекте Complex trauma in children and adolescents. National

Child Traumatic Stress Network¹. Так как нам он показался наиболее полным и всесторонне описывающим состояние после травмы.

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.

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.

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

Находясь в обществе с такими детьми, быть готовым включиться на правах взрослого для того, чтобы помочь решить конфликт или отстоять права ребенка.

Травмированный ребенок может испытывать недоверие и подозрительность. Травма-информированный специалист может вовремя распознать состояние ребенка и помочь ему выстроить взаимоотношения, показав тем самым, что мир и люди в нем бывают разными. И рядом с ним есть те, кому он может доверять. 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.

Выстраивание взаимоотношений в социальной группе также может вызвать сложности. Ребенок может долго присматриваться к новым людям, сидеть молча или отказываться от общей деятельности. Позвольте ребенку понаблюдать, привыкнуть, адаптироваться. Дайте ему время 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. Так как травмированный ребенок может совсем иначе воспринимать вопросы конкуренции, первенства, маскулинности и т.д. Часто травмированному ребенку сложно самому распознать свои чувства и причины его проблем. Не торопите его, а в беседе с психологом расскажите о ситуации.

Учитывая, что травмированному ребенку нужно больше времени, 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, а после сильно переживать из-за неудачи. Поэтому не настаивайте на его первенстве пока он к этому не готов.

¹ <http://www.NCTSN.net>

В случае изменения 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 довольно сложно 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. Избегая излишней авторитарности и требовательности.

Включайте ребенка в обсуждение семейных планов и объясняйте им свои решения. Это полезно для любого, даже не травмированного ребенка. Но для ребенка, подвергнувшемуся травмирующему воздействию, постоянно необходима помощь в выстраивании своего дня, планировании дня, недели, года. Часто ребенку сложно самому осознать свои потребности. Поэтому вам потребуется много такта и терпения, потому как такому ребенку нужно чуть больше времени для обработки информации, и выбора.

Будьте внимательны к тому, как реагирует ваш подопечный на прикосновения. Для некоторых детей это может быть сложная тема, и прикосновение другого человека может оказаться неприемлемым. Если прикосновение необходимо, спросите или предупредите ребенка, что этого требует ситуация или упражнение. Но может быть и наоборот, когда ребенок нуждается в тактильном контакте. Тогда будьте бережны и регулируйте необходимую границу, объясняя свои действия. Потому как ребенок может не иметь опыта в выстраивании и понимании границ.

Отношения с терапевтом и значимым взрослым – это 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 кем у ребенка выстроились доверительные взаимоотношения, 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

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.

Соответственно, важно учитывать пожелания ребенка и носить удобную не стягивающую одежду из натуральных материалов.

Обращать внимание на нагрузку ребенка в течение дня и качество сна и отдыха. Если стресс и тревога будут чрезмерными, количество болезней будет расти. Это отдельная и очень важная часть работы с психологом по установлению и поддержанию чувства безопасности, снижению страхов и тревоги.

У травмированного ребенка может быть изменение чувствительности. Как в сторону снижения чувствительности к боли, так и повышения чувствительности всех

органов чувств. Что может выражаться как в сниженной реакции на раздражитель и, как следствие, повышенной травмоопасности, так и наоборот резкой реакции на запахи, громкие звуки, страх перед болезненными процедурами.

В зависимости от индивидуальных особенностей, ребенка необходимо вовлекать в соответствующую уровню здоровья и виду темперамента посильную физическую нагрузку. Совместно со значимыми взрослыми или под руководством травма-информированных специалистов. 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

В плане саморегуляции у травмированного ребенка наиболее выражены сложности в понимании и регуляции своих эмоций и связанных с ними состояний. Резкие вспышки гнева, казалось бы, не соответствующие обстановке, или наоборот замирание вплоть до невозможности вымолвить слово являются автоматическими защитными реакциями, которые сильнее чем любое разумное объяснение. 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 нервной системы, чтобы включилась реакция тревоги и защиты. Для того, чтобы ребенок научился самостоятельно урегулировать подобные переживания ему нужна длительная работа со специалистом и теплые поддерживающие взаимоотношения в семье. С точки зрения травма-информированного подхода, человеку рядом достаточно заговорить с таким ребенком, выразить свою готовность помочь, предложить воды или сменить местоположение на то, где будет безопасно с точки зрения ребенка. Помните, что наш организм использует всего несколько типов реакции на сильный стресс – бежать, бить и замереть. Самое сложное, если реакция на стресс у ребенка – замирание. Такую реакцию сложно распознать, но именно она является наименее адаптивной, и ребенок в состоянии замирания нуждается в помощи извне. Именно молчание и неподвижность являются криком о помощи.

Не только сложные чувства могут вызывать затруднения в идентификации и описании. Травмированному ребенку сложно в целом осознавать свои потребности/желания и сообщать о них. Зная это, с ребенком обязательно время от времени нужно обсуждать его желания, мечты, интересы, наклонности и стремления.

IV. Диссоциация как симптом травмы

Наш организм обладает довольно большим перечнем психологических защит. 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 ухода от любых сложных чувств и эмоций.

Диссоциация может выражаться в состоянии нереальности происходящего, трудности в 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.

Для того чтобы облегчить данные состояния необходима работа со специалистом – психологом или психотерапевтом.

Но что можно сделать, чтобы подобные ситуации проявлялись реже, либо как поступать, если мы заметили, что ребенок засмотрелся в окно и не слышит обращения в его сторону. С точки зрения травма-информированного подхода стоит учесть, что диссоциация случается в моменты повышенной интеллектуальной и эмоциональной нагрузки. Если вы заметили, что ребенку сложно удерживать внимание, постарайтесь поменять деятельность и переключить 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, подойдите к нему спокойно и начинайте разговаривать о чем-либо 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

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.

Такова реальность и сложность взаимодействия с травмированными детьми. Важно понимать, что не обязательно все эти проявления будут у каждого травмированного ребенка, но если вы заметите что-то подобное, теперь вы будете знать причину такого поведения и сможете правильно отреагировать на ситуацию. Конечно, в решении данных вопросов обязательно участие специалиста – длительная терапия с психологом или психотерапевтом.

Исходя из травма-информированного подхода, важно реагировать по возможности спокойно, настойчиво переключая внимание, меняя обстановку. Предложите ребенку 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, обучите его способам выражения сильных эмоций посоветовавшись с психологом. Ни в коем случае не исключайте ребенка из общества и не лишайте общения. Продолжайте говорить о правилах и взаимном уважении, решайте конфликты, привлекайте стрессоустойчивых медиаторов.

В случае с расстройством пищевого поведения, злоупотребления психоактивными веществами и других саморазрушающих актов следует учесть, что так ребенок пыта-

ется выразить то напряжение, которое скопилось у него внутри, что он очень нуждается в помощи и поддержке, во внимательном и здоровом взрослом рядом, способном выдерживать его трудные состояния и сильные эмоции. Конечно, эти вопросы очень сложны и обязательно решаются при поддержке психологов, а в отдельных случаях – врачей-психиатров.

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 необходимого опыта социализации и самореализации.

Травмированные дети в обучении могут испытывать трудности в регуляции внимания и исполнении требований учителя. Такому ребенку может быть сложно быстро усвоить новую информацию, поддерживать интерес в течении 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 потребуются 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, теряться во времени и пространстве. Это может вызывать у педагогов повышенную требовательность к ребенку и строгость. Но важно понимать, что усложнение отношений с учителем только повысит тревожность и усложнит ситуацию. 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. Такое внимание учителя к семье может быть затратным по времени и ресурсам. Однако, приложив необходимые усилия в течение нескольких месяцев, вы сможете пожинать плоды долгие годы.

VII. Симптомы травмы, проявленные в Я-концепции

Дети, пережившие травмы, часто страдают заниженной самооценкой, чувством униженности и никчемности – им кажется, что они виноваты во всех бедах, которые происходят вокруг них самих, и даже с их родными и близкими. Чувство вины обычно не осознается, но такому ребенку может быть сложно выдерживать любые негативные эмоции или недовольство направленные в его сторону. Потому как не имея возможности их разрешить, он направляет все эти чувства на себя. Такие дети думают, что должны изменить мир, сделать что-то особенное. Поэтому они требуют чуткого отношения, постоянного разрешения сомнений и возвращения в реальность, где они – дети, и не должны решать за взрослых.

Постоянное ощущение, что с ними что-то не так, побуждает травмированных детей служить другим в ущерб себе. Их чувство собственного достоинства сильно за-

висит от оценки окружающих. Ребенок живет жизнью других людей, оставляя себя на последнем месте.

Стыд – так же 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.

Наблюдая за ребенком, бывает сложно понять, что с ним происходит. Однако наше доброе участие и поддержка станут для травмированного ребенка той опорой, которую он потерял в трудной для себя ситуации. У него появятся силы исцелить и преодолеть трудности прошлого и научиться жить, больше понимая о себе, своих особенностях и ресурсах.

От нас, травма-информированных взрослых, зависит – какими вырастут дети рядом с нами. Какие привычки и способы поведения они возьмут из опыта общения с нами. Как они будут дальше выстраивать свою жизнь и взаимоотношения. Кем станут, какие цели поставят перед собой.

Травма-информированный подход в работе с симптомами горя

Отдельно хочется осветить аспект травма-информированности с ребенком, пережившим потерю близкого человека.

Горе, как и травма оставляет свои следы на психике человека.

Непрожитое горе, замалчивание факта смерти и потери очень негативно сказываются на жизни человека любого возраста. Так же, как и взрослые, дети нуждаются в проживании всех чувств, связанных с потерей близкого человека. Если этого не происходит, ребенок может страдать чрезмерной плаксивостью, обидчивостью, желанием уйти из жизни или отрицанием жизни, радости, позитива. Может обнаружиться сложность в установлении длительных взаимоотношений.

Ребенок может чрезмерно остро реагировать на переживания других людей, смерть животных. У него может проявляться желание оставаться с другими людьми, когда им плохо. Стремление поддержать другого становится смыслом взаимоотношений. И он оказывается в этом очень чутким и внимательным. Однако своего горя он в таких взаимоотношениях прожить не может, и тогда есть опасность застрять в особых взаимоотношениях с друзьями – только когда им нужна поддержка.

Часто у людей, не проживших горе и утрату, развивается ощущение своего бесправия в жизни и бессмысленности что-то менять. Это происходит по причине того, что смерть близкого невозможно исправить, как и невозможно вернуть то время, когда с умершим человеком можно было быть вместе.

Очень часто, если человек был в очень близких взаимоотношениях с умершим, он может отказываться признать смерть близкого. Таким образом происходит иллюзия, что он как будто бы остается с ним и может продолжать поддерживать контакт. Это очень опасное состояние, потому как в таком случае ребенок не может развернуться к жизни и отпустить прошлое. И живет как будто бы в двух мирах. Не имея сил и возможностей реализоваться в жизни.

По этой же причине, если ребенка ограждали от мероприятий, связанных с похоронами близкого человека, или, пытаясь его уберечь от горя, не рассказывали о смерти, у него может развиваться бессознательное самовредительство. Сильная соматизация переживаний в физические болезни.

Непрожитое горе изматывает организм своими реакциями. Наш организм до известной степени система самовосстанавливающаяся. И психика, как часть этой сложной системы, постоянно стремится самоисцелиться. А для этого ей необходимо интегрировать тот кусочек сильных эмоций, которые раньше не получалось принять.

Если вы заметили подобные симптомы, поддержите ребенка, дайте ему свое спокойствие и принятие в отношении к естественным событиям течения жизни, но ровно настолько, насколько он сейчас готов. Не торопите ребенка и не спрашивайте, если он не готов. Постепенно он будет рад возможности рассказать о приятных моментах жизни с близким и о своем горе от того, что его больше нет рядом. Учтите, что горевание очень непоследовательный процесс. Воспоминания могут приходить урывками, по ассоциациям. Просто будьте готовы поддержать разговор ребенка, когда ему это понадобится.

Зрелый тон

Чуть ранее в этой главе мы описывали так называемый «зрелый тон». Это то состояние взрослого человека, работающего с травмированным ребенком, которое наилучшим образом поможет использовать травма-информированный подход. Его можно описать через:

- Осознанность. В общении с травмированными детьми не должно быть автоматизмов, которые могут навредить. Другими словами, зрелый взрослый осознает и принимает.
- Сознательность. Во время разговора зрелый взрослый замечает слова, улавливает интонации, отмечает жесты, выражение лица, триггеры и степень близости с другим человеком.
- Объективность. Во время разговора человек, использующий «зрелый тон», учитывает желания и потребности ребенка в той же мере, что и свои собственные.
- Толерантность к дистрессу. Когда в ходе разговора всплывают триггеры, зрелый взрослый использует навыки приспособления.
- Применение навыков регулирования эмоций. Способность справляться со своими сложными эмоциями, возникающими во время разговора, используя навыки регулирования эмоций.
- Использование навыков диалектического мышления. Избегание ригидных или радикальных паттернов мышления, необходимость мыслить гибко и обрабатывать информацию с чужой точки зрения.
- Уравновешенность. Избегание силовых столкновений. Решение вопросов с использованием переговоров и компромисса с целью достичь консенсуса, при котором все будут в выигрыше.
- Уверенность (но не наглость!). Умение вовремя распознать и избежать пассивных, агрессивных и пассивно-агрессивных стилей отношений.

- Использование связующего, а не контролирующего тона.

Мы часто используем контролирующий тон, когда уверены, что мы правы, а другой человек – не прав. Типичными формами такого тона являются командование, обвинение и порицание. Вы можете понять, что используете контролирующий тон, когда указываете другим, как думать, что чувствовать и как действовать. Основной минус контролирующего тона – это то, что он не работает. Контролирующий тон разговора только провоцирует собеседника на защиту, месть, эскалацию или прекращение разговора. Вспомните последний раз, когда вы чувствовали себя под чьим-то контролем. Разве вы хотели подчиниться их ожиданиям? Или еще сильнее сопротивлялись? В конце концов, контролирующий тон скорее подрывает, а не подкрепляет отношения. В свою очередь, связующий тон подразумевает использование инклюзивных слов, таких как «мы» и «нас». В отличие от «я» и «ты», используемых в первом случае. Связующий тон ценит отношения выше, чем правоту или победу в споре. Исследования показывают, что инклюзивные слова убеждают людей гораздо эффективнее, чем контролирующие слова.

- Персональная ответственность. Возможность предложить сотрудничество в части решения проблемы, вместо того, чтобы винить других и требовать от них изменений.

Как справляться со стрессом у детей

Если дети стали прямыми свидетелями смерти и разрушений во время военных действий, родителям нужно говорить с ними об этом поэтапно. В первую очередь, нужно обеспечить непосредственную физическую безопасность. Бывает сложно предугадать, разовьются ли у детей впоследствии какие-либо психологические проблемы. Этот план, возможно, уменьшит трудности в будущем:

- Обсудите вашу собственную реакцию на происходящее с другим взрослым, прежде чем говорить об этом с детьми. То, как вы реагируете на кризис, повлияет на то, как на него реагируют ваши дети. Выделите время, когда ребенок может поговорить с вами, или просто проводите время вместе.
- Слушайте, что рассказывает ваш ребенок. Каждый ребенок реагирует на травму по-своему. Не следует ожидать от всех одинаковой реакции.
- Обсудите произошедшее с детьми открыто и честно. Детям могут потребоваться перерывы в объяснениях. Маленьким детям нужно будет повторять важную информацию несколько раз простыми словами. Используйте язык, который передает ясный смысл и соответствует возрасту.
- 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 обыденные житейские дела хорошо поддерживают здоровье.
- Придерживайтесь привычного дневного режима, как заведено в вашей семье, насколько это возможно при данных обстоятельствах. 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 информации, описывающим военные действия, трагедии и информацию о жертвах.
- Помогите детям почувствовать, что они могут контролировать и влиять на ситуацию. Например, разрешайте им решать, что готовить на обед или что делать вечером.
- Убеждайте ваших детей, что бедствие 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 мы справляемся 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.
- Помогите детям постарше и подросткам разобраться в собственном поведении, и установите для них режим.
- 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 считать себя жертвами бедствия и не отождествлять себя с ними. Напоминайте им, что сейчас они с вами и в безопасности.
- Давайте детям четкую информацию о бедствии и о том, как сегодняшняя ситуация от него отличается (если отличается). Это поможет им не отождествлять себя с жертвами слишком сильно.
- Не пытайтесь притворно успокоить или дать понять, что событие не происходило.
- Успокаивайте детей с помощью физического утешения. Когда дети, особенно маленькие, находятся в состоянии стресса, то успокаивающие объятия и физический контакт приносят гораздо больше пользы, чем успокаивающие слова.

Возраст 3–7 лет

Поведение	Первый шаг помощи
Беспомощность и пассивность	Обеспечение поддержки, отдыха, комфорта, пищи, возможности играть и/или рисовать
Генерализованный страх	Восстановление защиты со стороны взрослых
Познавательные трудности (например, не может понять)	Повторные конкретные разъяснения ожидаемых событий
Трудности распознавания собственных беспокойств	Знакомство с эмоциональными названиями общих реакций
Недостаточность вербализации, элективный мутизм, повторяющиеся невербальные проигрывания травмы, немые вопросы	Помощь в вербализации общих чувств и жалоб (ребенок еще не в состоянии воспринимать свои)
Приписывание магических свойств воспоминаниям о травме	Отделение травмы от вещественных напоминаний (дома, ящика для игрушек и т.д.)

2.1. Травма-информированный подход в воспитании детей, возвращенных из зон боевых действий

Расстройства сна (ночные страхи и кошмары, страх засыпания, страх оставаться одному, особенно в темноте)	Поощрение рассказов о них родителям и воспитателям
Тревожная привязанность (цепляние за взрослых, нежелание быть без родителей)	Обеспечение постоянной заботы без родителей и ухода (например, заверения, что он будет встречен из детского сада/школы)
Регрессивные симптомы (сосание пальца, энурез, лепетная речь)	Переносимость взрослых к этим временным проявлениям
Тревоги, связанные с непониманием смерти; фантазии о «лечении от смерти»; ожидания, что умершие могут вернуться, напасть	Объяснения физической реальности смерти

Возраст 8–11 лет

Поведение	Первый шаг помощи
Поглощенность собственными действиями во время события; озабоченность своей ответственностью и/или виной	Помощь в выражении скрытых переживаний события
Специфические страхи, запускаемые воспоминаниями или пребыванием в одиночестве	Помощь в идентификации и выражении воспоминаний, тревог и предупреждении их генерализации
Пересказы и проигрывания события (травматические игры); познавательные искажения и обсессивная детализация	Разрешение говорить и играть; разбор искажений, знания о нормальности чувств и реакций
Страх быть подавленным своими переживаниями	Стимуляция выражения страха, гнева, печали и т.д. в поддерживающем присутствии взрослого, чтобы предупредить чувство, захваченное переживанием
Нарушения концентрации и обучения	Стимулирование сообщать родителям и учителям, когда мысли и чувства мешают учебе
Нарушения сна (плохие сны, страх спать одному)	Поддержка в рассказах о снах, объяснения, почему бывают плохие сны
Забота о безопасности своей и других	Помочь поделиться беспокойством, успокоить реалистической информацией
Нарушенное или нестабильное поведение (например, необычно агрессивное или безрассудное поведение, негативизм)	Помощь в совладании с переживаниями с апелляцией к самоконтролю (например, сказав: «Наверное, это тяжело – чувствовать себя таким сердитым»)
Соматические жалобы	Помочь идентифицировать испытанные во время события телесные ощущения
Пристальное внимание к реакциям и выздоровлению родителей, страх расстроить родителей своими тревогами	Предложение встреч с детьми и родителями, чтобы помочь детям понять, что родители чувствуют

Забота о других жертвах и их семьях	Поощрение конструктивных действий в интересах пораженных и погибших
Страх и чувство измененности, вызванные собственными реакциями горя; страх призраков	Помощь в сохранении позитивных воспоминаний о том, что ребенок делал в трудный момент

Подростковый возраст

Поведение	Первый шаг помощи
Взгляд со стороны, стыд и вина (подобно тому, что бывает у взрослых)	Побуждение к обсуждению события, связанных с ним чувств и реалистического видения того, что было возможно
Тревожное осмысление своих страхов, чувства уязвимости и других эмоциональных реакций; страх казаться ненормальным	Помощь в понимании того, что способность переживать такой страх – признак взрослости; поощрение понимания и поддержки в среде сверстников
Посттравматические срывы (например, использование наркотиков, алкоголя, делинквентное поведение и т.п.)	Помощь в понимании того, что такое поведение – попытка блокировать свои реакции на событие и заглушить гнев
Опасные для жизни правила; саморазрушающее или виктимное поведение	Обращение к побуждениям к такому поведению с острыми последствиями; увязывание их с импульсивностью, ведущей к агрессии
Резкие изменения в межличностных отношениях	Обсуждение возможных трудностей в отношениях со сверстниками и семьей
Желания и планы мести	Выслушать имеющиеся планы; обратиться к реальным последствиям их исполнения; поощрять конструктивные альтернативы, способные уменьшить чувство пост-травматической беспомощности
Радикальные изменения жизненных установок, влияющие на формирование идентичности	Связать установки изменений с влиянием травмы
Преждевременное вхождение во взрослую жизнь (например, уход из школы, или брак, или нежелание жить в доме)	Поощрение отсроченных решений, чтобы дать время на осмысление своих реакций на травму и переживание горя

Литература

1. Детские реакции на травму и первая помощь (по R. Pynoos & R. Nader).
2. 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
3. Как помочь детям понять пугающие события. Перевод Юлия Колчинская. Center for the Study of Traumatic Stress, Uniformed Services University, US.
4. Материалы I Российской школы по работе с посттравматическим стрессом // Вестник РАТЭПП. Вып. 2. СПб., 1995. С. 29.

2.1. Травма-информированный подход в воспитании детей, возвращенных из зон боевых действий

5. Cook, A., Blaustein, M., Spinazzola, J., & van der Kolk, B. (Eds.) (2003). Complex trauma in children and adolescents. National Child Traumatic Stress Network. <http://www.NCTSNet.org>
6. Substance Abuse and Mental Health Services Administration. Trauma-Informed Care in Behavioral Health Services. Treatment Improvement Protocol (TIP) Series 57. HHS Publication No. (SMA) 13-4801. Rockville, MD: Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014.
7. Trauma-Informed Practices With Children and Adolescents William Steele and Cathy A. Malchiodi. Taylor & Francis Group, LLC Routledge is an imprint of Taylor & Francis Group, 2012.
8. Frager R., Fadiman J. Glossary of «Personality and Personal Growth», 2002.

2.2. Выявление психолого-педагогической компетенции, потребностей в методическом обеспечении мероприятий по психологическому сопровождению опекунов (попечителей) и родителей, к которым возвращаются дети из зон боевых действий

Павлова О.С.

В большинстве случаев опеку над детьми, возвращенными из зон боевых действий в Сирийской Арабской Республике и Республике Ирак, берут бабушки, уже немолодые, имеющие собственные проблемы со здоровьем и травмированные потерей сына или дочери. Бабушкам катастрофически не хватает средств на ликвидацию их пробелов в знаниях, часто они не знают, как помочь детям справиться с горем потери родителей и с другими сложнейшими вызовами, окружающими их в обществе и в школе.

Стигматизация и невозможность оплакивания – наиболее часто встречающиеся проблемы опекунов. Они испытывают чувство вины в связи с трагической судьбой их детей и беспокоятся о недопущении повторения этой судьбы в жизни внуков.

У возвращенных детей, имевших травматический семейный опыт, не происходит преодоления нарушений привязанности или последствий психотравм просто само по себе путем помещения ребенка в новую семью (Е. Frieberg), даже если это семья родной бабушки. Специальные знания и энергия требуются от приемных родителей для того, чтобы у ребенка произошло объединение привязанностей – прежних и вновь возникающих в приемной семье, от опекунов – чтобы были созданы условия преодоления психологической травматизации ребенка. Как приемным родителям, так и опекунам необходимо заботиться о том, чтобы были построены отношения ребенка к своему прошлому и родителям (или их образам).

Приемная семья с такими задачами может не справиться без психологической поддержки и других видов помощи. Таким образом, ключевым условием адаптации и социализации ребенка, возвращенного из Ирака и Сирии, становится медико-социальное и психолого-педагогическое сопровождение принимающих семей.

Задача психологического сопровождения приемных семей требует комплексного подхода и специализации психологов, работающих в сфере семейного жизнеустройства возвращенных детей.

Приемная семья – это живая система, которая трансформируется при появлении каждого нового человека. В процессе воспитания изменяется не только ребенок. Изменяются правила, появляются новые традиции, исчезают старые иллюзии, возникают новые планы и мечты. Это достаточно долгий процесс совместной жизни, в котором много конфликтов, разочарований, сложных ситуаций и тяжелых решений.

По мнению психологов, опекунская семья, приемные родители применяют **25 тысяч** различных умений и навыков. Министерство образования и науки РФ определяет пять областей значимых ценностей, знаний и навыков (**компетенций**)¹ приемных родителей:

- **Ребенок** (Понимание ребенка и способность обеспечить его потребности. Способность обеспечить безопасные условия для его развития и воспитания).

¹ <https://www.usynovite.ru/adoption/patronage/patronat/chapter8/>

2.2. Выявление ... потребностей в методическом обеспечении мероприятий по ... сопровождению опекунов ...

- Понимание возрастных особенностей ребенка, распознавание его потребностей.
- Умение понимать чувства ребенка и оказывать ему эмоциональную поддержку.
- Реалистичные представления о ребенке и о семье, из которой он пришел, и готовность принять прошлое ребенка и его самого таким, какой он есть.
- Понимание причин задержки в развитии, распознавание их проявлений, готовность воспитывать ребенка с возрастными отклонениями, умение справляться с этими отклонениями.
- Понимание последствий жестокого обращения и их проявлений. Готовность помочь ребенку преодолеть эти последствия и умение научить его вести себя в ситуациях, несущих риск жестокого обращения.
- Умение заботиться о здоровье, гигиене и питании ребенка.
- Понимание причин трудного поведения ребенка.
- Умение устанавливать границы. Умение управлять поведением ребенка.
- Понимание особенностей сексуального развития ребенка, умение разговаривать на интимные темы откровенно.
- **Семья** (Понимание особенностей своей семьи и умение приспособить семейную систему к задаче воспитания ребенка).
 - Осознание неизбежности изменений в жизни семьи после прихода ребенка, способность к этим изменениям.
 - Понимание сильных и слабых сторон своей семьи и ее возможностей, умение их оценить.
 - Умение справляться с кризисами.
 - Понимание того, ребенка из какой семьи и с какими потребностями семья сможет принять.
 - Предпочтения и возможности семьи для воспитания ребенка того или иного возраста.
 - Способность обеспечить безопасность ребенка и безопасность членов семьи (предотвращение риска жестокого обращения) внутри и вне семьи. Умение научить ребенка вести себя в ситуациях, несущих риск.
 - Умение сотрудничать между собой в семье в деле воспитания ребенка.
- **Воспитатель** (Понимание воспитателем своих личностных особенностей и своих слабых и сильных сторон, как воспитателя. Обеспечение заботы, контроля и требований. Способность к профессиональному росту).
 - Осознание своих умений как родителя и воспитателя, готовность их совершенствовать.
 - Умение отказаться от стереотипов.
 - Способность понимать и принимать других людей, уважение к различиям.
 - Предпочтительные методы и приемы воспитания. Отношение к физическим наказаниям. Умение поощрять. Умение наказывать. Ненасильственное воспитание.
 - Умение справляться со своими чувствами. Умение контролировать эмоции (импульсивность). Умение справляться с тяжелыми переживаниями.

- Умение соблюдать конфиденциальность.
- Способность к обучению, саморазвитию.
- Умение обращаться к собственному детскому опыту.
- **Другие люди** (Умение строить взаимоотношения с социальным окружением в интересах ребенка и помогать ребенку в налаживании социальных связей).
 - Умение говорить о ребенке с окружающими.
 - Умение отстаивать интересы ребенка и защищать его.
 - Умение налаживать социальные связи и учить этому ребенка. Наличие друзей, семьи, интенсивность общения, готовность вовлечь ребенка.
- **Партнерство** (Понимание системы семейного устройства и своего места в ней. Умение строить и поддерживать партнерские отношения со службой сопровождения).
 - Понимание прав и обязанностей принимающих семей при различных формах устройства, а также особенностей патронатного воспитания.
 - Умение строить партнерские отношения и взаимодействовать с другими людьми.
 - Готовность при необходимости просить и принимать помощь.
 - Понимание роли кровных родителей в жизни ребенка и готовность содействовать поддержанию отношений ребенка с кровной семьей.
 - Понимание неизбежности конфликтов и умение их разрешать.

Психологи (Горькая, Савицкая, 2017) выделяют следующие ключевые компетенции опекунов: ролевая, управленческая, конфликтная, социальная и личностные компетенции.

- Ролевая компетентность проявляется в: принятии, поощрении, поддержке и заботе о ребенке, создании благоприятных условий для формирования морального сознания и построения позитивной картины мира, обеспечивает пространство для проявления активности и инициативности действий в установленных опекуном границах.
- Конфликтная компетентность обеспечивает возможность находить конструктивные выходы из конфликтных, сложных и спорных жизненных ситуаций.
- Управленческая компетентность лежит в основе саморегуляции, управления системой семейного взаимодействия, постановки целей и задач деятельности.
- Социальная компетентность: обеспечивает эффективность взаимодействия с учителями, работниками социальных служб, другими приемными родителями, определяет границы возможностей для приемных детей общаться с людьми разного возраста и социального статуса; влияет на расширение круга общения, нахождение разнообразных общих интересов и возможностей для удовлетворения потребностей и проявлений способностей всех членов семьи.
- Личностные компетенции, среди которых ключевыми являются ответственность, готовность к решению широкого круга вопросов и проблем приемной семьи, открытость новому опыту, поддержке самостоятельной и активной позиции ребенка, наличии целостной временной перспективы будущей жизни.

Успешных приемных родителей отличает более высокий уровень интернальности – готовность брать на себя ответственность за широкий круг вопросов и проблем, каса-

ющихся приемных детей. Ответственность проявляется: а) в готовности включаться в решение широкого круга вопросов, касающихся семьи; б) поддержке самостоятельной и активной позиции ребенка, наличии целостной временной перспективы будущей жизни; в) умении разделять и определять границы ответственности между участниками семьи за возникающие проблемы и решения.

Наличие «ролевой компетентности» позволяет приемным родителям управлять семейной системой, обеспечивая стабильность, безопасность и защиту всем ее членам. Самое главное – выступать главным «гарантом и носителем» норм и правил взаимодействия в семье. В успешных приемных семьях родитель становится «Значимым взрослым», мнение которого служит ориентиром не только для регуляции отношений и деятельности в приемной семье, но и вектором построения жизненных планов ребенка. «Ролевая компетенция» приемного родителя проявляется: а) в принятии, поощрении, поддержке и заботе о ребенке; б) создании благоприятных условий для формирования морального сознания, построения картины мира, имеющей четкие жизненные критерии «хорошего и плохого», «добраго и злого», соответствующие ценностным установкам «Значимого взрослого» (приемного родителя); в) координации деятельности всех членов семьи, создании и сохранении семейных ценностей и традиций, наличии ясных, однозначных и справедливых правил, регулирующих поведение ребенка в семье.

Владение ролевой компетенцией является условием свободы действий приемного ребенка. Она формирует пространство для проявления активности и инициативности в установленных родителем границах. Правильно выстроенное взаимодействие «родитель–ребенок», при котором взрослый управляет ситуацией, позволяет организовать стабильную совместную деятельность, обеспечить безопасность, создать предпосылки для успеха деятельности ребенка. Такая организация жизни позволяет возстановить доверие к значимому взрослому, а через него и доверие к миру.

Включенное и вариативное поведение, готовность выявлять и своевременно решать возникающие проблемы и противоречия, лежат в основе «конфликтной компетентности» приемного родителя. Успешных приемных родителей отличает большая вариативность при рассмотрении вариантов выхода из проблемной ситуации и большая настойчивость в поиске дополнительных ресурсов. Анализ полученных результатов показывает, что «успешные» приемные родители больше ориентированы на сотрудничество и компромисс.

Конфликтная компетентность – способность находить конструктивные выходы из конфликтных, сложных и спорных жизненных ситуаций, проявляется в умении: а) настойчиво и вариативно действовать для выявления причин конфликта и поиска способов его разрешения; б) умении выделять приоритеты, различать эмоциональное отношение к человеку и его действиям, ориентироваться на конструктивные способы выхода из ситуации; в) учитывать мнения и использовать ресурсы всех участников для конструктивного и взаимовыгодного разрешения проблемы.

При решении сложных проблем и конфликтных ситуаций крайне важно сохранить единство и поддержку семьи. Единство в выборе приоритетов и целей деятельности во многом обеспечивается за счет наличия у успешных приемных родителей

управленческой компетентности руководителя – умения мотивировать и планировать деятельность членов семейного коллектива. В случае с приемными детьми эта компетентность приобретает специфические черты, связанные с учетом возрастных особенностей и прошлого травматического опыта ребенка.

Управленческая компетентность приемного родителя проявляется в способности: а) систематически подкреплять (поощрять) позитивные действия членов семьи, обеспечивая своевременную, каждодневную обратную связь, с анализом причин удач и неудач; б) ставить цели и задачи деятельности, соответствующие индивидуальным особенностям и возможностям ребенка; в) осуществлять анализ и коррекцию планов выполнения совместной деятельности, проводить беседы с ребенком в роли наставника («Значимого взрослого»).

Социальная компетентность приемных родителей, умение постепенно расширять круг общения ребенка и учить эффективно взаимодействовать с детьми разного возраста, проявляется, прежде всего: а) в умении эффективно взаимодействовать с учителями, работниками социальных служб, другими приемными родителями; б) в обеспечении возможности для приемных детей общаться с людьми разного возраста и социального статуса; в) в расширении круга общения, нахождении различных тем, интересов и возможностей для удовлетворения потребностей, проявлений способностей и интересов всех членов семьи.

Расширение круга общения, появление новых друзей, может стать «переломным» моментом в семейных отношениях. Если ребенку удастся следовать правилам, которым его учат в семье, общаясь с друзьями и одноклассниками, если он не чувствует себя «белой вороной», то авторитет родителей и уверенность в себе становятся основой успеха не только процесса воспитания, но и жизни. Ключевые компетенции приемных родителей являются важнейшей предпосылкой успеха воспитания и развития ребенка в семье, закладывающей основы для формирования у приемных детей: а) коммуникативной компетентности – навыков взаимодействия и общения с различными людьми; б) социальной компетентности; в) активной и ответственной гражданской позиции ребенка.

Линдой Бейлес и Хетер Л. Крэйг-Олдсен предложены 12 навыков, необходимых для успешного установления опекуинства:

1. **Знать свою собственную семью**, то есть оценивать сильные и слабые стороны, как свои собственные, так и вашей семьи в целом.
2. **Эффективно общаться** – использовать и развивать навыки общения, требующиеся для опекуинства или усыновления.
3. **Знать детей** – определять сильные и слабые стороны детей и подростков, которые подвергались насилию, грубому обращению, не получали достаточно внимания, были брошены.
4. **Укреплять сильные стороны** детей и подростков, помещенных в вашу семью и преодолевать их слабые стороны.
5. **Работать в духе партнерства**, то есть развивать партнерские отношения с детьми и подростками, их кровными семьями, персоналом агентства и соседями для развития и осуществления планов по поддержанию постоянства среды.

2.2. Выявление ... потребностей в методическом обеспечении мероприятий по ... сопровождению опекунов ...

6. **Разбираться в проблемах потерь и привязанностей** – помогать детям и подросткам развивать навыки, необходимые для того, чтобы справляться с проблемами потерь и привязанностей.
7. **Справляться с настроением**, то есть помогать детям и подросткам управлять своим настроением.
8. **Создавать связи** – помогать детям и подросткам поддерживать и развивать отношения, которые помогут сохранять связь с их прошлым.
9. **Восстанавливать чувство собственного достоинства** – помогать детям и подросткам в создании положительного образа самого себя, позитивной самоидентификации в семейном, культурном и религиозном контексте.
10. **Гарантировать здоровье и безопасность** – обеспечивать здоровую и безопасную среду проживания детям и подросткам и беречь их от возможного вреда.
11. **Оценивать влияние** – оценивать то, каким образом усыновление и опекунов воспитание влияет на вашу семью.
12. **Принимать взвешенное решение** относительно усыновления или опекунов.

Очевидно, что для формирования столь широко круга значимых компетенций опекунов и приемных родителей необходима специальная подготовка, которая осуществляется в школах приемных родителей. Поскольку та категория опекунов, к которым возвращаются внуки и племянники из Сирии и Ирака, специального обучения в школе приемных родителей до приезда детей не проходили, наверстывать упущенное приходится непосредственно после приезда детей в Россию.

Необходима специальная программа работы с данной категорией приемных родителей, которые нуждаются в целенаправленной психологической помощи, так как сами испытывают последствия комплексной психологической травмы, а также воспитывают детей, чей травматический опыт нуждается в особом подходе. В настоящее время для работы с приемными родителями необходимо использовать специальные ресурсы и методические материалы,

Для диагностики особенностей родительского воспитания и стилей родительского воспитания можно использовать следующие методики:

Интерпретация ВРР (вариант для родителей дошкольников и младших школьников)

Опросник «Взаимодействие родитель–ребенок» (автор: Марковская И.М.) представляет собой диагностику взаимодействия по представлению родительской стороны.

Опросник включает в себя 60 вопросов-утверждений, которые распределены по 10 шкалам. Восемь шкал имеют равное количество вопросов – по пять. Две шкалы, которые могут считаться базовыми в детско-родительских отношениях. Это шкалы «автономия – контроль» и «отвержение – принятие», в них вошло по 10 утверждений.

Шкалы опросника:

1. **«Нетребовательность – требовательность родителя».** Данные этой шкалы показывают тот уровень требовательности родителя, который проявляется во взаимодействии родителя с ребенком. Чем выше показатели по этой шкале, тем более требователен родитель, тем более высокого уровня ответственности он ожидает от ребенка.

2. **«Мягкость – строгость родителя».** По ответам родителей на вопросы-утверждения этой шкалы можно судить о суровости, строгости мер, применяемых к ребенку, о жесткости правил, устанавливаемых во взаимоотношениях между родителями и детьми, о степени принуждения детей к чему-либо.
3. **«Автономность – контроль по отношению к ребенку».** Чем выше показатели по этой шкале, тем более выражено контролирующее поведение по отношению к ребенку. Высокая степень контроля может проявляться в мелочной опеке, навязчивости, большом количестве ограничений поведения ребенка. Низкая степень контроля может приводить к полной автономии ребенка, к вседозволенности, которая может быть следствием либо безразличного отношения к ребенку, либо любования им. Возможно также, что слабый родительский контроль связан с проявлением доверия к ребенку или стремлением родителя привить ему самостоятельность.
4. **«Эмоциональная дистанция – эмоциональная близость ребенка к родителю».** Эта шкала отражает представление родителя об эмоциональной близости к нему ребенка. Высокие результаты по этой шкале свидетельствуют о близких, доверительных, эмоционально-теплых и насыщенных отношениях между родителями и ребенком.
5. **«Отвержение – принятие ребенка родителем».** Эта шкала отражает базовое отношение родителя к ребенку, принятие или отвержение родителем личностных качеств и поведенческих проявлений ребенка. Принятие ребенка как личности является важным условием его благоприятного развития, его самооценки, и дети рано начинают чувствовать принимающее или отвергающее отношение/поведение родителей. Высокие баллы по шкале говорят о приятном отношении родителей к ребенку, его способностям и возможностям, положительной оценке родителями детского потенциала. Родители, набравшие большое количество баллов по шкале «отвержение – принятие ребенка» с любовью и пониманием относятся к ребенку и демонстрируют это отношение во взаимодействии с ребенком. Низкие баллы по этой шкале являются показателем отвержения родителями ребенка, негативного отношения, а порой – заниженных представлений родителей о детских способностях и возможностях, низких ожиданий от ребенка.
6. **«Отсутствие сотрудничества – сотрудничество».** Наличие сотрудничества между родителями и детьми как нельзя лучше отражает характер взаимодействия. Сотрудничество является следствием включенности ребенка во взаимодействие, признания его прав и достоинств. Оно отражает равенство и партнерство в отношениях родителей и детей. Отсутствие совместной деятельности между родителями и ребенком может быть результатом дисгармоничных отношений – авторитарного, безразличного или попустительского стиля воспитания. Высокие показатели по этой шкале являются свидетельством активного сотрудничества между родителями и ребенком. Детско-родительское взаимодействие характеризуется в этом случае совместным выполнением домашней работы, включенностью ребенка в решение семейных проблем, готовностью родителя, ошибившись, признать свою неправоту и извиниться перед ребенком, стремлением родителя выслушать ребенка и активным участием взрослых в делах, инициируемых ребенком.

7. **«Тревожность за ребенка».** Многие авторы обращают внимание на родительскую тревожность за ребенка как на важный фактор для понимания возникновения невротических реакций у детей. Высокие баллы по этой шкале указывают на высокую степень беспокойства родителей о здоровье и безопасности ребенка и оценке себя, как тревожных, беспокойных родителей.
8. **«Непоследовательность – последовательность родителя».** Последовательность родителя является важным параметром взаимодействия. В этой шкале отражается, насколько последователен и постоянен родитель в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении наказаний и поощрений и т.д. Непоследовательность родителя может быть следствием эмоциональной неуравновешенности, воспитательной неуверенности, отвергающего отношения к ребенку и т.п. Высокие баллы по этой шкале характерны для последовательных родителей. Родители, набравшие большое количество баллов по восьмой шкале стараются быть последовательными в своих требованиях к ребенку, и сами не совершают поступки, за которые ругают детей, их поведение обоснованно и предсказуемо (что облегчает взаимодействие с ребенком), не допускают случаев похвалы и порицания ребенка за один и тот же поступок.
9. **«Воспитательная конфронтация в семье».** Низкая сплоченность и разногласия членов семьи по вопросу воспитания, могут привести к воспитательной конфронтации внутри семьи. Высокие показатели по шкале говорят о конфликтном взаимодействии в семье, существенных и открытых разногласиях между взрослыми членами семьи по поводу воспитания ребенка, взаимных упреках родителей, связанных с несогласованностью воспитательных действий, невольных или целенаправленных попытках родителей настроить ребенка друг против друга.
10. **«Удовлетворенность отношениями ребенка с родителем».** По данным этой шкалы можно судить об общей степени удовлетворенности родителя отношениями с ребенком. Низкая степень удовлетворенности может свидетельствовать о нарушениях в структуре детско-родительских отношений, возможных конфликтах или об обеспокоенности сложившейся семейной ситуацией. Высокие баллы по этой шкале свидетельствуют о том, что родителю нравятся сложившиеся у него отношения с ребенком, он уверен, что правильно воспитывает ребенка, а, возможно, считает свои отношения с ребенком лучше, чем в большинство других семей.
- При заполнении опросника родителям предлагается оценить степень согласия с каждым утверждением по пятибалльной системе:

1 балл – совершенно не согласен, это утверждение совсем не подходит;

2 балла – скорее нет, чем да;

3 балла – и да, и нет;

4 балла – в общем да;

5 баллов – совершенно согласен, это утверждение абсолютно подходит.

Опросник «Взаимодействие родитель–ребенок» (ВРР)

Вариант для родителей дошкольников и младших школьников

Инструкция: «Отметьте степень согласия со следующими утверждениями по 5-балльной системе. Оцените утверждения отдельно для каждого ребенка в бланке ответов.

- 5 – несомненно, да (очень сильное согласие);
- 4 – в общем, да;
- 3 – и да, и нет;
- 2 – скорее нет, чем да;
- 1 – нет (абсолютное несогласие)».

1. Если уж я чего-то требую от него (нее), то обязательно добьюсь этого.
2. Я всегда наказываю его (ее) за плохие поступки.
3. Он(а) сам(а) обычно решает, какую одежду надеть.
4. Моего ребенка смело можно оставить без присмотра.
5. Сын (дочь) может рассказать мне обо всем, что с ним (с ней) происходит.
6. Думаю, что он(а) ничего не добьется в жизни.
7. Я чаще говорю ему (ей) о том, что мне в нем (в ней) не нравится, чем нравится.
8. Часто мы совместно справляемся с домашней работой.
9. Я постоянно беспокоюсь за здоровье ребенка.
10. Я чувствую, что непоследователен(льна) в своих требованиях.
11. В нашей семье часто бывают конфликты.
12. Я бы хотел(а), чтобы он(а) воспитывал(а) своих детей так же, как я его (ее).
13. Он(а) редко делает с первого раза то, о чем я прошу.
14. Я его (ее) очень редко ругаю.
15. Я стараюсь контролировать все его (ее) действия и поступки.
16. Считаю, что для него (нее) главное – это слушаться меня.
17. Если у него (нее) случается несчастье, в первую очередь он(а) делится со мной.
18. Я не разделяю его (ее) увлечений.
19. Я не считаю его (ее) таким умным и способным, как мне хотелось бы.
20. Могу признать свою неправоту и извиниться перед ним (ней).
21. Я часто думаю, что с моим ребенком может случиться что-то ужасное.
22. Мне трудно бывает предсказать свое поведение по отношению к нему (ней).
23. Воспитание моего ребенка было бы гораздо лучше, если бы другие члены семьи не мешали.
24. Мне нравятся наши с ней (с ним) отношения.
25. Дома у него (у нее) больше обязанностей, чем у большинства его (ее) друзей.
26. Приходится применять к нему (к ней) физические наказания.
27. Ему (ей) приходится поступать так, как я говорю, даже если он(а) не хочет.
28. Думаю, я лучше его (ее) знаю, что ему (ей) нужно.
29. Я всегда сочувствую своему ребенку.

2.2. Выявление ... потребностей в методическом обеспечении мероприятий по ... сопровождению опекунов ...

30. Мне кажется, я его (ее) понимаю.
31. Я бы хотел (а) в нем (ней) многое изменить
32. При принятии семейных решений всегда учитываю его (ее) мнение.
33. Думаю, что я тревожная мама (тревожный папа).
34. Мое поведение часто бывает для него (нее) неожиданным.
35. Бывает, что, когда я наказываю ребенка, мой муж (жена, бабушка и т.п.) начинает упрекать меня в излишней строгости.
36. Считаю, что в целом правильно воспитываю своего сына (дочь).
37. Я предъявляю к нему (к ней) много требований.
38. По характеру я мягкий человек.
39. Я позволяю ему (ей) гулять одному (одной) во дворе дома.
40. Я стремлюсь оградить его (ее) от трудностей и неприятностей жизни.
41. Я не допускаю, чтобы он (она) подмечал(а) мои слабости и недостатки.
42. Мне нравится его (ее) характер.
43. Я часто критикую его (ее) по мелочам.
44. Всегда с готовностью его (ее) выслушиваю.
45. Считаю, что мой долг – оградить его (ее) от всяких опасностей.
46. Я наказываю его (ее) за такие поступки, которые совершаю сама.
47. Бывает, я невольно настраиваю ребенка против других членов семьи.
48. Я устаю от повседневного общения с ним (с ней).
49. Мне приходится заставлять его (ее) делать то, что он (она) не хочет.
50. Я прощаю ему (ей) то, за что другие наказали бы.
51. Мне бы хотелось знать о нем (о ней) все: о чем он(а) думает, как относится к своим друзьям и т.д.
52. Он(а) сам(а) выбирает, чем заниматься дома в свободное время.
53. Думаю, что для него (нее) я самый близкий человек.
54. Я приветствую его (ее) поведение.
55. Я часто высказываю свое недовольство им (ею).
56. Принимаю участие в делах, которые придумывает он(а).
57. Я часто думаю, что кто-то может обидеть его (ее).
58. Бывает, что упрекаю и хвалю его (ее), в сущности, за одно и то же.
59. Случается, что если я говорю ему (ей) одно, то муж (жена, бабушка и т.п.) специально говорит наоборот.
60. Мне кажется, мои отношения с ребенком лучше, чем в семьях большинства моих знакомых.

Регистрационный бланк

Ф.И.О. _____ **Возраст** _____ **Образование** _____

Ф.И. ребенка _____ **Возраст ребенка** _____

№	Баллы	№	Баллы	№	Баллы	№	Баллы	№	Баллы
1		13		25		37		49	
2		14		26		38		50	
3		15		27		39		51	
4		16		28		40		52	
5		17		29		41		53	
6		18		30		42		54	
7		19		31		43		55	
8		20		32		44		56	
9		21		33		45		57	
10		22		34		46		58	
11		23		35		47		59	
12		24		36		48		60	

Исследование особенностей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия

Источник: Бурменская Г.В., Захарова Е.И., Карабанова О.А., Лебедева Н.Н., Лидерс А.Г. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 278–287.

Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ) позволяет опосредованно выявлять степень выраженности каждой отдельной характеристики взаимодействия в конкретной диаде. Опросник содержит 66 утверждений, касающихся особенностей материнской чувствительности, отношений к ребенку и характера детско-родительского взаимодействия (ВРР). Утверждения опросника направлены на выявление следующих характеристик.

Блок чувствительности:

1. способность воспринимать состояние ребенка (утверждения 1, 23, 45, 12, 34, 56);
2. понимание причин состояния (13, 35, 57, 2, 24, 46);
3. способность к сопереживанию (3, 25, 47, 14, 36, 58).

Блок эмоционального принятия:

4. чувства, возникающие у матери во взаимодействии с ребенком (15, 37, 59, 4, 26, 48);
5. безусловное принятие (5, 27, 49, 16, 38, 60);
6. отношение к себе как к родителю (17, 39, 61, 6, 28, 50);
7. преобладающий эмоциональный фон взаимодействия (7, 29, 51, 18, 40, 62);

Блок поведенческих особенностей эмоционального взаимодействия:

8. стремление к телесному контакту (19, 41, 63, 8, 30, 52);
9. оказание эмоциональной поддержки (9, 31, 53, 20, 42, 64);
10. ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия (21, 43, 65, 10, 32, 54);
11. умение воздействовать на состояние ребенка (11, 33, 55, 22, 44, 66).

Каждая характеристика диагностировалась с помощью шести утверждений, три из которых носили положительный характер (первые три, указанные в скобках) – согласие с данным утверждением свидетельствовало о высокой степени выраженности качества, и три – отрицательный (следующие три утверждения, указанные в скобках) – согласие с данным утверждением означало низкую степень выраженности качества.

Степень своего согласия с предложенными утверждениями можно было выразить с помощью пятибалльной шкалы, расположенной в правой стороне на листах опросника. Таким образом, заполняющий анкету родитель шесть раз высказывал степень своего согласия с утверждениями, касающимися каждой из указанных характеристик взаимодействия. Наличие утверждений, имеющих положительную и отрицательную направленность, позволяло выявить противоречивые суждения родителей и повышало достоверность полученной оценки.

Для получения стандартных баллов, которыми было бы удобно оценивать выделенные характеристики, предлагается объединить показатели, относящиеся к каждой из них, и преобразовать по формуле $(a+b+c-d-e-f+13)/5$, где a, b, c – оценки положительных утверждений; d, e, f – оценки отрицательных утверждений.

Таким образом, складываются оценки положительных утверждений и вычитаются оценки отрицательных. В результате указанных вычислений можно измерить степень выраженности каждой характеристики в интервале от 1/5 до 5 баллов.

АНКЕТА

Возраст родителя	Возраст ребенка	Пол ребенка	Который по старшинству в семье	Полная или неполная семья

Уважаемые родители!

Оцените, используя пятибалльную шкалу, справедливы ли для Вас следующие утверждения и внесите балл ответов в третью графу

5 – Абсолютно верно.

4 – Скорее всего, это так.

3 – В некоторых случаях верно.

2 – Трудно с этим согласиться (не совсем верно).

1 – Абсолютно неверно.

1	Я сразу замечаю, когда мой ребенок расстроен.	
2	Когда мой ребенок обижается, то невозможно понять, по какой причине.	
3	Когда моему ребенку больно, мне кажется, я тоже чувствую боль.	
4	Мне часто бывает стыдно за моего ребенка.	
5	Что бы ни сделал мой ребенок, я буду любить его.	
6	Воспитание ребенка – сложная проблема для меня.	
7	Я редко повышаю голос.	
8	Если часто обнимать и целовать ребенка, можно заласкать его и испортить его характер.	
9	Я часто даю понять моему ребенку, что верю в его силы.	
10	Плохое настроение моего ребенка не может быть оправданием его непослушания.	
11	Я легко могу успокоить моего ребенка.	
12	Чувства моего ребенка – для меня загадка.	
13	Я понимаю, что мой ребенок может грубить, чтобы скрыть обиду.	
14	Часто я могу разделить радость моего ребенка.	
15	Когда я смотрю на своего ребенка, то испытываю любовь и нежность, даже если он «плохо ведет себя».	
16	Я много хотел(а) бы изменить в своем ребенке.	

2.2. Выявление ... потребностей в методическом обеспечении мероприятий по ... сопровождению опекунов ...

17	Мне нравится быть матерью (отцом).	
18	Мой ребенок редко спокойно реагирует на мои требования.	
19	Я часто глажу моего ребенка по голове.	
20	Если у ребенка что-то не получается, он должен справиться с этим самостоятельно.	
21	Я жду, пока ребенок успокоится, чтобы объяснить ему, что он не прав.	
22	Если мой ребенок разбаловался, я уже не могу его остановить.	
23	Я чувствую отношение моего ребенка к другим людям.	
24	Часто я не могу понять, почему плачет мой ребенок.	
25	Мое настроение зависит от настроения моего ребенка.	
26	Мой ребенок делает вещи, которые сильно мне досаждают.	
27	Ничто не мешает мне любить своего ребенка.	
28	Я чувствую, что задача воспитания слишком сложна для меня.	
29	Мы с моим ребенком приятно проводим время.	
30	Я испытываю раздражение, когда ребенок буквально «липнет» ко мне.	
31	Я часто говорю ребенку, что высоко ценю его старание и достижения.	
32	Даже когда ребенок устал, он должен довести начатое дело до конца.	
33	У меня получается настроить ребенка на серьезные занятия.	
34	Часто мой ребенок кажется мне равнодушным, и я не могу понять, что он чувствует.	
35	Я всегда понимаю, почему мой ребенок расстроен.	
36	Когда у меня хорошее настроение, капризы ребенка не могут испортить его.	
37	Я чувствую, что мой ребенок любит меня.	
38	Меня удручает, что мой ребенок растет совсем не таким, каким мне хотелось бы.	
39	Я верю, что могу справиться с большинством ситуаций и проблем в воспитании моего ребенка.	
40	Часто у нас с ребенком возникает взаимное недовольство.	
41	Мне часто хочется взять ребенка на руки.	
42	Я не поощряю мелкие успехи ребенка. Это может избаловать его.	
43	Бесполезно требовать что-то от ребенка, когда он устал.	
44	Я не в силах изменить плохое настроение ребенка.	
45	Мне достаточно только посмотреть на ребенка, чтобы почувствовать его настроение.	
46	Часто радость ребенка кажется мне беспричинной.	
47	Я легко заражаюсь весельем моего ребенка.	
48	Я очень устаю от общения со своим ребенком.	
49	Я многое прощаю своему ребенку из-за любви к нему.	
50	Я нахожу, что я гораздо менее способен(на) хорошо заботиться о своем ребенке, чем ожидал(а).	
51	У меня часто складываются спокойные, теплые отношения с моим ребенком.	
52	Я редко сажаю ребенка себе на колени.	
53	Я часто хвалю своего ребенка.	
54	Я никогда не нарушаю распорядок для ребенка.	
55	Когда мой ребенок устал, я могу переключить его на более спокойное занятие.	

56	Мне тяжело понять желания моего ребенка.	
57	Я легко могу догадаться, что беспокоит моего ребенка.	
58	Иногда я не понимаю, как ребенок может расстраиваться по таким пустякам.	
59	Я получаю удовольствие от общения с ребенком.	
60	Не всегда легко принять моего ребенка таким, какой он есть.	
61	Мне удастся научить ребенка, что и как делать.	
62	Наши занятия с ребенком часто заканчиваются ссорой.	
63	Мой ребенок любит ко мне прижиматься.	
64	Я часто бываю строгой со своим ребенком.	
65	Лучше отказаться от посещения гостей, когда ребенок «не в духе».	
66	Когда ребенок расстроен и не может успокоиться, мне бывает трудно помочь ему.	

Опросник «Измерение родительских установок и реакций» (PARI)

Источник: Олифинович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. – СПб.: Речь, 2007. – С. 243–253.

Авторами опросника PARI (parental attitude research instrument) являются Е. Шефер и К. Белл. Первичная апробация методики на русскоязычной выборке была проведена кандидатом психологических наук Т.В. Нещерет в 1980 году. В дальнейшем работа по апробации и адаптации методики к условиям русскоязычной культуры велась Т.В. Архиреевой (Архиреева, 2002).

Опросник «Измерение родительских установок и реакций» предназначен для изучения отношения родителей (прежде всего, матерей) к детям вообще, а также к различным сторонам семейной жизни (семейной роли). Методика позволяет оценить специфику внутрисемейных отношений, особенности организации семейной жизни.

Описание методики

Опросник «Измерение родительских установок и реакций» состоит из 115 суждений, касающихся семейной жизни и воспитания детей. В методику заложены 23 шкалы (признака), касающиеся различных сторон отношения родителей к ребенку и жизни в семье. Каждая шкала включает в себя 5 утверждений, которые расположены в определенной последовательности: суждения, принадлежащие одной и той же шкале, повторяются через каждые 23 пункта. Например, шкала № 1 «Вербализация» (предоставление ребенку возможности высказаться) включает в себя утверждения за следующими номерами: 1, 24, 47, 70, 93 и т.д. (см. бланк). Отвечающий должен выразить свое отношение к ним в виде полного или частичного согласия или несогласия.

Шкалы (признаки) опросника

1. Вербализация (предоставление ребенку возможности высказаться).
2. Чрезмерная забота (оберегание ребенка от трудностей).
3. Зависимость от семьи (ограничение матери ролью хозяйки дома).
4. Подавление воли ребенка.
5. «Жертвенность» родителей.

2.2. Выявление ... потребностей в методическом обеспечении мероприятий по ... сопровождению опекунов ...

6. Опасение обидеть (страх причинить ребенку вред).
7. Супружеские конфликты.
8. Строгость родителей.
9. Раздражительность родителей
10. Исключение внесемейных влияний (зависимость ребенка от матери).
11. Сверхавторитет родителей (поощрение зависимости ребенка от родителей).
12. Подавление агрессивности ребенка.
13. Неудовлетворенность ролью хозяйки («мученичество» родителей).
14. Партнерские отношения (равенство родителей и ребенка).
15. Поощрение активности ребенка.
16. Уклонение от конфликта (избегание общения с ребенком).
17. Безучастность мужа (невнимательность мужа к жене).
18. Подавление сексуальности ребенка.
19. Доминирование матери.
20. Навязчивость родителей, вмешательство в мир ребенка.
21. Товарищеские отношения между родителями и детьми.
22. Стремление ускорить развитие ребенка.
23. Несамостоятельность матери (необходимость посторонней помощи в воспитании ребенка).

Таким образом, 8 шкал-признаков описывают отношение к семейной роли, а 15 – касаются детско-родительских отношений, подразделяясь на 3 группы: (1) оптимальный эмоциональный контакт; (2) излишняя эмоциональная дистанция с ребенком; (3) излишняя концентрация на ребенке.

1. Отношение к семейной роли описывается с помощью 8 признаков (их номера в опросном листе – 3, 5, 7, 11, 13, 17, 19, 23): зависимость от семьи (ограничение матери ролью хозяйки дома); «жертвенность» родителей; супружеские конфликты; сверхавторитет родителей (поощрение зависимости ребенка от родителей); неудовлетворенность ролью хозяйки («мученичество» родителей); безучастность мужа (невнимательность мужа к жене); доминирование матери; несамостоятельность матери (необходимость посторонней помощи в воспитании ребенка).
2. Отношение родителей к ребенку: оптимальный эмоциональный контакт определяется в соответствии с выраженностью 4 признаков (их номера по опросному листу – 1, 14, 15, 21): вербализация (предоставление ребенку возможности высказаться); партнерские отношения (равенство родителей и ребенка); поощрение активности ребенка; товарищеские отношения между родителями и детьми.

Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком включает в себя 3 признака (их номера по опросному листу – 8, 9, 16): строгость родителей; раздражительность родителей; уклонение от конфликта (избегание общения с ребенком);

Излишняя концентрация на ребенке описывается 8 признаками (их номера по опросному листу – 2, 4, 6, 10, 12, 18, 20, 22): чрезмерная забота (оберегание ребенка от трудностей); подавление воли ребенка; опасение обидеть (страх причинить ребенку вред); исключение внесемейных влияний (зависимость ребенка от матери); по-

давление агрессивности ребенка; подавление сексуальности ребенка; навязчивость родителей, вмешательство в мир ребенка; стремление ускорить развитие ребенка.

Для оценки утверждений опросника родителям предоставляется специальный бланк. Бланк для ответов составлен таким образом, чтобы пункты каждой шкалы опросника находились на одной строке, например: строка бланка включает номера 1, 24, 47, 70, 93, которые являются пунктами первой шкалы опросника «Вербализация (предоставление ребенку возможности высказаться)».

Инструкция: Прочтите утверждения, данные ниже, и оцените каждое из них следующим образом:

А – если с данным положением вы согласны полностью;

а – если с данным положением вы скорее согласны, чем не согласны;

б – если с данным положением вы скорее не согласны, чем согласны;

Б – если с данным положением вы полностью не согласны.

Здесь нет правильных или неправильных ответов. Вы отвечаете согласно своему мнению. Очень важно, чтобы Вы ответили на все вопросы. Многие утверждения будут казаться похожими, но все они необходимы, чтобы уловить слабые различия во взглядах на воспитание детей.

Не обдумывайте ответ долго, отвечайте быстро, старайтесь дать первый ответ, который придет Вам в голову.

Текст опросника

1. Если дети считают свои взгляды правильными, они могут не соглашаться со взглядами родителей.
2. Хорошая мать должна оберегать своих детей даже от маленьких трудностей и обид.
3. Для хорошей матери дом и семья – самое важное в жизни.
4. Некоторые дети настолько плохи, что ради их же блага нужно научить их бояться взрослых.
5. Дети должны отдавать себе отчет в том, что родители делают для них очень много.
6. Маленького ребенка всегда следует крепко держать во время мытья, чтобы он не упал.
7. Люди, которые думают, что в хорошей семье не может быть недоразумений, не знают жизни.
8. Ребенок, когда повзрослеет, будет благодарить родителей за строгое воспитание.
9. Пребывание с ребенком целый день может довести до нервного истощения.
10. Лучше, если ребенок не задумывается над тем, правильны ли взгляды его родителей.
11. Родители должны воспитывать в детях полное доверие к себе.
12. Ребенка следует учить избегать драк, независимо от обстоятельств.
13. Самое плохое для матери, занимающейся хозяйством, чувство, что ей нелегко освободиться от своих обязанностей.
14. Родителям легче приспособиться к детям, чем наоборот.

2.2. Выявление ... потребностей в методическом обеспечении мероприятий по ... сопровождению опекунов ...

15. Ребенок должен научиться в жизни многим нужным вещам, и поэтому ему нельзя разрешать терять ценное время.
16. Если один раз согласиться с тем, что ребенок съездничал, он будет это делать постоянно.
17. Если бы отцы не мешали в воспитании детей, матери бы лучше справлялись с детьми.
18. В присутствии ребенка не надо разговаривать о вопросах пола.
19. Если бы мать не руководила домом, мужем и детьми, все происходило бы менее организованно.
20. Мать должна делать все, чтобы знать, о чем думают дети.
21. Если бы родители больше интересовались делами своих детей, дети были бы лучше и счастливее.
22. Большинство детей должны самостоятельно справляться с физиологическими нуждами уже с 15 месяцев.
23. Самое трудное для молодой матери – оставаться одной в первые годы воспитания ребенка.
24. Надо способствовать тому, чтобы дети высказывали свое мнение о жизни в семье, даже если они считают, что жизнь в семье неправильная.
25. Мать должна делать все, чтобы уберечь своего ребенка от разочарований, которые несет жизнь.
26. Женщины, которые ведут беззаботную жизнь, не очень хорошие матери.
27. Надо обязательно искоренять у детей проявления рождающейся ехидности.
28. Мать должна жертвовать своим счастьем ради счастья ребенка.
29. Все молодые матери боятся своей неопытности в обращении с ребенком.
30. Супруги должны время от времени ругаться, чтобы доказать свои права.
31. Строгая дисциплина по отношению к ребенку развивает в нем сильный характер.
32. Матери часто настолько бывают замучены присутствием своих детей, что им кажется, будто они не могут с ними быть ни минуты больше.
33. Родители не должны представлять перед детьми в плохом свете.
34. Ребенок должен уважать своих родителей больше других.
35. Ребенок должен всегда обращаться за помощью к родителям или учителям, вместо того чтобы разрешать свои недоразумения в драке.
36. Постоянное пребывание с детьми убеждает мать в том, что ее воспитательные возможности меньше умений и способностей (могла бы, но...).
37. Родители своими поступками должны завоевывать расположение детей.
38. Дети, которые не пробуют своих сил в достижении успехов, должны знать, что потом в жизни могут встретиться с неудачами.
39. Родители, которые разговаривают с ребенком о его проблемах, должны знать, что лучше ребенка оставить в покое и не вникать в его дела.
40. Мужья, если не хотят быть эгоистами, должны принимать участие в семейной жизни.
41. Нельзя допускать, чтобы девочки и мальчики видели друг друга голыми.

42. Если жена достаточно подготовлена к самостоятельному решению проблем, то это лучше и для детей, и для мужа.
43. У ребенка не должно быть тайн от своих родителей.
44. Если у вас принято, что дети рассказывают вам анекдоты, а вы – им, то многие вопросы можно решить спокойно и без конфликтов.
45. Если рано научить ребенка ходить, это благотворно влияет на его развитие.
46. Нехорошо, когда мать одна преодолевает все трудности, связанные с уходом за ребенком и его воспитанием.
47. У ребенка должны быть свои взгляды и возможность их свободно высказывать.
48. Надо беречь ребенка от тяжелой работы.
49. Женщина должна выбирать между домашним хозяйством и развлечениями.
50. Умный отец должен научить ребенка уважать начальство.
51. Очень мало женщин получает благодарность детей за труд, затраченный на их воспитание.
52. Если ребенок попал в беду, в любом случае мать всегда чувствует себя виноватой.
53. У молодых супругов, несмотря на силу чувств, всегда есть разногласия, которые вызывают раздражение.
54. Дети, которым внушили уважение к нормам поведения, становятся хорошими, устойчивыми и уважаемыми людьми.
55. Редко бывает, чтобы мать, которая целый день занимается с ребенком, сумела быть ласковой и спокойной.
56. Дети не должны вне дома учиться тому, что противоречит взглядам их родителей.
57. Дети должны знать, что нет людей более мудрых, чем их родители
58. Нет оправдания ребенку, который бьет другого ребенка.
59. Молодые матери страдают по поводу своего заключения дома больше, чем по какой-нибудь другой причине.
60. Заставлять детей отказываться и приспосабливаться – плохой метод воспитания.
61. Родители должны научить детей находить себе занятие и не терять свободного времени.
62. Дети мучают своих родителей мелкими проблемами, если с самого начала к этому привыкнут.
63. Когда мать плохо выполняет свои обязанности по отношению к детям, это, пожалуй, значит, что отец не выполняет своих обязанностей по содержанию семьи.
64. Детские игры с сексуальным содержанием могут привести детей к сексуальным преступлениям.
65. Планировать должна только мать, так как только она знает, как положено вести хозяйство. >
66. Внимательная мать должна знать, о чем думает ее ребенок.
67. Родители, которые выслушивают с одобрением откровенные высказывания детей об их переживаниях на свиданиях, товарищеских встречах, танцах и т. п., помогают им в более быстром социальном развитии.

2.2. Выявление ... потребностей в методическом обеспечении мероприятий по ... сопровождению опекунов ...

68. Чем быстрее слабеет связь детей с семьей, тем быстрее дети научатся разрешать свои проблемы.
69. Умная мать делает все возможное, чтобы ребенок до и после рождения находился в хороших условиях.
70. Дети должны принимать участие в решении важных семейных вопросов.
71. Родители должны знать, как нужно поступать, чтобы их дети не попали в трудные ситуации.
72. Слишком много женщин забывает о том, что их надлежащим местом является дом.
73. Дети нуждаются в материнской заботе, которой им иногда не хватает.
74. Дети должны быть более заботливы и благодарны своей матери за труд, вложенный в них.
75. Большинство матерей опасаются мучить ребенка, давая ему мелкие поручения.
76. В семейной жизни существует много вопросов, которые нельзя решить путем спокойного обсуждения.
77. Большинство детей должны воспитываться более строго, чем это происходит на самом деле.
78. Воспитание детей – это тяжелая нервная работа.
79. Дети не должны сомневаться в способе мышления их родителей.
80. Больше всех других дети должны уважать родителей.
81. Не надо способствовать тому, чтобы дети занимались боксом и борьбой, так как это может привести к серьезным нарушениям тела и другим проблемам.
82. Одно из плохих явлений заключается в том, что у матери, как правило, нет свободного времени для любимых занятий.
83. Родители должны считать детей равноправными по отношению к себе во всех вопросах жизни.
84. Когда ребенок делает то, что обязан, он находится на правильном пути и будет счастлив.
85. Надо оставить ребенка, которому грустно, в покое и не заниматься им.
86. Самое большое желание любой матери – быть понятой мужем.
87. Одним из самых сложных моментов в воспитании детей являются сексуальные проблемы.
88. Если мать руководит домом и заботится обо всем, вся семья чувствует себя хорошо.
89. Так как ребенок – часть матери, она имеет право знать все о его жизни.
90. Дети, которым разрешается шутить и смеяться вместе с родителями, легче принимают их советы.
91. Родители должны приложить все усилия, чтобы как можно раньше научить ребенка справляться с физиологическими нуждами.
92. Большинство женщин нуждаются в большем количестве времени для отдыха после рождения ребенка, чем им дается на самом деле.
93. У ребенка должна быть уверенность в том, что его не накажут, если он доверит родителям свои проблемы.

94. Ребенка не нужно приучать к тяжелой работе дома, чтобы он не потерял охоту к любой работе.
95. Для хорошей матери достаточно общения с собственной семьей.
96. Порой родители вынуждены поступать против воли ребенка.
97. Матери жертвуют всем ради блага собственных детей.
98. Самая главная забота матери – благополучие и безопасность ребенка.
99. Естественно, что двое людей с противоположными взглядами в супружестве ссорятся.
100. Воспитание детей в строгой дисциплине делает их более счастливыми.
101. Естественно, что мать «сходит с ума», если у нее дети эгоисты и очень требовательные.
102. Ребенок никогда не должен слушать критические замечания о своих родителях.
103. Первая обязанность детей – доверие по отношению к родителям.
104. Родители, как правило, предпочитают спокойных детей драчунам.
105. Молодая мать чувствует себя несчастной, потому что знает, что многие вещи, которые ей хотелось бы иметь, для нее недоступны.
106. Нет никаких оснований, чтобы у родителей было больше прав и привилегий, чем у детей.
107. Чем раньше ребенок поймет, что нет смысла терять время, тем лучше для него.
108. Дети делают все возможное, чтобы заинтересовать родителей своими проблемами.
109. Немногие мужчины понимают, что матери их ребенка тоже нужна радость в жизни.
110. С ребенком что-то не в порядке, если он много спрашивает о сексуальных вопросах.
111. Выходя замуж, женщина должна отдавать себе отчет в том, что будет вынуждена руководить семейными делами.
112. Обязанностью матери является знание тайных мыслей ребенка.
113. Если включать ребенка в домашние работы, он становится более связан с родителями и легче доверяет им свои проблемы.
114. Надо как можно раньше прекратить кормить ребенка грудью и из бутылочки (приучить ребенка «самостоятельно» питаться).
115. Нельзя требовать от матери слишком большого чувства ответственности по отношению к детям.

Бланк

Ф.И.О. _____

Возраст _____

Образование _____

Стаж семейной жизни _____

Количество и возраст детей _____

№	Варианты	№	Варианты	№	Варианты	№	Варианты	№	Варианты
1	А а б Б	24	А а б Б	47	А а б Б	70	А а б Б	93	А а б Б
2	А а б Б	25	А а б Б	48	А а б Б	71	А а б Б	94	А а б Б
3	А а б Б	26	А а б Б	49	А а б Б	72	А а б Б	95	А а б Б
4	А а б Б	27	А а б Б	50	А а б Б	73	А а б Б	96	А а б Б
5	А а б Б	28	А а б Б	51	А а б Б	74	А а б Б	97	А а б Б
6	А а б Б	29	А а б Б	52	А а б Б	75	А а б Б	98	А а б Б
7	А а б Б	30	А а б Б	53	А а б Б	76	А а б Б	99	А а б Б
8	А а б Б	31	А а б Б	54	А а б Б	77	А а б Б	100	А а б Б
9	А а б Б	32	А а б Б	55	А а б Б	78	А а б Б	101	А а б Б
10	А а б Б	33	А а б Б	56	А а б Б	79	А а б Б	102	А а б Б
11	А а б Б	34	А а б Б	57	А а б Б	80	А а б Б	103	А а б Б
12	А а б Б	35	А а б Б	58	А а б Б	81	А а б Б	104	А а б Б
13	А а б Б	36	А а б Б	59	А а б Б	82	А а б Б	105	А а б Б
14	А а б Б	37	А а б Б	60	А а б Б	83	А а б Б	106	А а б Б
15	А а б Б	38	А а б Б	61	А а б Б	84	А а б Б	107	А а б Б
16	А а б Б	39	А а б Б	62	А а б Б	85	А а б Б	108	А а б Б
17	А а б Б	40	А а б Б	63	А а б Б	86	А а б Б	109	А а б Б
18	А а б Б	41	А а б Б	64	А а б Б	87	А а б Б	110	А а б Б
19	А а б Б	42	А а б Б	65	А а б Б	88	А а б Б	111	А а б Б
20	А а б Б	43	А а б Б	66	А а б Б	89	А а б Б	112	А а б Б
21	А а б Б	44	А а б Б	67	А а б Б	90	А а б Б	113	А а б Б
22	А а б Б	45	А а б Б	68	А а б Б	91	А а б Б	114	А а б Б
23	А а б Б	46	А а б Б	69	А а б Б	92	А а б Б	115	А а б Б

Обработка и интерпретация результатов

После того как родители ответят на вопросы теста, следует подсчитать общее количество баллов по каждой шкале (признаку). Ответы испытуемых оцениваются следующим образом:

- ответ «А» – 4 балла;
- ответ «а» – 3 балла;
- ответ «б» – 2 балла;
- ответ «Б» – 1 балл.

Полученная сумма определяет выраженность признака. Максимальное значение по каждому из признаков составляет 20 баллов, минимальное – 5.

Следующим шагом является оценка выраженности признаков родительского воспитания. Для этого необходимо сравнить полученный балл по каждой шкале с тестовыми нормами, представленными в таблицах ниже. Тестовые нормы приведены в стеновых оценках. Если сырой балл по данной шкале попадает в 1, 2 или 3 стены, то это говорит о низкой выраженности признака, если в 4, 5, 6, 7 – это свидетельствует об умеренной выраженности данного признака в процессе воспитания. Балл, который попадает в 8, 9 или 10 стены, отражает высокую выраженность признака.

На основании полученных оценок определяется преобладающий тип родительского воспитания (Архиреева, 2002).

Так, можно говорить о выраженности такого типа родительского воспитания, как *гиперопека*, если родители получают преимущественно высокие баллы по следующим шкалам:

- 2. Чрезмерная забота (оберегание ребенка от трудностей).
- 10. Исключение внесемейных влияний (зависимость ребенка от матери).
- 12. Подавление агрессивности ребенка.
- 18. Подавление сексуальности ребенка.
- 20. Навязчивость родителей, вмешательство в мир ребенка.

Родители в большей мере склонны к *демократическому воспитанию* своих детей, если набирают преимущественно высокие или средние баллы по следующим шкалам:

- 1. Вербализация (предоставление ребенку возможности высказаться).
- 14. Партнерские отношения (равенство родителей и ребенка).
- 15. Поощрение активности ребенка.
- 21. Товарищеские отношения между родителями и детьми.

Склонность родителей к *авторитарности* в воспитании может быть отражена в преимущественно высоких баллах по шкалам:

- 4. Подавление воли ребенка.
- 7. Супружеские конфликты.
- 8. Строгость родителей.
- 9. Раздражительность родителей.
- 13. Неудовлетворенность ролью хозяйки («мученичество» родителей).

Большой интерес представляет также блок шкал, направленных на выявление отношений родителей к семейной роли. Его можно разделить на группы, характеризующие отдельные аспекты отношений:

2.2. Выявление ... потребностей в методическом обеспечении мероприятий по ... сопровождению опекунов ...

- хозяйственно-бытовые, организация быта семьи (шкалы 3, 13, 19, 23);
- супружеские, связанные с моральной, эмоциональной поддержкой, организацией досуга, созданием среды для развития личности, собственной и партнера (шкалы 7, 17);
- отношения, обеспечивающие воспитание детей, «педагогические» (в методике шкалы 5, 11).

Высокие оценки по шкале 3 свидетельствуют о приоритете семьи и семейного образа жизни. Обратное можно сказать о шкале 13: для лиц, имеющих высокие оценки по этой шкале, характерна зависимость от семьи, низкая согласованность в распределении ролей и обязанностей. О низком уровне интегрированности семьи свидетельствуют высокие оценки по шкалам 17, 19, 23.

Несмотря на то, что детско-родительские отношения являются основным предметом анализа в данной методике, анализ результатов по шкалам блока «Отношение к семейной роли» способствует более точному пониманию психологом специфики семейных отношений.

Тестовые нормы опросника PARI (матери)

Выборка – 169 человек

Стеновые оценки (матери)										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	5–12	13	14	15–16	17	18	19	20	20	20
2	5	6–7	8	9–10	11–12	13–14	15–16	17–18	19	20
3	5–8	9	10	11–12	13–14	15–16	17–18	19	20	20
4	5–10	11	12	13	14	15–16	17	18–19	20	20
5	5–9	10–11	12	13–14	15	16–17	18	19	20	20
6	5–10	11	12–13	14	15–16	17	18	19	20	20
7	5–9	10–11	12	13–14	15	16–17	18	19	20	20
8	5–6	7	8–9	10–11	12–13	14–15	16–17	18–19	20	20
9	5–7	8	9	10	11–12	13–14	15	16	17–19	20
10	5–10	11	12	13–14	15	16–17	18	19	20	20
11	5–8	9	10	11–12	13	14–15	16–17	18	19	20
12	5–7	8–9	10–11	12–13	14	15–16	17–18	19	20	20
13	5–6	7	8–9	10	11	12–13	14–15	16	17–18	19–20
14	5–10	11	12	13–14	14	16	17	18	19	20
15	5–11	12–13	14–15	16	17	18	19	20	20	20
16	5–7	8–9	10–11	12	13	14–15	16–17	18	19	20
17	5–10	11–12	13	14–15	16–17	18	19	20	20	20
18	5–9	10	11	12–13	14–15	16–17	18–19	20	20	20
19	5–7	8	9–10	11	12	13–14	15–16	17–18	20	20

20	5–7	8–11	12–13	14	15–16	17–18	19	20	20	20
21	5–15	16	17	18	19	19	20	20	20	20
22	5–10	11	3	13–14	15	16–17	18	19	20	20
23	5–10	11	12	13–14	15–16	17	18	19	20	20

Тестовые нормы опросника PARI (отцы)
Выборка – 94 человека

Стеновые оценки (отцы)										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	5–11	12–13	14	15–16	17	18	19	20	20	20
2	5–7	8	9	4	11–12	13–14	15–16	17–18	19–20	20
3	5–8	9–10	11–12	13	14–15	16	17–18	19	20	20
4	5–9	10	11–12	13	14	15–16	17	18	19	20
5	5–11	12	13	14	15–16	17	18–19	19–19	20	20
6	5–10	11–12	13	14	15–16	17	18	19	20	20
7	5–9	10	11–12	13	14–15	16	17	18–19	20	20
8	5–6	7–8	9–10	11	12–13	14–16	17	18–19	20	20
9	5–7	8	9–10	11	12–13	14–15	16	17	19	20
10	5–10	11–12	13	14	15	16	17	18–19	20	20
11	5–8	9	10	11–12	13–14	15–16	17	18–19	20	20
12	5–8	9	10	11	12–14	15–16	17	18	19–20	20
13	5–7	8	9	10–11	12	13–14	14–16	17–18	19	20
14	5–11	12	13	14	15	16	17	18–19	18–19	20
15	5–12	13	14	15–16	17	18	19	20	20	20
16	5–9	10	11	12	13–14	15	16	17	18–19	20
17	5–10	11	12	13–14	15	16–17	18–19	20	20	20
18	5–8	9–10	11–12	13	14–15	16–17	18	19	20	20
19	5–7	8	9–10	11	12–13	14–15	16–17	18	19	20
20	5–9	10	11–12	13–14	15	16–17	18	19	20	20
21	5–14	15	16	17–18	19	19	20	20	20	20
22	5–8	9–12	13	13	14–15	16	17–18	19	20	20
23	5–12	13–14	15	16	17	18	19	20	20	20

Тренинг психологической компетентности опекунов

С целью подготовки и оценки психологической готовности кандидатов в принимающие родители к принятию ребенка в семью и конструктивному разрешению типичных трудностей, возникающих в приемных семьях, а также предотвращения вторичных отказов от детей и повторной их травматизации можно провести тренинг, состоящий из 9-ти занятий.

Задачи тренинга:

1. Создать условия для осознания опекунами своих чувств, мотивов и ожиданий в процессе принятия решения взять ребенка.
2. Помочь опекунам оценить сильные и слабые стороны своей воспитательской позиции и освоить способы конструктивного разрешения трудностей, возникающих при воспитании приемного ребенка.
3. Вооружить опекунов знаниями о потребностях и специфике развития детей.
4. Дать возможность каждому опекуну проявить себя в ходе занятий для наиболее полной оценки его личностных ресурсов.
5. Ознакомить опекунов со способами профилактики эмоционального выгорания.
6. Способствовать развитию у опекунов мотивации к сотрудничеству со службами помощи принимающей семье.

В данной работе большую помощь окажет соответствующая литература, в частности методическое пособие «Психологическая поддержка опекунов и приемных родителей» <https://www.absolute-school.ru/upload/iblock/985/98558598037a95123d7b6f25edb016d0.pdf?ysclid=I9nym9y15m10250569>.

Тренинг осознанного и ответственного опекунства направлен на:

- 1) развитие понимания отрицательного влияния пережитой возвращенными детьми психологической травмы на дальнейшее развитие детей;
- 2) развитие навыков помогающего поведения;
- 3) создание условий для продуктивной переработки опекунами негативного опыта воспитания собственных детей;
- 4) содействие росту воспитательной уверенности опекунов и профилактика «эмоционального выгорания».

Ведущим групп – психологам, работающим с опекунами, важно помнить:

1. Важно акцентировать внимание на собственном развитии опекуна, которое может охватывать как воспитательную позицию, навыки общения и взаимодействия, так и новые жизненные смыслы.
2. Включать в структуру занятий с опекунами анализ трудных ситуаций из их жизненного опыта, так как работа с реальными трудностями стимулирует изменения, повышает включенность и мотивированность участия в тренинге.
3. При разработке тем занятий важно учитывать возрастные особенности подопечных детей участников группы, особенности травматизации, возраст, в котором они пережили разлуку с родителями.
4. Стимулировать возникновение и развитие отношений среди участников группы, направленных на взаимоподдержку.

5. При формировании группы важно учитывать возрастной принцип и не допускать большого разрыва в возрасте участников, так как это может повлечь снижение мотивации участия в тренинге тех опекунов, чей возраст значительно отклоняется. Так, не рекомендуется включать в одну группу опекунов – братьев, сестер, вообще не имеющих опыта воспитания детей и опекунов – бабушек, дедушек.

Литература

1. Байярд Р.Т., Байярд Д.. Ваш беспокойный подросток. Практическое руководство для отчаявшихся родителей. Пер. с англ. А.Б. Орлова. М.: Семья и школа, 1995.
2. Бебчук М.А., Жуйкова Е.Б. Помощь семье: психология решений и перемен. М.: Независимая фирма «Класс». 2015.
3. Бебчук М.А., Жуйкова Е.Б. Психологические проблемы современной семьи / 3-я Международная научная конференция «Психологические проблемы современной семьи», 6–8 октября 2007 г. (тезисы и доклады), М.
4. Бриш К. Теория привязанности и воспитание счастливых людей. М: Теревинф, 2014. 208 с.
5. Бурбо Л. Пять травм, которые мешают быть самим собой. Пер. с англ., под ред. И. Старых-К: «София»; М.: ИД «София», 2003. 176 с.
6. Витакер Д.С. Группы как инструмент психологической помощи. М.: Независимая фирма «Класс», 2000. 432 с.
7. Власенко И.И. Клуб опекунов: основные понятия, история создания, опыт организации / Вестник практической психологии образования, 2006. № 2.
8. Горькая Ж.В., Савицкая Е.М. (2017). Ключевые компетенции приемных родителей. Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки, 19 (4), 24–34.
9. Козлова Т.З. Опекунская семья. М.: Аспект Пресс, 2009.
10. Красницкая Г.С. Адаптация ребенка в новой семье. М.: Феникс, 2011.
11. Методические рекомендации для специалистов службы по подбору, подготовке и сопровождению замещающих семей. Тренинг подготовки замещающих семей. М.: АНО Центр «Про-мама», 2013. 464 с.
12. Нартова-Бочавер С.К. Жизненное пространство семьи. Объединение и разделение. М.: Генезис. 2011.
13. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М., Генезис, 2006. 368 с.
14. Ослон В.Н. Психологическое сопровождение семьи с приемным ребенком: концепция, инновационные технологии / Электронный журнал «Психологическая наука и образование», № 5, 2010.
15. Петрановская Л. Как ты себя ведешь или 10 шагов по изменению трудного поведения. М.: Студио-диалог. 2009.
16. Петрановская Л.В. Дитя двух семей. Книга для приемных родителей. М.: Независимая фирма «Класс», 2013. 112 с.
17. Психологическая поддержка опекунов и приемных родителей. Методическое пособие. Под ред. А.В. Сидорова. Ростов-н/Д, 2015. 79 с.
18. Сатир В. Психотерапия семьи. Санкт-Петербург: Ювента. 1999.
19. Сидоров А.В. Проявления дефицита доверия в психокоррекционной работе с детьми, пережившими психотравму. Международное научное издание Современные фундаментальные и прикладные исследования. 2014. № 2 (13). С. 28–31.

2.2. Выявление ... потребностей в методическом обеспечении мероприятий по ... сопровождению опекунов ...

20. Соломатина Г.Н. Приемные дети: Как справиться с проблемами адаптации и воспитания в замещающей семье. Пособие. М.: Гуманитарный изд. центр «ВЛАДОС», 2014. 120 с.
21. Спиваковская А.С. Психологическая помощь семьям, взявшим на воспитание детей из государственных учреждений / Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия. М., 1991.
22. Суханова О.В., Кораблева Н.В., Власенко И.И. Опекунские семьи как альтернатива сиротству. Модель профилактики отказов от детей в опекунских семьях. Методические рекомендации. Ростов-на-Дону. 2003. 160 с.
23. Фримен Д. Техники семейной психотерапии. С-Петербург: Питер. 2001.
24. Школа принимающих родителей: Методическое пособие. М., ООО «Издательство «Проспект», 2010. 206 с.

2.3. Работа с сетью социальных контактов как социально-психологическая технология помощи семье, в которую возвращаются дети из зон боевых действий

Арчакова Т.О.

Аннотация

Данный обзор посвящен использованию технологии «Работа с сетью социальных контактов», которая эффективно используется в социальной сфере (профилактика сиротства; семейное устройство детей) и в сфере психического здоровья (поддержка подростков, проходящих лечение в психиатрическом стационаре). Технология позволяет:

- Исследовать, мобилизовать и восстановить социальное окружение и контакты ребенка и семьи, используя внутренний потенциал самой семьи и ее неформального окружения (родственников, друзей, соседей).
- Создать отношения сотрудничества между людьми из неформального окружения и специалистами.
- Создать условия для выражения и учета мнения детей и подростков, участвующих в сетевых встречах.

Технология «Работа с сетью социальных контактов» может быть адаптирована и для решения специфических задач в работе с детьми, возвращенными из зон боевых действий. Данный обзор начинается с краткого описания этих задач и актуальности работы со всем социальным окружением ребенка и опекунской семьи, чтобы:

- Восполнять специфические дефициты в поддерживающем окружении самих детей и их опекунов.
- Обсуждать с подростками радикальные взгляды в недидактическом формате, через призму значимых людей в их жизни, которые знакомили с этими взглядами, поддерживали следование им и др.
- Давать детям и подросткам возможность поучаствовать в принятии решений, касающихся их жизни, – жизнеустройства, реабилитационной работы.

Технология «Работа с сетью социальных контактов» состоит из нескольких этапов. В данном обзоре подробно рассматриваются практические инструменты для исследования социального окружения (значимых людей, характера отношений с ними и получаемой поддержки) и методики для «косвенной» работы с социальным окружением, через беседы с ребенком/подростком или опекуном. Далее рассматриваются идеи по включению людей из социального окружения в практическую помощь семье, а также описываются следующие этапы технологии – подготовка к сетевой встрече, ее проведение и подведение итогов.

Постановка задачи на работу с социальным окружением

Работа с социальным окружением ребенка или подростка, вывезенного из зоны боевых действий, является важным фактором его психологической реабилитации, реинтеграции в общество, а также, при необходимости, профилактикой радикализации.

«Теорию изменений» можно кратко представить так: социальное окружение является неформальной системой психологической помощи, действующей на разных уровнях:

- физиологическом (механизмы ослабления стрессовых реакций при наличии надежной привязанности и принимающего сообщества);
- внутриличностном (чувство принадлежности, переживание заботы);
- на уровне межличностных отношений (разные типы поддержки, ролевые модели, возможность влиять на принятие решений в отношении своей жизни);
- на уровне ценностей и идентификации с той или иной социальной группой (возможность обсуждать и видеть на практике другие подходы к реализации ценностей, которые экстремистские группы декларируют, но воплощают насильственным путем).

Эти пути влияния поддерживающего социального окружения достаточно подробно исследованы, в том числе, именно в отношении детей, побывавших в зоне военных действий и/или вовлекавшихся в деятельность экстремистских группировок.

При этом есть ряд факторов, которые усложняют благоприятное функционирование этой «поддерживающей сети»:

- дефицит людей в окружении (социальная изоляция, смерти и переезды) и/или низкая мотивация на обращение за помощью к ним;
- разделяемые людьми из окружения страхи или стигма в отношении ребенка, проходящего реинтеграцию, и его семьи;
- трудности в поведении и в социальной коммуникации у ребенка из-за последствий травмы.
- Поэтому для оптимизации взаимодействия ребенка и его опекунов с их социальным окружением нужна профессиональная помощь. При этом вмешательство специалистов имеет свои издержки, например:
 - риск формирования «выученной беспомощности» у членов семьи; преобладание инициативы и вклада специалистов над неформальной сетью поддержки;
 - конфликты между несколькими специалистами, вовлеченными в работу со случаем или между специалистами и семьей по поводу необходимой помощи;
 - нарушение баланса между поддержкой и контролем поведения подростка с точки зрения вовлечения в экстремистские чаты и др.

Рассмотрим эти механизмы подробнее.

Роль поддерживающего окружения в реабилитации и реинтеграции

Один из важнейших факторов жизнестойкости детей – это привязанность к отзывчивой родительской фигуре; особенно ярко он «срабатывает» в периоды социальных потрясений. Исследованию этого фактора положили начало еще Анна Фрейд и Дороти Берлингэм во время Второй мировой войны. Garbarino (1995) воспроизвел эти исследования в пяти зонах военных конфликтов в разных уголках мира и сделал вывод: «Исследования в зонах военных действий показали, что маленькие дети могут справиться с навалившимися на них социальными стрессорами, если они сохраняют надежную привязанность к своим семьям, а их родители продолжают выполнять функции защиты и обеспечения стабильности со свойственной им ранее компетентностью». Есть основания считать привязанность универсальным защитным фактором, действующим во всех человеческих сообществах (хотя эталон «хорошей» привязанности может значительно отличаться от культуры к культуре) (цит. по Арчакова, 2009).

Исследования показывают, что долгосрочные негативные последствия участия детей в военных конфликтах частично ослабляются за счет защитных факторов в их новом социальном окружении. Например, высокая интенсивность проблем экстернатального типа (агрессия, девиантное поведение) связана как с личным опытом убийств или причинения тяжких телесных повреждений другим людям во время военных действий, так и со стигматизацией подростка в том сообществе, куда он реинтегрируется. И наоборот, высокий уровень принятия подростка в его новом сообществе значительно снижает интенсивность проблем экстернатального типа. Высокая выраженность проблем интернатального типа (депрессия, тревога) наблюдается у подростков, переживших сексуальное насилие или крайне тяжелые материальные лишения. Она значительно снижается на фоне высокого уровня принятия подростка в сообществе, а также на фоне положительной динамики, когда по мере знакомства и сближения отношение становится более принимающим. Снижение количества эпизодов адаптивного и просоциального поведения связано с личным опытом убийств или причинения тяжких телесных повреждений, и со стигматизацией после войны, но частично компенсируется благодаря социальной поддержке, посещению школы и положительной динамике принятия подростка в местном сообществе (Betancourt et al., 2010).

Отсутствие или дисбаланс поддерживающего окружения

Многие дети либо не имеют опыта, либо не помнят о жизни за пределами Сирии, в том числе, о странах их происхождения или даже о членах их семей, или о каком-либо опыте взаимодействия с социальными службами.

В этой ситуации границы между восстановлением уже имевшейся сети поддержки и созданием новой размыты. Оптимальным вариантом будет решать обе эти задачи сразу, в их взаимодействии.

В качестве конкретных проблем исследователи отмечают дефицит мужских фигур в окружении возвращенных на родину мальчиков; при этом дошкольники горюют в связи с разлукой с отцами, а подростки – хотят встретиться с ними (например, если они находятся в тюрьме в той же стране) и в какой-то мере идеализируют. Для исправления гендерного дисбаланса предлагается привлекать мужчин-наставников.

Собственный запрос детей на психологическую безопасность, связанный с социальной поддержкой и участием в принятии решений вместе со взрослыми

Международная организация Save the Children провела опрос детей, перемещенных из Сирии, чтобы выяснить, каким субъективным смыслом наполнены для них факторы психологической безопасности – перспективы будущего, чувство принадлежности и агентность (способность влиять на свою жизнь).

1. Будущее: реалистичные позитивные варианты

Тема будущего упоминалась детьми чаще всего: они рассказывают о надеждах выучиться и найти работу, жить в стабильных условиях без страха или риска потерять крышу над головой или столкнуться с угрозой для жизни. При этом только 42 % респондентов чувствовали себя способными реализовать свои желания в отношении учебы и работы: самыми частыми барьерами является то, что жизненная ситуация не способствует этому (29 %), и что у взрослых членов семьи есть другие приоритеты (15 %).

2. Связи: чувство принадлежности и поддержки

Дети демонстрируют выраженную потребность «влиться» в местное сообщество и благодаря этому выстроить какую-то еще идентичность, кроме «беженца» и «перемещенного»/«возвращенного лица» – это заметно, даже в тех странах, где процесс реинтеграции начинается в специальных центрах в частичной изоляции от местного сообщества. Чувство близости с семьей, сверстниками и местным сообществом значимо коррелирует с уровнем удовлетворенности жизнью. При этом дети видят трудности на пути интеграции в сообщество, где культура и уклад жизни сильно отличается от привычных им. Например, 64 % детей, вывезенных в Нидерланды, общались про опыт дискриминации (как правило, в школе). Интересно, что внутренне перемещенные дети, оставшиеся жить в условно-безопасных районах Сирии, демонстрируют еще более низкий уровень чувства связи с местным сообществом, чем дети, вывезенные в другие страны. Также они чаще говорят о травле в школе, чем их сверстники, перемещенные в соседние страны с исламской культурой (Ливан, Иорданию). Это говорит о том, что военный конфликт приводит не только к психологической травматизации отдельных людей, но и к распаду «социальной ткани» общества.

3. Агентность: возможность выразить свое мнение при принятии решений по вопросам, которые напрямую тебя касаются, как в работе со специалистами, так и внутри семьи

Свобода выражения своего мнения оказалась важна для детей. При этом подростки часто говорили, что хотят участвовать в принятии решений не только в семье, но и в местном сообществе, а также в волонтерских инициативах. Например, дети, возвращенные в Нидерланды в благоприятные условия жизни, хотели помогать своим сверстникам в Сирии.

Религия и нация как «воображаемые сообщества»

Исследования показывают, что невовлеченность в экстремистскую деятельность (отказ от участия в онлайн-сообществах и чатах, отсутствие контактов с действующими радикалами и др.) как цель по изменению поведения – более достижима и измерима, а также гораздо более этична, чем дерадикализация как смена системы ценностей и убеждений. На повышение или снижение риска насильственного поведения или участия в экстремистской деятельности значительно влияет социальный контекст – разные уровни социального окружения человека (от семьи до широкого социума) и то, какие возможности у него есть для удовлетворения базовых потребностей на всех этих уровнях (Weine & Ellis, 2020).

В каком-то смысле идеи национального и религиозного экстремизма не могут существовать вне разделяющих и воплощающих их в жизнь сообществ.

Если подросток уже был «рекрутирован» в такое сообщество и считает себя его частью, то пересмотреть эти идеи он может именно в ходе неформальных социальных взаимодействий – недирижных бесед об этих идеях со взрослыми, которым действительно интересно понять позицию подростка; присоединения к новой референтной группе и появления новых авторитетов.

«Оно воображенное, поскольку члены даже самой маленькой нации никогда не будут знать большинства своих собратьев по нации, встречаться с ними или даже

слышать о них, в то время, как в умах каждого из них живет образ их общности» (т.е. воображение опосредует связь с незнакомыми лично людьми) и оно воображается именно как сообщество, «поскольку независимо от фактического неравенства и эксплуатации, которые в каждой нации могут существовать, нация всегда понимается как глубокое, горизонтальное товарищество».

Работы Б. Андерсона сфокусированы на концепции нации, но он считает ее феноменом, родственным религии, который «следует связывать не с принимаемыми на уровне самосознания политическими идеологиями, а с широкими культурными системами, которые ему предшествовали». Очевидно, экстремистские группы не являются «традиционными» в прямом смысле, хотя часто используют риторику традиций, поэтому корпус их идей включает в себя и религиозные, и национальные, и политические дискуссии.

«Воображаемое сообщество» нации или религии – это «способ связывать воедино, в целостном восприятии, пространство, время и человеческую солидарность», поэтому чувство принадлежности к нему – сильный мотив ценностно-ориентированного поведения (вплоть до готовности «не столько убивать, сколько добровольно умирать за такие ограниченные продукты воображения»).

Нарративы, которые экстремисты используют для вербовки и индоктринации, имеют 4 характеристики (Маан, 2015):

- Структура – хронологический порядок, причинно-следственные связи. Как правило, от «золотого века» в прошлом к истории притеснений в настоящем («патологизирующий нарратив», представляющий текущую социально-политическую ситуацию как «недуг») и к обещанию восстановления справедливости/спасения в будущем.
- Описание ситуации, оперирующее когнитивными искажениями, чтобы создавать ложные дихотомии («либо мы уничтожим эту группу людей, либо они полностью подчинят нас»).
- Идентичность – способствует интернализации позиции «невинной жертвы» и принятию на себя ответственности за выбор одного из двух предлагаемых ложной дихотомией путей. На развитие соответствующей идентичности влияют другие участники движения, которые представляют собой «аудиторию», свидетельствуют и подтверждают, что описание «враждебной» группы верно, а каждый их товарищ – один из «своей» группы, способный на «правильный» выбор.
- Предписание: описание становится предписанием, когда члены группы принимают предложенную идентичность, и начинают совершать реальные насильственные действия в адрес членов «враждебной» группы.

Сеть Европейской Комиссии по осведомленности о радикализации (European Commission's Radicalization Awareness Network) выделяет три типа нарративов, которые могут использоваться в ходе де-радикализации (RAN, 2015):

- Альтернативный нарратив: истории о том, что мы поддерживаем, а не с чем мы боремся, дающие возможность найти точки пересечения.
- Контр-нарратив: попытки напрямую деконструировать, дискредитировать, разрушить сакральность экстремистских идей.

- Стратегическая коммуникация: объяснение текущей политики (в контексте беседы с детьми – социальных норм и правил), аргументы в ее поддержку.

Наиболее эффективными оказываются сложные альтернативные нарративы, которые включают в себя различия и даже поощряют моменты несогласия – они получают насыщенные и вовлекающими, что дает им преимущество перед действующими «в лоб» контр-нарративами (Maan, 2015).

Среди практиков и экспертов существует консенсус относительно важности источника идей, ставящих под сомнение экстремистские идеи. Чтобы молодой человек, симпатизирующий радикальным группировкам, прислушался к альтернативному нарративу или согласился критически проанализировать «радикальный» нарратив, которого он придерживается, важно, чтобы это сообщение исходило от заслуживающего доверия источника (Rethink..., 2019).

Принцип «посланник – это и есть суть послания» воплощается вплоть до того, что в дерадикализирующих информационных кампаниях специалисты по безопасности и психологи скрывают свое авторство или даже маскируются под личность или члена группы, пользующегося уважением целевой аудитории. Но в отношении подростков, воссоединившихся с родственниками, эта стратегия может и должна выстраиваться параллельно с развитием доверительных отношений с заботящимися взрослыми, которые, с одной стороны, могут открыто спорить с подростком, с другой стороны – интересуются его точкой зрения, хотят понять его картину мира и то, как он к ней пришел. Люди, воспитанные в мусульманской среде, как правило, ценят иерархию и авторитет, но потребность в фигуре наставника (авторитетного взрослого вне семьи) свойственна людям в подростковом возрасте (Красило, 2004). Ее можно считать универсальной, поскольку в большинстве культур отношения «наставник – наставляемый» практикуются, несмотря на различия в их культурном оформлении.

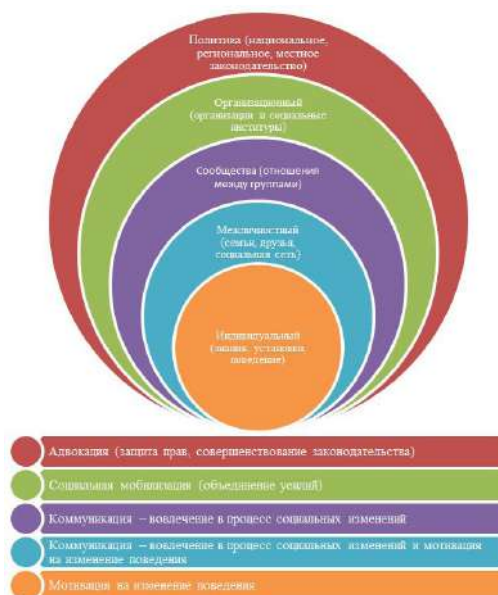
Убедительными оказываются личные свидетельства людей, которые участвовали в экстремистских группировках, но затем пересмотрели свои взгляды (Carthy, Doody, Cox, O’Hara, & Sarma, 2020). Также влияет знакомство со взглядами людей из группы, от имени которой выступает человек, вовлеченный в экстремистскую деятельность. В случае исламских фундаменталистов это может быть сообщество верующих, а также беседы с духовными лицами, которые предлагают ненасильственные интерпретации религиозной доктрины (Corman & Schiefelbein, 2008). Наконец, полезно бывает беседовать с людьми, разделяющими идеалы и принципы, которые отстаивают экстремисты, но не допускают возможность воплощения их через реальные насильственные действия (Rethink..., 2019).

Таким образом, повседневное общения с членами семьи, поиск авторитета-«наставника» в новом культурном контексте, знакомство с другими людьми в местном сообществе, чей опыт и взгляды частично совпадают с опытом подростка, проходящего реинтеграцию (то есть реальное воплощение его «воображаемого сообщества»), – это полезные меры для де-радикализации/профилактики радикализации.

Экологические модели помощи детям: международная практика

Технологию «Работа с сетью социальных контактов», описываемую далее, можно рассматривать в контексте других социально-экологических моделей помощи детям-беженцам и детям, вывезенным из зон военных действий, которые предлагают международные организации на основе масштабного опыта.

Социально-экологическая модель ЮНИСЕФ демонстрирует – как риски и защитные факторы для детей действуют на различных уровнях, включая индивидуальный, межличностный (семейный, дружеский), а также в образовательных учреждениях и в более широком сообществе (Save the Children, 2021).

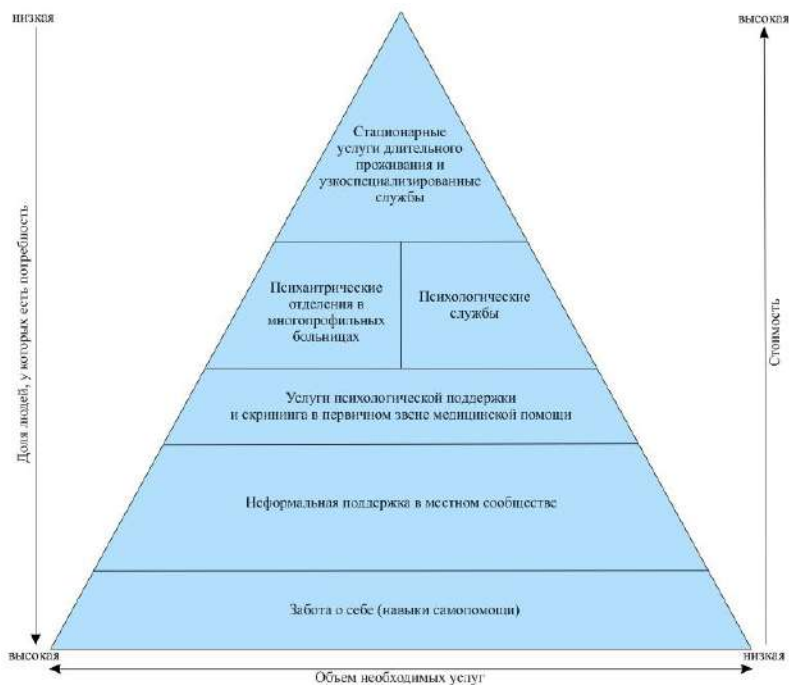


Социально-экологическая модель ЮНИСЕФ выделяет несколько уровней (на примере включения реинтегрируемых детей в систему образования) (A social and behaviour change agenda...):

1. Индивидуальный/межличностный: знания, отношения и практики, разделяемые детьми, подростками и их семьями, влияющие на решения и действия в сфере образования;
2. Сообщество: социальные убеждения и нормы, гендерные нормы, социальные и экономические условия и ресурсы, знания и отношение к образованию среди членов сообщества, чувство авторства и наличие возможностей (empowerment), коллективная самоэффективность, которые влияют на выбор, решения и практику в сфере образования;
3. Институциональные: условия системы образования, влияющие на инклюзивность и качество, включая: используемые форматы и методики обучения; руководящие

принципы политики школ в отношении инклюзивного образования и управления качеством образования для разных групп детей, доступ к образовательным услугам (например, стоимость и необходимость привлечения репетиторов); географическую близость к школе и ее физическую инфраструктуру; управление ресурсами, потенциалом и качеством подготовки учителей; содержание учебных программ; безопасность образовательной среды.

4. Политика/система: элементы образовательной политики и управления системой образования, которые способствуют или препятствуют инклюзивному и качественному образованию, а также создают условия, в которых отдельные дети и семьи принимают решения в пользу получения или продолжения образования.



Важность активизации и объединения неформального социального окружения детей демонстрируется **Моделью оптимального соотношения услуг в сфере психологического здоровья ВОЗ** (The World Health Organisation Optimal Mix of Services for Mental Health). Модель описывает соотношение того: (а) настолько часто требуется тот или иной тип услуг и (б) насколько тот или иной вид помощи является профессионализированным и, следовательно, затратным. «Пирамида» иллюстрирует интуитивно понятную идею о том, что самые профессиональные/дорогие услуги, как правило, требуются реже/наименьшему количеству людей из общей популяции (The optimal mix of services for mental health). В основе Пирамиды лежит «забота о себе» – в отно-

шении детей и подростков на этом же уровне нужно рассматривать широкий спектр навыков, включая социальные навыки и навыки активного обращения за поддержкой.

Неформальная поддержка ментального здоровья на базе местного сообщества – это любая помощь, которая оказывается вне институционализированной системы здравоохранения и социальной защиты. Ее могут оказывать волонтеры и активисты НКО, просто уважаемые люди (старейшины, народные целители), священники, родительские организации и объединения потребителей социальных услуг, а также специалисты из смежных сфер – учителя, полицейские (если они выходят за рамки своих функциональных обязанностей). Неформальная поддержка, с одной стороны, помогает выявлять людей, нуждающихся в профессиональной помощи, а с другой – после профессиональной помощи (например, после выхода из реабилитационного центра) специалистам важно «передать» клиента в неформальную «сеть поддержки». При этом ВОЗ рекомендует выдерживать баланс, не перекадывая слишком много ответственности за сложные случаи (The optimal mix of services for mental health).

Модель вмешательства для реабилитации и реинтеграции (Rehabilitation and Reintegration Intervention Framework, RRIF) – модель, в которой была предпринята попытка определить доказательную базу, лежащую в основе успешной реабилитации и реинтеграции. На основе обзора 31 исследования, проведенного на выборках детей-беженцев; детей, затронутых вооруженными конфликтами; детей, вовлеченных в деятельность преступных группировок, а также детей, ставших жертвами жестокого обращения и торговли людьми в целях сексуальной эксплуатации, были выделены пять задач для успешной реинтеграции (Weine, 2020):

- 1) укрепление индивидуального психического здоровья и благополучия;
- 2) содействие получению поддержки от семьи;
- 3) создание ситуации успеха в образовательной среде;
- 4) содействие получению поддержки от местного сообщества;
- 5) улучшение организационных условий и защита общественной безопасности.

Модель акцентирует важность междисциплинарного сотрудничества и активного вовлечения гражданского общества, а в качестве основных терапевтических вмешательств предлагает травмаориентированную когнитивно-поведенческую терапию; помощь в доступе к основному и дополнительному образованию; тренинговые программы по развитию резильентности (жизнеспособности) и помощь в выстраивании доверительных отношений в широкой поддерживающей сети.

2.3. Работа с сетью социальных контактов как социально-психологическая технология помощи семье ...

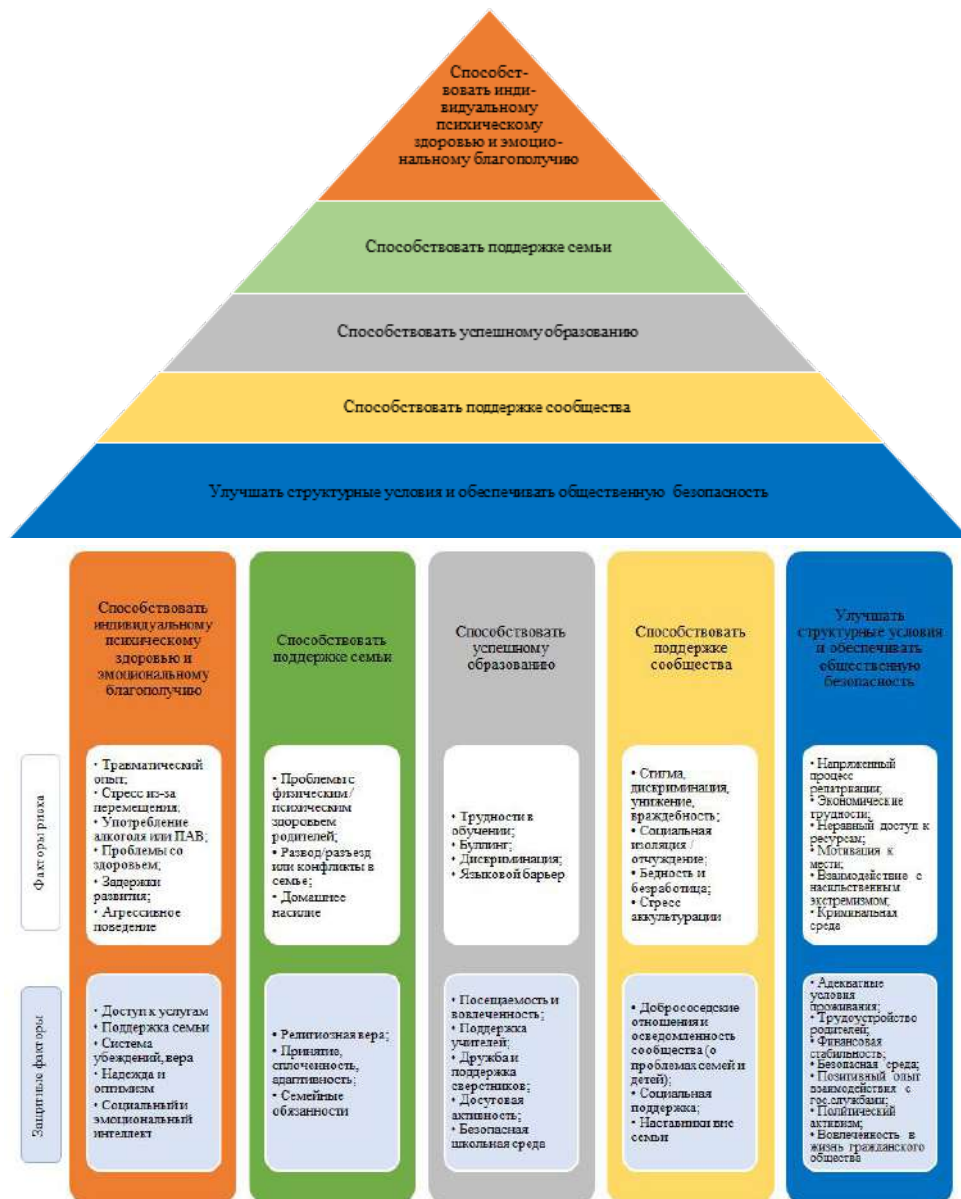


Рис. Факторы риска и жизнеспособности в процессе реабилитации и реинтеграции детей, возвращенных из зон боевых действий



Рис. «Рычаги» для создание жизнеспособного сообщества для реабилитации и реинтеграции детей, возвращенных из зон боевых действий

По данным международной организации Save the Children по состоянию на 2021 г. 1 163 ребенка из зоны сирийского конфликта были репатриированы в 22 страны. Системы помощи в реинтеграции в разных странах сильно отличаются; в некоторых из них информация даже о предоставляемых детям и семьям услугах является закрытой, и иногда специалисты подписывают документы о неразглашении. Однако из открытой информации можно сделать выводы о моделях помощи и основной проблематике, вокруг которой они выстраиваются.

Большинство моделей реинтеграции направлены на поддержку семьи и окружающего ее местного сообщества, в их основе лежит травмоориентированный подход и индивидуальный подбор услуг для каждого случая. Планированием и координацией «набора» услуг, как правило, занимается куратор случая. Он же отвечает за обмен информацией между поставщиками услуг, чтобы обеспечить преемственность и комплексную помощь (Save the Children, 2021).

Пример модели, сразу включающей ребенка «в сети поддержки»

Германия репатриировала 19 детей из северо-восточной Сирии. Федеральный офис по делам мигрантов и беженцев (The Federal Office for Migration and Refugees, BAMF) координирует взаимодействие шести ведомств, которые отвечают за процесс реинтеграции и адаптации. Как и в большинстве других моделей, каждый случай координируется кейс-менеджером («куратором по возвращению»), который отвечает за «тактическое» объединение усилий разных структур (организаций социальной защиты, школ, центров профориентации и трудоустройства и др.) вокруг конкретного ребенка или подростка.

За успешностью реинтеграции подростков наблюдают Федеральная уголовная полиция и Объединенный антитеррористический центр, которые совместно проводят оценку риска. «Куратор по возвращению» получает и воплощает в жизнь рекомендации от Государственного координационного офиса по дерадикализации – чаще всего в формате обращения за специализированными услугами в профильные государственные или некоммерческие организации.

Пример модели с «буфером» и последующим включением «в сеть поддержки»

Казахстан репатриировал 410 детей, с которыми активно работают около 300 специалистов; им и их родным оказывают поддержку на базе 17 «адаптационных центров», которые создали некоммерческие организации при поддержке Министерства образования. В работе центров участвуют специалисты в сфере психического здоровья (психиатры и психологи), врачи, юристы, педагоги и исламские ученые. Приезжая в Казахстан, семьи размещаются в «центры адаптации», где живут около месяца, получая помощь, необходимую для выхода в самостоятельную жизнь в новых социальных условиях. Детям выдаются свидетельства о рождении граждан Казахстана с изменением имен на казахский манер, а женщинам обменивают их текущие документы на «чистые» паспорта, где нет никаких указаний на то, где они жили и куда выезжали, чтобы избежать стигматизации. Для каждого ребенка разрабатывается учебный план для подготовки к обычной школе. Из «адаптационного центра» семьи переезжают жить к друзьям или родственникам, и в этот момент дети *сразу* идут в детский сад или школу.

Исследование сети социальных контактов: обзор инструментов

Основной инструмент: Карта социальных контактов

Для исследования социального окружения в технологии «Работа с сетью социальных контактов» в качестве основного инструмента используется Карта социальных контактов, отражающая взгляд на человека с точки зрения социально-экологической перспективы, и позволяющая визуализировать большое количество параметров сети контактов.

Карта социальных контактов позволяет:

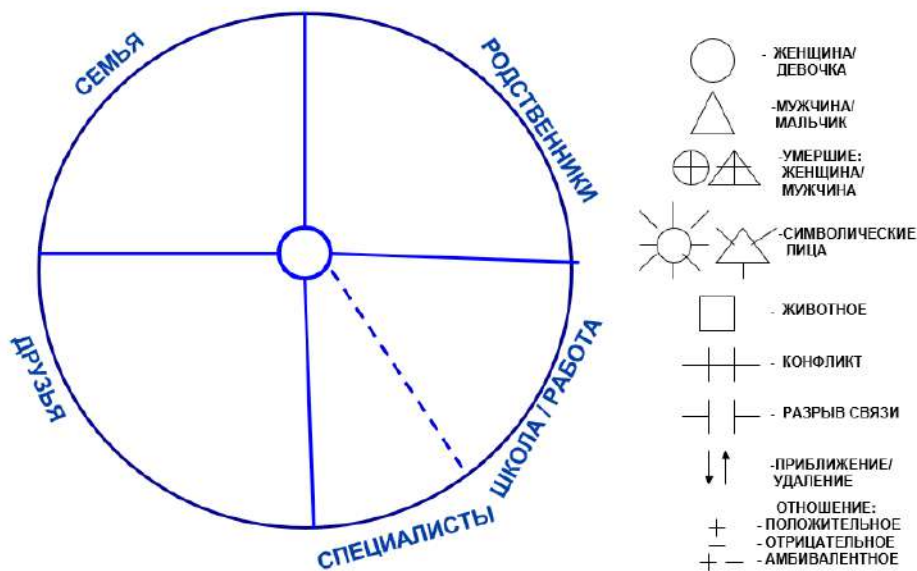
- установить контакт между специалистом и клиентом, построить диалог для понимания ситуации, в которой оказался ребенок;
- «увидеть» сеть социальных контактов клиента;
- позволить клиенту «увидеть» свою сеть социальных контактов, дать оценку тому, что он видит и какую позицию занимает отношению к текущей картине своих социальных связей;
- прояснить характеристики социальной сети (например, наполненность, связанность) и характер взаимоотношений клиента с его социальным окружением (например, качество отношений, динамику их изменения);
- произвести оценку рисков и, наоборот, защитных ресурсов, а также поддерживающих факторов на уровне личности, семьи и социального окружения;
- побудить клиента к пониманию и активизации защитных и поддерживающих фак-

торов, имеющих место в его жизни и социальном окружении;

- получить представление о том, какие изменения в социальной среде желательны для клиента; наглядно представить эти изменения и в дальнейшем производить их мониторинг;
- улучшить коммуникацию между клиентами (опекуном и подростком) давая возможность делать предположения о «жизненном мире» друг друга и видеть свое место в нем.

В работе с детьми, возвращенными из Сирии, Карта социальных контактов помогает решать и такие задачи, как:

- Пояснение представлений ребенка/подростка о нормах взаимоотношений – авторитете, дружбе, близости, семье и др. – которые он усвоил, находясь в своем культурном окружении.
- Согласование представлений о том, какие санкции полагаются за нарушение норм в отношениях; насколько реалистичны опасения ребенка (например, если он говорит, что те родственники, которые остались в Сирии, «отвернутся от него» или даже «проклянут» за те или иные действия, специалисту это может казаться когнитивным искажением («катастрофизацией»), но на самом деле – быть довольно точным прогнозом).
- Обсуждение тех или иных ценностно заряженных идей (в контексте дерадикализации) через разговор о людях – авторах или носителях этих идей («От кого ты впервые узнал о...? Кто еще думает так же?»)



Работа с Картой социальных контактов для детей и подростков

Инструкция по заполнению Сетевой Карты

1 шаг. Важные люди

В центре Карты – ты сам. Вокруг тебя в этом поле можно разместить всех людей, важных для тебя, которые, так или иначе, влияют на твою жизнь. Это может быть влияние напрямую или через кого-то, кто связан с тобой. Каждого важного человека можно обозначить кругом (женщина) или треугольником (мужчина) и нарисовать в том секторе, к которому ты его относишь.

На ребенка может влиять запрет изображать людей, поэтому лучше заранее проговорить с ним, как он хочет (и как точно не хочет) рисовать людей на Карте, а как – обозначать их пол. Существующие обозначения служат исключительно для удобства специалиста, в них нет никакой самостоятельной ценности.

Важной информацией является и возраст людей на Карте, например, ресурсным может быть знание, что подросток в Сирии в лагере жил не просто с другими детьми, а с детьми гораздо младше него самого – можно расспрашивать о том, как ему удавалось хоть немного позаботиться о них. С другой стороны, информация о том, что «друзья» из Телеграм-каналов – «взрослые», может быть косвенным маркером риска.

Главное правило – нужно учитывать расстояние между тобой и теми людьми, которых ты рисуешь. Если человек близок тебе – рисуешь его близко, и наоборот. Обрати внимание, что имеется в виду близость в отношениях, а не то, на каком расстоянии от тебя человек живет.

Начнем с сектора «Семья». Условимся, что сектор – это те люди, которые живут с тобой под одной крышей.

Может возникнуть вопрос, что делать, когда подросток считает «семьей» тех людей, с кем он жил в Сирии, и не считает таковыми своих опекунов, или когда он говорит, что у него две семьи. Здесь можно обсудить разные творческие варианты: разделить сектор «Семья» пополам; выделить новый сектор на стыке «Семья» и «Родственники» или сделать что-то еще на ваше с подростком усмотрение.

Следующий сектор – «Родственники». Можешь нарисовать там всех своих родственников. Если про кого-то ты знаешь, что он есть, но не знаком с ним лично или не помнишь его, то нарисуй его ближе к внешнему краю круга.

Чтобы избежать путаницы или спешки, лучше проговаривать с ребенком каждый сектор, а не оставлять его надолго один на один с Картой. Уже после того, как ребенок заполнил все сектора, можно перейти к «проверке», все ли важные люди отображены.

Важными людьми могут быть не только те, с кем ты дружишь, и кто тебе помогает: иногда человек нам неприятен или почти незнаком, но он почему-то влияет на нашу жизнь. Таких людей тоже нужно отметить, позже ты сможешь четко обозначить, как ты к ним относишься.

В случае с подростками, проходящими реинтеграцию, куратор случая знает всех специалистов, включенных в случай, и важно предложить подростку найти им место на Карте, даже, если он избегает их помощи и считает ее навязанной. Хорошим результатом будет записать (на отдельном листке) их имена, контакты, вопросы, по

которым к ним можно обращаться, чтобы специалисты были персонифицированы как люди, а не как безликие представители системы («к нам вчера приходил КДН»).

При этом нельзя настаивать, чтобы подросток включил неприятных для себя людей в Карту (в основной круг) – он может нарисовать их вне круга, на краю или даже на обратной стороне листа.

Если у тебя или твоих родственников/друзей есть домашние животные, которые играют для тебя важную роль, их можно обозначить квадратом.

В российской культуре домашние животные – часто очень ресурсные фигуры для детей и подростков. Даже если отношения с бабушкой и дедушкой не очень теплые, ребенок может с радостью ехать к ним из-за кота. Часто подростки изображают на Карте котов и собак ближе к себе, чем родителей. Наличие домашних животных – один из важных фактов, которые дети-сироты хотят заранее знать о потенциальных приемных родителях (Меркуль, 2019). Как относятся к животным у опекунов в доме подростки, реинтегрированные из Сирии, важно спрашивать у них самих.

Следующий сектор – «Школа». Тут ты можешь рисовать ребят, учителей или кого-то еще, с кем ты общаешься в школе каждый день.

Следующий сектор – «Друзья, соседи, остальные». Тут ты можешь изобразить всех, с кем общаешься и дружишь за пределами школы – во дворе, в кружках, в своей компании, в интернете, если ты поддерживаешь постоянные отношения с кем-то онлайн, даже если никогда не встречался с ними в жизни. Если у тебя есть друзья и приятели там, откуда ты уехал, и вы сейчас не видите, но поддерживаешь связь или ты просто продолжаешь считать их друзьями, нарисуй их тоже.

Еще один сектор – «Специалисты и должностные лица», это куратор случая, психологи, врачи, сотрудники комиссии по делам несовершеннолетних или полиции, которые сейчас работают с тобой.

Часто люди, независимо от их возраста и уровня образования, воспринимают «недобровольно» прикрепленных к ним специалистов (и тем более должностных лиц) безлично, как функцию. Это хорошо заметно в языке, во фразах типа «Вчера к нам опять приходила опека». В процессе рисования Карты важно уточнять, как же зовут «опеку», чтобы персонализировать сотрудника и способствовать развитию партнерских отношений. Старших подростков (и опекунов) полезно спрашивать и о том, как именно называется должность этого специалиста, и как они представляют себе круг его полномочий (какие решения он может принимать сам; как он может влиять на жизнь семьи?), и с какими вопросами могут к нему обращаться.

Если в каких-то из секторов ты кого-то упустишь или вспомнишь позже, нарисуй его потом.

2 шаг. Символические лица

Если есть такие люди, с которыми ты общаешься только мысленно и не знаешь их в действительности, но при этом они тоже влияют на твою жизнь и много значат для тебя (ты уважаешь их, берешь с них пример), то ты можешь нарисовать их в секторе «Друзья, соседи, остальные» и отметить лучами вокруг фигуры.

Среди символических лиц у российских подростков часто оказываются популярные блогеры, музыканты или герои фильмов и анимэ, а иногда – известные политические деятели. Для верующих людей такой фигурой может быть Бог. Этот этап заполнения Карты дает возможность обсудить авторитетов, их идеи и влияние на жизнь подростка (а также последующими вопросами выявить «группу поддержки» в окружении подростка, которая тоже ориентируется на эти авторитеты, и «оппонентов», которые пытаются эти авторитеты оспорить, а также отношение подростка к этим «дебатам»).

А если ты хотел бы отметить людей, которых уже нет в живых, но ты часто обращаешься к ним в своих мыслях, обозначь их крестом внутри фигуры.

Беседа об умерших значимых людях потенциально возвращает в травматические воспоминания, например, о контексте их гибели. Здесь важно создать безопасную атмосферу, помочь подростку убедиться, что он находится в оптимальном состоянии активности (не диссоциирует и не перевозбужден) и может работать с Картой дальше или сделать паузу для саморегуляции. Если ребенок не демонстрирует посттравматических реакций, а просто сильно расстраивается и грустит, могут помочь вопросы на восстановление участия (см. ниже).

3 шаг. Группы (микросистемы)

Если те, кого ты нарисовал, являются одной семьей (например, бабушка, дедушка и тетя живут под одной крышей) или входят в одну постоянную группу (например, ребята из кружка, куда ты ходишь), можно обвести их общей линией.

4 шаг. Знаки усиления отношения

Если считаешь важным, ты можешь подчеркнуть то, как ты относишься к этим людям и поставить знаки рядом с фигурами. Это может быть (+), (–) или (+/–), если ты относишься к этому человеку противоречиво, например, иногда вам очень хорошо вместе, а иногда вы сильно ссоритесь.

5 шаг. Контакты

Теперь важно соединить линиями тех людей вокруг тебя, которые знают друг друга, имеют контакт, связаны теми или иными отношениями. Соедини их прямыми линиями. От твоей фигуры к людям на Карте линии проводить не надо – понятно, что ты знаком со всеми, кого рисовал на Карте.

Часто в сети есть «изоляты» – люди, которых никто, кроме автора Карты, не знает. С одной стороны, наличие таких людей важно: оно создает «закрытую территорию», на которой можно делать и рассказывать то, о чем никто из знакомых не узнает. Взрослые часто описывают такого человека словом «отдушину». В такой роли может выступать священник, психотерапевт. В ситуации с подростками, проходящими реинтеграцию, «изоляты» могут быть фактором риска, например, людьми, поддерживающими экстремистские установки, поэтому важно тактично, но тщательно исследовать отношения с ними.

На Картах у многих людей можно выделить человека, у которого больше всего контактов в сети, к нему ведет больше всего линий. Часто он знает людей из разных

секторов Карты. Такой человек называется «нексус» (связующее звено). Один из показателей того, что куратор случая вовлекает в работу социальное окружение ребенка – он сам становится нексусом. Наличие «нексуса» – неспециалиста в естественном окружении ребенка тоже важно, так как в случае трудной ситуации именно он может мобилизовать социальное окружение на помощь в решении проблем, найти ресурсы желательных изменений, организовать поддержку. Ему же можно делегировать часть запланированных задач, связанных с взаимодействием людей вокруг ребенка.

Если общение между людьми конфликтное – перечеркни линию двумя чертами, если отношения прекратились, обозначь это разрывом на линии. Конфликты и разрывы отношений важно обозначить и между тобой и другими людьми.

Если связи с другими людьми для членов одной группы одинаковые (например, твоя бабушка знает всех ребят в спортивной секции, потому что водит тебя туда), ты можешь проводить линии не между отдельными фигурами, а между группами, чтобы Карта была более разборчивой.

6 шаг. Динамика

Если считаешь нужным, ты можешь обозначить условное «движение» на своей Карте. Возможно, кто-то из людей, обозначенных тобой, по твоим ощущениям, становится ближе или, наоборот, отдаляется; вы общаетесь все реже и не чувствуете себя особенно близкими. Тогда ты можешь указать на это, поставив около фигуры человека стрелку, направленную к тебе, или от тебя.

7 шаг. Проверка

Посмотри на то, что у тебя получилось, хочешь ли ты что-то добавить или исправить? Ты можешь сделать это сейчас или позже, когда тебе будет нужно.

8 шаг. Рефлексия

Когда Карта нарисована, то важно помочь ребенку осмыслить этот опыт и предложить варианты дальнейшей работы с Картой.

- *Как тебе было рисовать эту Карту? Какой был самый приятный/неприятный момент в процессе?*
- *О ком хотелось бы поговорить побольше (о каком человеке, группе людей или секторе на Карте)?*
- *Что тебя особенно радует, когда ты смотришь на свою Карту? Что тебя огорчает? Если получившаяся Карта огорчает очень сильно, можно обратиться к Карте желаемого (см. ниже).*
- *Кому бы ты хотел показать свою Карту? Кому бы ты никогда не показал свою Карту?*
- *Что могла бы сказать бабушка (человек, который является для тебя авторитетом или твои новые одноклассники и др.), если бы увидела твою Карту?*
- *Что тебе хотелось бы сделать вместе с людьми, изображенными на твоей Карте?*

Для более подробного исследования характера отношений со значимыми людьми можно использовать примерный план интервью:

Интенсивность отношений

- Есть ли у тебя лучший друг?
- Отмечаешь ли ты свой день рождения (если нет, то на какой праздник ты считаешь нужным приглашать гостей)? Кого бы ты пригласил на свой день рождения из других ребят? Из взрослых?
- Есть ли кто-то, на кого ты часто злишься? (Если нет, на кого иногда злишься?)
- Кому ты сам готовишь и даришь подарки на Новый год (на другой праздник, на который считаешь важным дарить подарки или угощения)?
- Если бы ты отправился в далекое путешествие, кого бы ты взял с собой? (Подростки могут думать про разные типы путешествий и называть разных «подходящих» для этого людей).

Совместность

- О конкретных людях: Что обычно ты и ... делаете вместе? Как долго вы знакомы?
- Есть ли на Карте кто-то, кто без тебя проводит вместе время (общаются, ходят к друг другу в гости)?

Практическая помощь

- Кого ты попросишь о помощи, если тебе понадобится что-то починить? (Маленьким детям можно предложить конкретный сценарий: «Если у тебя проколется велосипедное колесо? Если сломается любимая кукла?»)
- Если ты сам не справляешься с домашним заданием, к кому ты обратишься?
- Если тебе чего-то очень захочется купить, у кого ты попросишь денег?
- У кого ты можешь одолжить что-нибудь? Что это может быть за вещь?
- Кто из людей, обозначенных здесь на Карте, уже помогал тебе? (Попросите ребенка привести примеры).

Эмоциональная помощь

- Если бы ты нашел 1000 рублей, кому бы ты рассказал?
- Если бы тебя что-то напугало, например, в новостях по телевизору, кому бы ты рассказал?
- Есть ли кто-то, кто особенно внимателен к тебе?
- Если тебя будут дразнить в школе, кому ты об этом расскажешь?
- С кем вместе ты бы хотел быть в то время, как ты чего-то боишься?
- Если ты поссоришься с другом, кому ты расскажешь об этом?
- Представь, что ты оказался в ситуации, когда тебе нужно выбрать между двумя интересными занятиями. Они проходят одновременно, и ты не можешь сделать выбор. С кем ты посоветуешься?
- Интересуется ли кто-либо твоими чувствами и мыслями?

Обратная связь

- Если ты небрежно одет, кто сделает тебе замечание спокойно, не ругаясь?
- Для маленьких детей: Кто запрещает тебе что-то делать, например, играть со спичками?

- Для подростков: Приведи пример того, что тебе запрещено делать. Кто сделает тебе замечание, если ты делаешь запрещенное?
- Кто хвалит тебя, если ты совершаешь хорошие поступки? (Взрослые дети часто отвечают, что это могут быть разные люди, в зависимости от ситуации. Поэтому попросите привести примеры).
- Есть ли среди людей на Карте те, кого ты хвалишь или кому ты делаешь замечания?

Сотрудничество между семьей и другими людьми

- С кем из этих людей мама и/или папа могут поговорить о тебе в твое отсутствие?
 - кто-то из родственников;
 - кто-то из соседей;
 - кто-либо другой;
 - кто-либо из специалистов.

Прерванные контакты

- Есть ли кто-то, чье присутствие было раньше важно для тебя, но ты перестал с ним общаться? (На этапе исследования и терапии возможно предлагать людей).
- Когда/как был прерван контакт?
- Хотел бы ты возобновить общение с ним/с ней?
- Как, по-твоему, возможно возобновить общение с ним/с ней?

Работа с Сетевой Картой для родственных опекунов

У родственных опекунов детей, возвращенных из зоны военных конфликтов, могут возникать особые трудности, которые можно выявить и сразу начать решать при помощи Карты социальных контактов:

- Родственным опекунам важно видеть, что у них есть поддержка от неформального окружения и выстроить рабочий альянс со специалистами, сопровождающими их семью. При этом поддержки от окружения часто бывает недостаточно, и возникает определенный дисбаланс; ощущение, что специалисты преобладают (а, значит, их семья «не справляется», нуждается в профессиональной помощи и пристальном наблюдении).
- Недостаток поддержки от окружения может выражаться по-разному: либо это небольшое количество значимых людей (вплоть до социальной изоляции), либо дефицит поддержки, когда существующие социальные связи не дают необходимых ресурсов, либо получаемая от них помощь приводит к конфликтам, не соответствует потребностям опекунов и ребенка.
- Распространенной причиной социальной изоляции является стыд из-за того, что произошло с родителями опекаемого ребенка или страх осуждения/чрезмерного внимания со стороны правоохранительных органов из-за того, что один из членов семьи был связан с экстремистскими группировками. Также стыд могут вызывать поведенческие сложности, которые демонстрирует ребенок.
- Иногда поведение подростка может пугать опекунов (например, когда они видят, что он посещает предположительно экстремистские чаты на незнакомом опекунам языке или слишком старательно скрывает свою онлайн-активность) – они бо-

ятся и за него, и за себя/окружающих, и социальная изоляция может казаться им единственной доступной стратегией защиты.

Дефицит поддерживающего окружения/некорректная поддержка

Наиболее частая жалоба родственников опекунов заключается в том, что родственники и друзья есть (или хотя бы *были*), но они уstraняются от помощи, подводят или помогают неподходящими для семьи способами, которые только усиливают трудности. Такая ситуация вызывает высокий уровень стресса, поэтому нужно подготовить условия, чтобы работа с Картой состоялась:

- Признать сложность ситуации: *«Я думаю, что тяжело обсуждать важных людей в Вашей жизни, когда кажется, что они подводят Вас и что не протянут руку помощи, когда Вы будете в этом нуждаться. Учитывая, насколько это сложно, я хочу поблагодарить Вас за то, что Вы соглашаетесь говорить об этом со мной».*
- Валидировать переживания опекуна: *«Расскажите, что больше всего беспокоит Вас в этой ситуации? О чем сложнее всего будет говорить?»* Скажите несколько слов сочувствия, признавая эмоции, которые опекун выражает.
- Эту информацию можно учесть в беседе, предложив опекуну выбрать либо начать с этого «самого сложного», либо оставить его под конец беседы.
- Помогите почувствовать надежду (настроиться на пользу от вашей беседы и хотя бы допустить вероятность, что можно получить какую-то поддержку от своего окружения): *«Каким мог бы быть наилучший сценарий беседы про людей в Вашем окружении, раз уже нам необходимо об этом поговорить?»*, *«Что могло бы облегчить Вам эту задачу?»*, *«Чем могу помочь Вам я?»*, *«Пофантазируйте, что могло бы произойти в отношениях с этими людьми, что облегчило бы Вам жизнь?»*, *«Как Вы могли бы на это повлиять?»*

Если опекуны отрицают, что близкие и знакомые могут хоть чем-то им помочь, некорректно говорить о «сопротивлении» нашим профессиональным вмешательствам. Скорее, речь идет о том, что мы предлагаем им неподходящую в данный момент идею и/или способ действий (de Shazer, 1984): ведь на решение *не* обращаться за помощью влияет масса факторов, пока неизвестных нам, но значимых для опекунов. В целом, в их представлении, высокие издержки обращения за помощью перевешивают невысокую пользу.

Такую таблицу удобно использовать как форму для ведения записей и последующего обсуждения с опекунами. Однако непосредственное «взвешивание» плюсов и минусов может лежать вне зоны ближайшего развития: очевидные аргументы «за» и «против» люди уже неоднократно обдумывали, а неочевидные для них требуют более глубокого исследования.

К тому же, часто на восприятие социального окружения как неподдерживающего, влияют такие когнитивные искажения, как мышление крайностями («он хороший, только он может помочь»/«они все плохие, надо порвать с ними отношения»), свехобобщение («они *никогда* не понимают...») или «чтение мыслей» («они этого не говорят, но думают про нас, что мы – родственники второго сорта»).

Плюсы обращения за помощью/ восстановления отношений	Минусы обращения за помощью/ восстановления отношений
<ul style="list-style-type: none"> • Смогу иногда отправлять внука к сестре на выходные; схожу к врачу в освободившееся время • У внука будет повод научиться самому ездить на метро 	<ul style="list-style-type: none"> • Сестра снова будет говорить, что у меня «все не как у людей» • Я буду злиться • Может обидеть внука своими жесткими правилами дома, даже если мы договоримся с ней, что с него спрашивать
Плюсы «консервирования» ситуации	Минусы «консервирования» ситуации
<ul style="list-style-type: none"> • Не надо будет ворошить этот «пчелиный улей» в отношениях с сестрой • Все уже привычно 	<ul style="list-style-type: none"> • Мы с внуком будем и дальше уставать друг от друга • Я долго не дойду до кардиолога, у меня постоянно будет высокое давление, как сейчас • Внук не поймет толком, что у него есть еще родные люди, кроме меня

Рис. «Квадрат Декарта» для взвешивания издержек и пользы от действий

Поэтому основным инструментам здесь являются вопросы, помогающие опекунам подробнее исследовать свои отношения с социальным окружением. Выбор вопросов, относящихся к разным периодам времени (прошлому/настоящему/гипотетическому будущему) помогает оспаривать когнитивные искажения («действительно ли так было всегда?») или усилить надежду («как Ваши отношения могут складываться иначе?»).

Прошлое:

- Кто больше всего помогал Вам раньше?
- С кем из окружающих Вас людей Вы действительно «сожгли все мосты»? Как Вы понимаете, что это необратимо? Почему Вам важно было сделать это?
- Вам кажется, что Ваши друзья или родственники перестали Вам помогать... А что они делали или говорили раньше, в чем выражалась их помощь?
- Если Ваш внук (или племянник) уже познакомился с кем-то из Ваших друзей и знакомых, мог бы он выделить среди них людей, которые хоть в чем-то помогают Вашей семье? Что бы он рассказал о них?
- А кого выделили бы другие взрослые члены вашей семьи (муж/жена, родители)?
- Какую самую большую поддержку Вы получали от окружающих людей? Что они сделали? Как это помогло Вам?
- Кто серьезно подвел Вас в прошлом? Есть ли какие-то люди, о которых то же самое мог бы сказать ваш внук (племянник)?
- Какой была самая тяжелая ситуация, когда Вы просили кого-то о помощи, а Вам отказали?
- Как Вы думаете, кто из Ваших знакомых скажет: «Нет, я вообще не буду помогать, мы полностью прекратили общаться»?
- Как Вы думаете, кто из Ваших знакомых скажет: «Ну, когда-то мы полностью прекратили общаться, но я готов попробовать начать сначала и сделать первый шаг»?

Настоящее:

- Кому из окружающих Вас людей Вы сейчас доверяете и можете рассказать им о своих проблемах или хотя бы не скрывать от них свои проблемы, даже если не рассчитываете на поддержку?
- Есть ли люди, которых Вы читаете в соцсетях, или знаменитости, за чьей жизнью Вы как-то следите и которые Вам нравятся, хотя Вы их не знаете? Что у Вас общего с ними? Что Вам в них нравится?
- Кто был на связи с Вами во время карантина? Кто, может быть, удивил Вас, предложив соседскую помощь или просто начал больше общаться с Вами, позвонил впервые за долгое время?
- Кто в последнее время выражал симпатию и поддержку Вашему внуку (племяннику)? Учителя? Соседи? Руководитель кружка? Другие дети, с которыми он общается, или их родители?
- Кого Вы не хотите просить о помощи сейчас, потому что Вам кажется, что в прошлом они дали понять, что не хотят помогать? Что изменилось для Вас и для них с того момента?
- Как Вы думаете, кто из Ваших знакомых не спрашивает, как у Вас дела и нужна ли помощь, хотя знает или догадывается, что проблемы есть? Что могло бы повлиять на них, чтобы они стали чуть активнее?

Будущее:

- Как вы думаете, с кем хотел бы познакомить Ваш внук (племянник)?
- Представьте, что в Вашем окружении появится человек, который легко и эффективно решит Ваши проблемы. Каким должен быть такой человек? Какими знаниями и навыками должен обладать? Что именно он сделал бы?
- Наоборот, кто был бы самым неподходящим человеком для решения Ваших проблем? Какие особенности делают его «неподходящим»?
- Если бы Вас сейчас окружали люди, которые были бы с Вами «на одной волне», то как они поддерживали бы Вас? Что они говорили бы? Что делали бы?
- Сейчас многие общаются онлайн. Кто из Ваших знакомых живет далеко или слишком занят, и поэтому Вы не можете или не хотите звать их на встречи? Кто из них может стать частью вашей дистанционной «группы поддержки»?
- Подумайте о ком-то из родственников или знакомых, кого Вы могли бы попросить о помощи, но что-то Вас удерживает. Что самое худшее, на Ваш взгляд, может произойти, если Вы все-таки обратитесь к этому человеку? Насколько это вероятный сценарий?

	Плюсы	Минусы
Что поменяется для меня?		
Что поменяется для других?		
Как я буду реагировать на эти изменения?		
Как другие будут реагировать на эти изменения?		

Возможность обсудить реакции других людей помогает управлять интенсивностью чувства стыда – одной из самых сильных социальных эмоций, значительно влияющей на готовность обращаться за поддержкой и, в частности, участвовать в совместном обсуждении проблем со значимыми другими из их расширенного окружения («выносить сор из избы»). Как правило, стыд приводит к одному из четырех типов реакций, включая непосредственно Самоизоляцию.



Не стоит обсуждать стыд по инициативе специалиста, если это слово явно не прозвучало в речи клиента. Но важно исследовать *влияние* стыда на возможность обращаться за помощью и действовать – чувство дискомфорта, желание уйти, невозможности говорить и др.

Из-за высокой интенсивности эти эффекты стыда могут казаться абсолютными, «затапливающими», поэтому в работе с ними может помочь техника шкалирования, позволяющая градуировать свое состояние.



Шкалирование:

- *Представьте себе шкалу от 0 до 10. Ноль баллов – это то состояние, о котором Вы рассказывали, что с Вами происходит сейчас, когда посторонние люди «попрекают Вашего внука его прошлым»; все его проступки объясняют тем, что он «уже поел из одной миски с террористами» [в кавычках – прямая речь клиента; чем больше мы будем ее цитировать, тем легче человеку будет «присвоить» эту шкалу, как инструмент для самоисследования и саморегуляции]. Вы сказали, что у Вас «как будто кончается воздух, сдавливает грудь, и Вы не можете произнести ни слова». А 10 баллов – это полная противоположность такому состоянию. Как бы Вы описали это?*
- *Теперь у Вас есть шкала, где 0 баллов – это «сдавливает грудь, не могу произнести ни слова», а 10 баллов – это «чувствую уверенность, готова защищать ребенка как орлица». Вспомните, пожалуйста, самый недавний эпизод, когда Вы говорили с классным руководителем по поводу поведения внука. На сколько баллов Вы бы оценили свое состояние в тот самый момент? А на сколько баллов обычно бывает Ваше состояние во время большинства таких разговоров?*
- *Стоит обсудить разницу между состоянием во время самого недавнего и во время типичного эпизода, вызывающего стыд, если клиент отмечает такую разницу. Если хотя бы одна из этих оценок выше нуля, то важно спросить: «Почему Вы поставили не ноль? Что происходило с Вашей способностью разговаривать в этот момент? Как Вам удалось быть не на ноле?»*
- *Как Вы думаете, где Вам надо оказаться на этой шкале, чтобы удалось хорошо поговорить с классной руководительницей: и донести Вашу позицию, и не поссориться с ней?*
- *Как Вы можете подготовиться к ближайшему разговору, чтобы поставить себе на 1 балл больше, чем сейчас? Что или кто может Вам в этом помочь?*

Проблемы могут корениться в том, что окружение мотивировано на поддержку опекунской семьи, но сосредотачивает все силы на одном–двух типах помощи (например, на материальной и практической), поэтому не все задачи удается решить силами естественного окружения, и у опекунов остается чувство неудовлетворенности. Можно проанализировать достаточность и адекватность ресурсов с помощью таблицы форм поддержки и поставить конкретные задачи для восполнения дефицитов.

Таблица анализа доступных форм поддержки
(пример заполнения от лица бабушки-опекуна)

Кто?	Виды поддержки					Конфликтность помощи (разные взгляды на суть помощи, не взаимность и др.)
	Материальная (вещевая/финансовая)	Практическая (помощь «руками»)	Информационная (опыт, советы)	Эмоциональная поддержка	Групповая поддержка (ощущение принадлежности к кому-то)	
<i>Василий, племянник, 32 г., водитель-дальнобойщик</i>	<i>Одолжил 10 тыс. на консультацию психиатра (но мы сказали просто «на врача»)</i>	<i>Помог с мелким ремонтом, когда оборудовали комнату для ребенка</i>	<i>---</i>	<i>Всегда «на позитиве»</i>	<i>Весь в моего покойного брата, наша кровь, надеюсь, внук начнет к нему тянуться</i>	<i>Часто говорит, что психологи – это блажь для парня. Его «позитив» иногда раздражает</i>

Также оказываемая помощь может быть источником конфликтов, если у опекуна и его близких отличаются цели, представления о сути проблем, о том, какие действия будут эффективны/неэффективны для достижения целей. Эта проблема также возникает во взаимодействии со специалистами.

Частый паттерн конфликтных ситуаций между взрослыми по поводу воспитания детей, имеющих поведенческие трудности – это неконструктивная помощь («потакание»), которая препятствует желаемым изменениям (Прохазка, ди Клементе, Норкросс, 2013).

Потакание	Помощь
Смягчать последствия негативных моделей поведения	Делают видимыми для ребенка последствия его негативных моделей поведения
Извинять или оправдывать негативные модели поведения; преподносить влияние проблемы, как незначительное	Поддерживать ребенка, а не его проблему (или явно объединяться с ребенком, чтобы помочь ему эту проблему преодолеть)
Косвенно намекать на необходимость изменения поведения («некоторые иногда так грозят бабушке кулаком...»)	Открыто и прямо говорить о негативном влиянии проблемы. При этом – обсуждать и поддерживать идеи о желаемых альтернативах
Избегать прямых обсуждений, конфронтации по поводу проблемы	Прямо обсуждать проблему, ее влияние, и свои чувства/мысли по поводу этого

Другая проблема – переживание нарушенного баланса «брать – давать» между людьми в окружении. Часто обращение за помощью затрудняется из-за установки «я ничего не смогу дать взамен». В работе с этим затруднением может помочь «Дневник благодарности», где опекун может фиксировать, к кому и за что он(а) почувствовал(а) благодарность за прошедший день. «Дневник благодарности» позволяет:

- Замечать не только практическую и материальную помощь, но и более «тонкие» межличностные моменты (например, проявленное доверие, внимание к потребностям).
- Ощущать «обмен» поддержкой, как более субъективно контролируемый; и осмыслять его не только как «бартер», но и как часть отношений, на которую всегда можно откликнуться, даже не имея больших ресурсов. Например, можно использовать «Кому я благодарна за поддержку сегодня?» и «Как я дала ему это понять?/Как я могу дать это понять в ближайшем будущем, если еще не успела сделать это?».
- Интериоризировать поддержку («За что я могу быть благодарна самой себе?»)

Еще одна распространенная, но редко осмысляемая проблема, которую можно выявить и проработать с помощью Карты социальных контактов, – это амбивалентные переживания потери (ambiguous loss) – горе или стресс, вызванные потерей значимых лиц или отношений в ситуации, когда остается неопределенность по поводу этих лиц или отношений; двойственность – действительно ли потеря произошла или ситуация обратима. Обычно амбивалентные переживания потери возникают:

- Когда значимый человек физически присутствует, но эмоционально недоступен (например, родственник, страдающий ПТСР).
- Когда человек остается значимым и близким для ребенка, но не может быть с ним рядом по непонятным для ребенка причинам (например, маленький ребенок не понимает, почему папа не поехал в Россию вместе с ним; близкие не имеют информации о человеке, пропавшем без вести).
- Когда отношения не прерывались ссорой или расставанием, но контакта не было так долго, что возникает ощущение невозможности вернуться к этим отношениям («нам не о чем будет даже поговорить»), например, когда человек длительное время не участвовал в семейных праздниках и сборах и много лет не видел своего родственника, с которым в детстве был очень близок.

Амбивалентные переживания потери могут «накладываться» на нарушения привязанности или посттравматические стрессовые расстройства, усугубляя их (у детей они имеют сходную симптоматику):

- Сложности в адаптации к изменениям в укладе жизни.
- Сложности с принятием решений, «паралич» или неконтролируемый наплыв эмоций в ситуациях принятия решений.
- Неспособность справиться с нормальными для детей и подростков потерями, такими, как смена школы, «застревание» в них.
- Выученная беспомощность, чувство безнадежности.
- Симптомы депрессии и/или тревожности.
- Чувство вины.

Усыновленные или перемещенные дети, которые имеют возможность обсуждать свои чувства по поводу кровной семьи (или по поводу недостатка информации о ней, если контакт прервался), демонстрируют меньше проявлений амбивалентных переживаний потери, чем те, с кем опекуны предпочитают это не обсуждать (Powell & Afifi, 2005).

В целом, чем больше амбивалентности заключает в себе потеря, тем сложнее ее пережить, тем сильнее депрессия, тревога и конфликты в семье. Это связано с тем, что:

- Сложно оплакать расставание, если неизвестно, временное оно или окончательное.
- Отсутствуют ритуалы, помогающие пережить потерю.
- Потерянные отношения не признаются социумом («не считаются») как потеря или как значимые отношения; зная об этом, люди иногда сами скрывают эти переживания от посторонних и не получают поддержки.

Другие способы картирования социального окружения

Модификации Карты социальных контактов

Историческая Карта используется, если необходимо получить дополнительную информацию о ресурсах вокруг клиента, утраченных в настоящее время, но существующих в прошлом, или, наоборот, подчеркнуть положительную динамику, сравнив ситуации тогда и сейчас.

Для подростков «Историческая Карта» может быть способом описания своей жизни в Сирии для признания того, что в ней было хорошего – значимых отношений, авторитетных фигур – и переходом к разговору о том, как и с кем подросток может сейчас удовлетворять свои потребности или воплощать ценности, связанные с теми людьми.

Родственным опекунам «Историческая Карта» может помочь мысленно вернуться в то время, когда их взрослые дети еще не радикализировались и/или не уехали в зону военных действий, а они сами – не изолировались от окружающих под влиянием стыда или страха; подумать о тех отношениях, которые можно восстановить или «обновить».

Инструкция к составлению Исторической карты незначительно отличается от инструкции к заполнению основной Карты, но при этом уточняется: *«Вспомните, кто окружал вас Х лет назад/в году?» или «С кем ты жил и общался, пока был в Сирии?»*. Временную точку в прошлом можно выбирать как с точки зрения значимых событий/хронологических периодов, так и по субъективным оценкам заполняющего Карту (*«Когда было не так одиноко...»*).

Гипотетическая Карта – это карта, нарисованная кем-то за человека, который изображен в центре. Чтобы помочь опекуну и подростку «увидеть» и лучше понять жизненный мир друг друга, можно предложить подростку нарисовать Карту социальных контактов своей бабушки, какой он ее представляет себе, и наоборот. Затем нужно сравнить эти гипотетические карты с реально нарисованные внуком и бабушкой, обсудить сходства и различия «ментальных моделей». Часто здесь обнаруживаются ресурсные моменты (например, внук рисует бабушку гораздо ближе к себе, чем она предполагала), а также задачи для работы с семейным психологом (например, разногласия по поводу того, кого внуку стоит или не стоит считать своими друзьями).

Карта предполагаемого будущего заполняется по инструкции: *«Представь, кто будет окружать тебя через 5 лет/после того, как ты окончишь школу/в 2024 году»*.

Ее можно использовать для обсуждения социальных последствий образовательного, профессионального или личного выбора, например, обсуждения перспектив переезда в другой город/регион с опекунами или для профориентации/для выбора направлений дополнительного образования подростка.

Дополнительно Карту предполагаемого будущего можно использовать в рамках мотивационного консультирования, чтобы помочь клиенту начать думать о негатив-

ных последствиях того или иного поведения (или, наоборот, бездействия, избегания решения проблем), которое уже приводит к нежелательным последствиям: *«Как Вы думаете, каким будет Ваше окружение через 5 лет, если Вы по-прежнему будете отказываться от помощи родственников и старых друзей?»*. Важно, чтобы в этом контексте звучал именно исследовательский вопрос, а не упрек или намек. У опекуна должна быть возможность рассказать и изобразить, как он это видит, – возможно, у него есть надежды «начать все заново», например, создав новые дружеские связи с людьми, имеющими похожий опыт или сменив место жительства.

Если подросток хорошо понимает русский язык и может обсуждать гипотезы в сослагательном наклонении, можно предложить ему сравнить обычную Карту социальных контактов (на данный момент) и Карту гипотетического настоящего («Каким было бы твоё окружение сейчас, если бы ты остался в Сирии?»). Это терапевтический вариант использования Карт, позволяющий подростку выразить отношение и занять позицию по отношению к тому, как складывается его жизнь. Для углубления работы над исследованием идентичности подростка можно предложить ему сравнить две Карты гипотетического будущего: «Я – взрослый мужчина/женщина в России» и «Я – взрослый в Сирии». Это дополнительно поможет обсудить, каких гендерных и социальных норм придерживается подросток в отношении взрослых.

Карта желаемого может описывать желаемое настоящее, и ее можно рисовать прямо поверх основной Карты социальных контактов: как правило, такая необходимость возникает, если на Карте очень мало людей, и даже с помощью вопрошания не удалось найти больше. Но в целом, если состояние дел, отраженное на основной Карте, плохо переносимо, важно поговорить о том, каким оно могло бы быть (но без подталкивания к позитивным выводам, что, если постараться, то оно обязательно таким станет). В этом случае инструкция может звучать: «Подумайте, какой бы Вы хотели видеть свою Карту социальных контактов вместо той, что есть сейчас. Какие люди появились бы на ней? Какими были бы Ваши отношения с людьми на Карте? Возьмите ручку другого цвета и изобразите их прямо здесь». Далее можно исследовать, есть ли в более дальнем окружении (среди приятелей, в параллельных классах) такие люди, которые потенциально могли бы занять место на этой гипотетической Карте (например, если хочется найти друга, который тоже рос в исламских традициях, есть ли в школе ребята, которые, похоже, с этими традициями знакомы, судя по их поведению или внешней этнической принадлежности).

Карта желаемого будущего может использоваться для постановки целей по развитию социальных связей. Она исходит из идеи, что текущая система социальных отношений подростка/опекуна более-менее удовлетворительная, но в ней есть, что поменять в предпочитаемую сторону.

Карту желаемого будущего полезно использовать для совместной постановки задач по социально-психологическому сопровождению ребенка и опекунской семьи.

Также эту Карту можно сравнивать с Картой предполагаемого будущего, и если предполагаемое будущее (при условии, что все будет продолжаться, как сейчас, чем-

то не устраивает), то можно обсудить, как из него «попасть» в желаемое будущее, как сохранить/создать ценные для себя связи.

Инструкция для Карты желаемого будущего похожа на технику «Чудесный вопрос» из ориентированного на решение подхода: *«Представь себе, что через ... лет у тебя сложилась такая жизнь, о которой ты мечтаешь. Чем ты будешь заниматься? С кем жить? Кто будет твоими друзьями? С кем ты будешь учиться или работать?»*

Такое «чудесное» предположение может ставить в тупик и вызывать реакцию: «Откуда я знаю», «Не могу такое изобразить» или «Так все равно никогда не будет». За этим «Не знаю» может стоять разный смысл, который важно переформулировать и пояснять.

«Не знаю» – это:	Возможная причина	Возможное решение
«Не хочу отвечать на этот вопрос»	Общее недоверие к специалисту (еще не сформирован альянс), например, опасения, что взрослый будет обесценивать мечты Специфические опасения, сложившиеся из опыта взаимодействия с другими должностными лицами, что желаемый образ будущих отношений будет расцениваться как «экстремистский, опасный» или «идеологически навязанный», что приведет к попыткам переубеждать или контролировать	Меры по укреплению альянса Прямое обсуждение уровня доверия к специалисту и того, при каких условиях оно могло бы укрепиться Предложение отвечать не от первого, а от третьего лица («Как ты думаешь, о каком окружении обычно мечтают ребята твоего возраста? Сколько друзей им хочется иметь?»)
Не понял вопрос	Языковой барьер Отсутствие опыта игровой деятельности, трудности с фантазированием во внутреннем плане	Возвращение к пошаговой работе, как при первом заполнении карты («Давай начнем с того, с кем ты хочешь жить через 5 лет? Останешься с бабушкой или попробуешь снимать квартиру сам?»)
Нет готового ответа	Не задумывался об этом раньше Есть много идей, и подросток не знает, как их упорядочить, с чего начать	Разбить задачу на маленькие шаги, например, начать с обсуждения одного сектора Дать больше времени Предложить поэкспериментировать, например, расставлять на Карте фигурки (чтобы не стирать нарисованное много раз, пока не сформулирует ответы)

<p>Знаю, чего хочу, но не знаю/не верю, что можно этого достичь</p>	<p>Нежелание обсуждать желаемое будущее как защита от повторных разочарований; обесценивание идеи социальной поддержки Чувствует себя «не вправе» рассуждать о том, как и с кем он хочет выстраивать свою жизнь (например, у подростка из-за опыта жизни в авторитарной среде)</p>	<p>В явном виде договориться, что вы фантазируете о невозможном, – главное, нормализовать само фантазирование, чтобы помочь озвучить свои предпочтения Объяснить, что помочь людям определяться, что они хотят, а чего не хотят – это рабочая задача психолога; часть правил</p>
<p>Не могу решать за других</p>	<p>Опасение попасть под влияние когнитивных искажений типа «чтения мыслей» Отсутствие контроля над своей жизнью, реальный опыт общения с людьми, чье поведение было мало предсказуемо Недостаточно развитая рефлексия</p>	<p>Объяснить разницу между «чтением мыслей» и прогнозами, основанными на опыте общения с близкими людьми Пояснить, что происходящее – это фантазирование с основной целью нарисовать идеальную картину, о которой мечтает он сам (а не призыв к реальным действиям для других людей)</p>

Круги безопасности и поддержки

«Круги безопасности и поддержки» – это инструмент, который был разработан в рамках модели социальной работы с семьями в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении «Признаки безопасности» (Signs of Safety), но может использоваться самостоятельно.

«Круги безопасности и поддержки» решают следующие задачи:

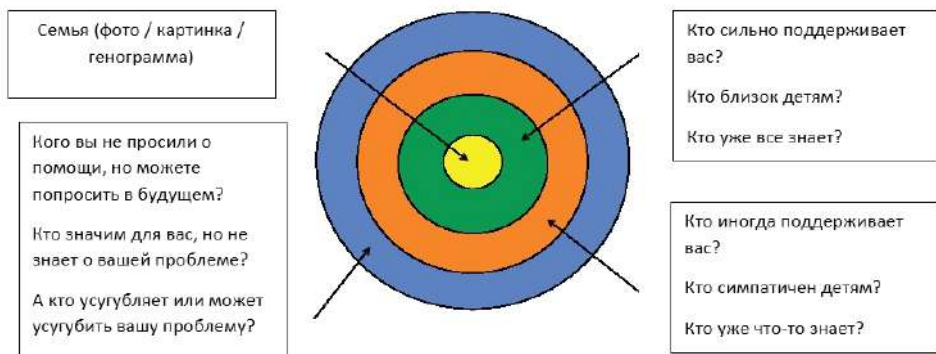
- Выявление в окружении семьи и ребенка людей, которые могут помочь в решении определенной проблемы и/или в урегулировании острой проблемной ситуации (такой, как совершенное подростком правонарушение).
- Расширение круга людей, которых родители или сам подросток готовы посвятить в эту историю, чтобы иметь возможность обращаться к ним за помощью (и, наоборот, выявление людей, которых они пока не готовы включать – «управление приватностью»).
- Обсуждение того, насколько люди, изображенные в «Кругах...», безопасны; могут ли они действительно сделать конструктивный вклад в решение проблемы.

Идею «Кругов...» можно использовать и в позитивном смысле, например для «распространения хороших новостей»: Кто должен об этом узнать? Кому хочется рассказать в подробностях?

Также «Круги...» можно использовать уже в процессе подготовки к возвращению ребенка в Россию, обсуждая с опекунами, с кем и как они будут делиться этой новостью, кого будут привлекать к помощи с первых же дней.

«Круги поддержки и безопасности» представляют собой поле из 4 расширяющихся кругов:

1. Круг с членами семьи, живущими вместе – в центре. Они могут обозначить себя любым способом (надписью, картинкой, фотографией).
2. Внутренний круг: люди, которые уже многое знают о проблеме/о кризисном событии и/или уже активно поддерживают семью.
3. Средний круг: люди, которые замечают, что в семье «что-то идет не так» или знают о конкретных событиях, но в курсе подробностей и причин. Люди, которые поддерживают родителей и/или ребенка в отдельные моменты.
4. Внешний круг: люди, которые не знают о том, что случилось (среди них могут быть те, кого семья активно не хочет вовлекать, и те, кто потенциально может перейти в средний круг).



Инструкция:

1. Обсуждение потребности в сети поддержки и безопасности

В начале работы надо объяснить задачу – создание «сети поддержки и безопасности» для решения конкретной проблемы; прояснить общий смысл, который мы вкладываем в понятия «поддержка» и «безопасность» именно в данной семье и в их ситуации.

В рамках модели Signs of Safety это обсуждение строится на результатах комплексной оценки безопасности для ребенка в семье и/или безопасности поведения подростка для него самого и окружающих (Dexter & Parker, 2016), в которой учитываются точки зрения разных членов семьи, и которая отвечает на 4 главных вопроса:

- Что из произошедшего ранее и происходящего сейчас в семье/в поведении подростка нас волнует? («Причиненный вред» и «Отягчающие факторы»).
- Что в семье/в поведении подростка идет хорошо? («Защитные факторы и привязанность» и «Сильные стороны»).
- Насколько ребенку сейчас безопасно жить в семье?/Насколько поведение подростка безопасно для него самого и окружающих? (Шкалирование безопасности и благополучия по шкале от 0 до 10).
- Что должно произойти, чтобы обеспечить безопасность и благополучие ребенка/подростка в будущем? («Основания для спокойствия», «Цели» и «План действий»).

Вы можете использовать любые другие формы оценки и другие источники информации, которые у вас есть (включая наблюдение, документы от партнеров, например, из школы и др.). Важно, чтобы в фокусе внимания были и риски, и ресурсы/благополучные стороны функционирования, иначе анализ ситуации будет неполным, а тревога и стыд будут мешать клиентам думать о поддерживающем окружении и допускать мысль о возможности поделиться проблемами с еще большим количеством людей.

Примерное объяснение:

Когда наша организация работает вместе с Вами над тем, чтобы наши опасения по поводу детей не подтвердились в будущем, нам важно убедиться, что у детей будет «сеть поддержки и безопасности», то есть люди, которые часто видятся с детьми, могут замечать что-то важное или влиять на них. Сейчас мы вместе с Вами можем включить этих людей в работу с планом сопровождения Вашего ребенка: они могут предлагать идеи для плана и выполнять их. Еще мне важно знать, что вы с ребенком не окажетесь одни, когда мы закончим с вами работать; что в вашей жизни всегда будут люди, которые помогут вам обеспечить безопасность ребенка в тех ситуациях, которые нас волнуют.

2. Внутренний круг

Кто из людей, окружающих Вас и Вашего ребенка, уже знает о том, что произошло; из-за чего вашу семью поставили на учет и/или Ваш ребенок оказался в замещающей семье? Отметьте этих людей во внутреннем круге.

Попытки заполнить внутренний круг – это повод для комплиментов, подчеркивающих открытость и смелость клиента, например:

- *Мне кажется, что рассказывать Вашей сестре о том, что случилось с Вашей дочерью и почему Вы теперь растите ее сына, было непросто. Как Вам удалось найти в себе силы, чтобы все-таки рассказать?*
- *Вы рассказали нескольким людям о том, что случилось. А ведь каждый такой разговор – очень трудный. Что вас поддерживало в те моменты?*

Далее надо несколько раз задать вопрос «Кто еще знает о том, что произошло?», чтобы никого не пропустить. После того, как внутренний круг заполнен, можно задать вопросы для дальнейшего исследования отношений с людьми в нем, например:

- *С кем из этих людей было сложнее всего говорить о проблеме?*
- *Кому первому вы рассказали о проблеме?*

3. Средний круг

- *Кто из людей, окружающих Вас и Вашего ребенка, знает, что дела у вас идут не очень хорошо, но не знают, что именно случилось? А кто слышал о том, что случилось, но без подробностей?*

4. Внешний круг

- *Кто из людей, окружающих Вас и Вашего ребенка, вообще ничего не знает о случившемся?*

5. Перемещение людей из внешних кругов к внутреннему

Если во внутреннем круге мало людей в принципе или мало тех, кто способен поддержать, то надо выяснить, кого из людей в среднем круге клиент готов «переме-

ститесь» во внутренний круг, а из внешнего – в средний. Даже если поддерживающих фигур хватает, размышления о том, кого нужно/не нужно более активно информировать и привлекать себе в помощь, и как именно можно это делать – это полезный опыт планирования собственной поддерживающей сети.

Я начал рассказывать про эти круги в связи с тем, что нам нужны люди, которые будут поддерживать Вас и обеспечивать безопасность Вашего ребенка в будущем. Конечно, для этого они должны знать, что случилось и что нас волнует. Те, с кем Вы уже поговорили по собственной инициативе, уже изображены во внутреннем круге. Давайте теперь проверим, может ли к ним присоединиться кто-то еще.

- *Кого из людей в среднем или внешнем круге Вы хотели бы видеть в качестве помощника во внутреннем круге?*
- *Есть ли кто-то в среднем или внешнем круге, кому Вы планировали или даже пытались рассказать о случившемся, но пока не смогли? Что или кто мог бы Вам помочь в этом? Какую пользу вы надеетесь получить от этого?*
- *Как вы думаете, кого ваш внук/ваш муж/[другой конкретный человек из внутреннего круга] хотел бы привлечь из среднего или внешнего круга к себе в помощь?*
- *Вы хорошо знаете этих людей в кругах, а я совсем с ними не знаком. Но у меня тоже есть родные и друзья, и я знаком с опытом других семей, поэтому у меня есть кое-какие идеи про людей, которые могут помочь... Как Вы думаете, кого бы я посоветовал Вам включить во внутренний круг?*
- *С кем из этих людей Вам легко и комфортно? Кто лучше всех Вас понимает?*

Предложения по «перемещению» людей можно изобразить стрелками. Можно также дорисовать их во внутренний круг, но другим цветом.

6. Обсуждение того, что имеется в виду под «безопасными» людьми

Далее надо обсудить, насколько люди, входящие в сеть, безопасны, то есть могут внести вклад в решение проблемы, не углубляя ее, и/или не создают риски для ребенка в контексте стоящих перед семьей задач (например, не оставят дошкольника ночевать одного, когда опекуна не будет рядом или способны учитывать триггеры, влияющие на поведение ребенка). Чтобы перейти к такому обсуждению, можно начать с вопросов:

- *Если бы Вам неожиданно понадобилось лечь в больницу, с кем из людей, отмеченных во внутреннем круге, Вы бы со спокойной душой оставили детей?*
- *Как Вы думаете, с кем Ваш ребенок захотел бы остаться в такой ситуации? С кем ему спокойно?*
- *Бабушка/тетя/[другой конкретный человек из внутреннего круга] была бы спокойна, если бы дети остались с кем?*
- *Вы хорошо знаете этих людей в «Кругах», а я совсем с ними не знаком. Как вы думаете, с кем бы Вы могли оставить ребенка, чтобы при этом мне, как специалисту из сферы защиты, было спокойно? Почему именно с ним?*

Когда речь идет о подростках, понимание «безопасных» людей будет меняться. Скорее, это будут люди, способные ставить подростку рамки и останавливать рискованные формы поведения или спокойно, но настойчиво ограничивать общение с «опасными» людьми (например, способствующими радикализации).

«Безопасных» людей надо отметить на схеме, обведя их в круг (если мнения членов семьи о том, кого считать «безопасным», расходятся, то можно использовать разные цвета для мнения разных людей; тогда тот, кого считают «безопасным» все, будет обведен несколькими кругами). Это подчеркивает коллегиальный характер решения – все близкие взрослые берут на себя ответственность за решение, кого еще включать и не включать в сеть поддержки для ребенка.

Кокон

Как правило, люди, переживающие, совершающие или наблюдающие насилие, крайне неохотно рассказывают об этом (даже соответствующим должностным лицам), а когда начинают, то беседуют с кем-то из своего неформального окружения, кому готовы довериться. Людям важно чувствовать принадлежность к большому сообществу, но когда речь заходит о травматичной или «стыдной» информации, «сообщество» сразу «сжимается» до одного–двух человек. Инструмент «Кокон» помогает обозначить именно эту узкую группу людей (Mingus, 2016).

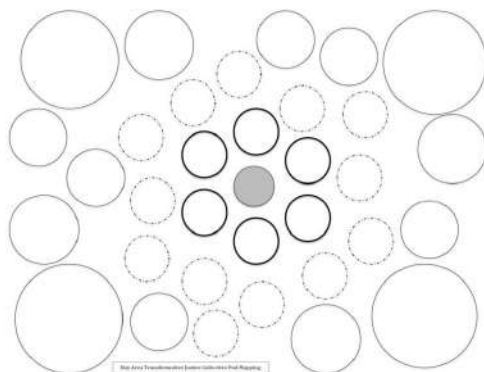
Инструкция:

1. *Напишите свое имя в сером кругу в центре.*
2. *Круги с толстыми контурами, которые окружают Вас, – это люди из Вашего «Кокона». Пожалуйста, напишите, как их зовут.*

Мы просим написать конкретные имена (или, для анонимности, прозвища) вместо названий социальных ролей («Маша и Зарина», а не «девчонки с работы»).

3. *Круги с пунктирными краями – это люди, которые «двигаются». Вы можете включить их в Ваши «Кокон», но для этого нужна подготовительная работа. Например, Вам нужно попробовать сделать что-то вместе, чтобы убедиться, что человеку можно доверять, или прояснить, что они думают о (например, о детях, страдающих ПТСР), потому что раньше Вы никогда не говорили на эту тему.*
4. *Остальные круги – это социальные сети, сообщества или группы, которые могут быть ресурсом для Вас. Здесь как раз можно говорить не о конкретных людях, а об общностях или организациях – «родители из класса, где учится мой ребенок», «горячая линия психологической помощи». Вы набираетесь сил, общаясь с ними, или получаете конкретную помощь, но пока не рассматриваете их, как потенциальную часть «кокона».*

Группа «людей из кокона» не обязательно совпадает с какими-то формальными, традиционно выделяемыми группами, особенно у людей, переживших и/или совершавших насилие. Также надо помнить, что критерии включения в «Кокон» – доверие, позволяющее обратиться за поддержкой в ситуации насилия – не вполне совпадают с теми, которые принято применять к близким отношениям (например, желание защитить близких от травмирующей информации: «бабушке станет плохо, если я расскажу, как у меня на глазах убили человека»/«я так воспитала сына, что он уехал воевать, а внук теперь на мне – не буду перекладывать это на сестру»). Как правило, в «Коконе» оказываются люди, с которыми выстроены хорошие границы и баланс взаимной поддержки («брать – давать»), которые уже продемонстрировали свою надежность или с которыми у нашего клиента был конфликт, но его удалось разрешить конструктивным способом, сохранив и укрепив отношения.



КАРТА СОЦИАЛЬНЫХ КОНТАКТОВ	КРУГИ БЕЗОПАСНОСТИ	«КОКОН»
Исследование социальных контактов в целом (ревизия/аудит; рефлексия; проектирование)	Поиск поддерживающих фигур для обеспечения безопасности ребенка в связи с конкретным риском (кризисное реагирование)	Формирование узкого доверенного круга людей, которые могут поддержать в переживании опыта травмы (как пострадавшей стороны и/или как автора насилия)
Исследуются все типы отношений (включая конфликтные и амбивалентные) и значимых фигур (включая символических лиц, домашних животных и др.)	Есть определенные требования к тому, кого считать «безопасным» человеком, и процедура выяснения этого	Четкое разделение на «фон» (значимые связи и сообщества в целом) и «фигуры» (именно тех лиц, кому клиент готов довериться – с обсуждением характеристики этих людей)
Возможны разные стратегии работы с социальным окружением	Курс на расширение круга (перемещение людей из внешних кругов во внутренние)	Выделение узкого доверенного круга (принцип «лучше меньше, да лучше»)
<p>Может использоваться для:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Принятия решений и постановки задач на работу с социальным окружением • Мониторинга результатов • Терапевтических целей 	<p>Может использоваться для:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Помощи в кризисных ситуациях • Расширения круга поддержки, если для клиента важно «управление приватностью», выстраивание границ • Распространения хороших новостей 	<p>Может использоваться для:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Формирования «группы поддержки» в контексте терапии травмы • Профилактики насилия в работе с подростками (Кому вы можете рассказать о сомнениях в своей безопасности? О своих «опасных» планах, если они возникнут?)

Стратегии работы после этапа исследования социального окружения

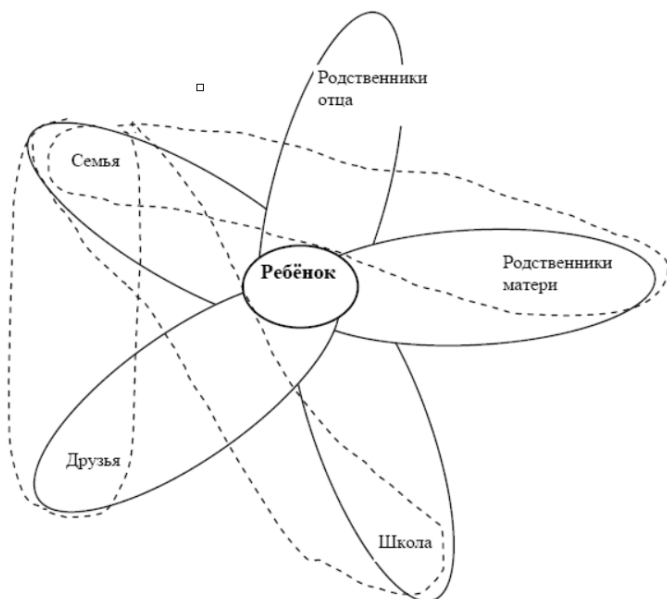
Технология «Работа с сетью социальных контактов» позволяет:

- исследовать, мобилизовать и восстановить социальное окружение и контакты ребенка и семьи, используя внутренний потенциал самой семьи и ее неформального окружения (родственников, друзей, соседей);

- создать отношения сотрудничества между людьми из неформального окружения и специалистами;
- создать условия для выражения и учета мнения детей и подростков, участвующих в сетевых встречах.

В основе технологии «Работа с сетью социальных контактов» лежит социально-экологическая модель развития Ури Бронфенбреннера (Bronfenbrenner, 2004), которая рассматривает личность ребенка в окружении социальных систем различного уровня. Каждый ребенок (минисистема) входит в несколько взаимодействующих микросистем: это семья, родственники, школа или место работы, друзья и т.д. Каждая из этих микросистем взаимодействует друг с другом, и область их соприкосновения образует собственную систему, систему взаимодействия (мезосистемы). Кроме этого, на жизнь людей влияют внешние системы (экзосистемы), примером этого может служить влияние на ребенка места работы родителя, как внешней, косвенно влияющей на него системы. И, конечно, определенную роль играет общественное устройство, государство, политический строй и различные социальные институты (макросистема). В фокусе внимания специалистов находится создание мезосистем – условий, в которых микросистемы могут взаимодействовать друг с другом и с представителями макросистемы.

Также технология опирается на идеи семейной системной терапии; социального конструкционизма; ориентированного на решение подхода и других идей, основанных на поиске и активизации сильных сторон человека и его социального окружения на разных уровнях (теория салютогенеза, резильентность (жизнеспособность) и др.).



Технология состоит из ряда этапов

Исследование социального окружения	Создание Карты социальных контактов, интервью по карте
Мобилизация контактной сети	<ul style="list-style-type: none"> • Общение клиента со значимыми людьми (звонки, переписка, задавание вопросов), запускающие естественные механизмы изменений; • Подготовка к сетевой встрече; • Приглашение участников на сетевую встречу.
Сетевые встречи	Вмешательство с участием ведущих и рефлексивной команды
Сопровождение семьи после проведенной встречи	Реализация плана (силами членов социальной сети семьи и специалистов); оценка результативности; повторные встречи по необходимости



При этом не каждая семья должна проходить через все этапы. Иногда после составления и обсуждения Карты социальных контактов клиенты принимают решения о том, как они будут взаимодействовать со своим окружением и к кому обращаться за поддержкой (мы подробно обсуждали эту работу в предыдущих разделах). Они либо справляются сами, либо нуждаются в профессиональной

помощи для решения отдельных конкретных задач (например, медиация в конфликте; тренинг коммуникативных навыков). В ряде случаев неизбежно реализуется противоположный сценарий: принимается решение о сетевой встрече, начинается подготовка к ней, но встреча откладывается или не происходит вовсе. (Это нельзя считать неудачей, т.к. подготовка к встрече вносит вклад в мобилизацию поддерживающего окружения семьи). Статистика работы по технологии «Сеть социальных контактов» в организации обычно выглядит как «воронка»: Карты социальных контактов могут составляться со всеми семьями; часть из них требует дополнительной помощи в мобилизации окружения и/или начинает готовиться к сетевой встрече; часть от запланированных встреч фактически проводится.

Получив информацию о социальном окружении ребенка/подростка или его опекунов, мы можем совместно формулировать стратегии работы с ним:

- **Расширение сети** – создание условий для возникновения новых (помощь в адаптации в школе; включение в группы поддержки и др.) или восстановления полностью прерванных значимых отношений.
- **Поддержка** тех отношений, которые находятся в процессе становления, либо тех, которые раньше были сильными, но почти прервались

- **Проработка** конфликтных или разорванных отношений; осмысление и прояснение отношений, динамика которых не понятна самому клиенту («мы дружим с детства, но что-то меня удерживает от того, чтобы позвонить ей», «мы стали отдаляться, что я сделал не так?»)»
- **Углубление связей** актуально, когда в окружении преобладают знакомые, приятели, одноклассники и коллеги, с которыми поддерживаются преимущественно деловые отношения, то есть существует запрос на большую близость и/или меньшую формальность социальных контактов. Такая стратегия может использоваться на группах поддержки, чтобы помочь участникам перейти с уровня контекстуально-обусловленного общения в группу взаимопомощи и, в некоторых случаях, дружбе.
- **Прерывание** нежелательных отношений – самая спорная стратегия. Естественно, речь идет о ситуации, когда запрос о прерывании исходит от самого клиента, например, подросток хочет перестать общаться в чате с тематикой, близкой к экстремистской, но не может просто сделать это, потому что сообщество чата – последняя его связь с привычным прошлым.

Можно сосредоточиться на одной ключевой стратегии в определенный период времени, чтобы целей не было слишком много: это помогает точнее формулировать их и отслеживать их достижение, а также транслирует идею, что в целом с человеком и миром его социальных отношений все в порядке (в противовес идее «надо многое исправить»).

Важно не ограничиваться утилитарным подходом, сводящим работу с сетью контактов до трех упрощенных вопросов – есть ли сеть контактов в наличии, сколько в ней людей и кто из них может послужить нашим задачам в работе с семьей? Психолог или социальный работник, который работает с социальным окружением семьи – не «проектировщик» поддерживающего окружения, а «катализатор»/фасилитатор изменений.

Формы работы с сетью социальных контактов можно условно классифицировать по степени интенсивности:

На этапе исследования социального окружения:	
1.	Ресурсные вопросы про значимых людей, используемые во всех консультативных беседах.
2.	Простые форматы картирования социального окружения (например, классическая эко-карта).
3.	Форматы картирования социальных контактов для определенных задач («Круги поддержки и безопасности», «Кокон»).
4.	Карта сети социальных контактов – подробное описание.
На этапе работы с социальным окружением:	
1.	Косвенное вмешательство – обсуждение отношений с социальным окружением в индивидуальной работе, например: <ul style="list-style-type: none"> а) терапевтическая работа, например, с символическими лицами; б) тренинг социальных навыков на примере реальных ситуаций.
2.	Работа с социальным окружением в малых группах: <ul style="list-style-type: none"> а) расширенные семейные консультации (например, семейная терапия с участием всех членов семьи и некоторых родственников); б) включение людей вне семьи в работу (например, привлечение их как помощников для решения конкретных задач; медиация конфликтов между членами семьи и значимыми людьми из их окружения).

3. Работа с социальным окружением в формате общих встреч:
- а) структурные встречи (т.е. имеющие четкий план и сфокусированные на задачах), например, расширенные консилиумы с участием клиента и людей из его окружения;
 - б) процессуальные встречи (т.е. основанные на принципах динамики «естественной» группы, состоящей из знакомых друг другу людей; уделяющие больше внимания межличностным отношениям, эмоциям, ролям и позициям), например, сетевые встречи.

Косвенное вмешательство: некоторые техники

В ходе косвенной работы с социальным окружением подростка можно решать такие задачи, как:

- Прояснение его представлений об идентичности и ценностях через «призму» значимых людей; помощь в развитии предпочитаемой идентичности в том новом контексте, где он оказался (включая и обсуждение радикальных взглядов).
- Помощь в переживании горя и потери значимых людей (не только «прощание» или «завершение отношений», но и «восстановление участия» в жизни друг друга).
- Укрепление способности влиять на свою жизнь: расставлять приоритеты в отношениях со значимыми людьми, занимать позицию по поводу причиненного им значимыми людьми вреда.

Жизненный клуб

Круг значимых других, которые влияют на нашу идентичность, М. Уайт назвал «жизненным клубом», опираясь на метафору членства (membership), разработанную антропологом Барбарой Майерхоф (Myerhoff, 1978, 1982, 1986). По мере того, как люди взрослеют и выходят за пределы семьи, в которой они родились и которую не выбирали (но, как правило, все равно включают в число значимых людей), они начинают формировать круг особо значимых людей по своим личным «клубным правилам»: кого-то добавляют или повышают в статусе (например, от «друга» к «лучшему другу» или даже «названному брату»). Система «статусов» определяется как культурными представлениями, так и личными субъективными оценками (так у каждого есть свой «тезаурус», определяющий, что именно для него значит «лучший» или «настоящий» друг). Часто люди не формулируют эти «правила» и «статусы» эксплицитно, и это может вызывать проблемы: если социальный контекст резко меняется, и прежние правила уже не работают, их нужно в явном виде назвать, чтобы затем переопределить.

Метафора «клуба» возникла в культуре и отсылает, в первую очередь, к «английским клубам». Людям из русскоязычной культуры, знакомым с большим количеством переводов и экранизаций английской классической литературы, а также с советскими вариантами «клубов детского творчества», она тоже вполне близка. Подростки, которые выросли в исламской культуре, могут поискать свои аналогии группы единомышленников.

Жизненный клуб человека является отправной точкой для выстраивания его идентичности. Во взаимоотношениях между человеком и другими членами его жизненного клуба происходит предложение и принятие позиций идентичности, избранные идентификации подтверждаются и признаются аутентичными («настоящими»). С этой точки зрения, идентичность является побочным продуктом множества диалогов с теми,

кто подтверждает или отвергает наши заявления о том, кем мы являемся (McNamee & Gergen, 1999). «Мы вместе, потому что нам важно быть [желаемая идентичность]. Я вижу другого таким, и он видит меня таким – значит, мы на самом деле такие».

«Жизненный клуб» также является дискурсивным сообществом, к которому мы обращаемся, когда хотим осмыслить то или иное событие, придерживаясь разделяемого нами языка, способа выражать идеи, приемлемого для нас всех круга идей и фреймов (способов размещать эти события в тот или иной контекст).

Некоторые люди настолько важны, что человек может присваивать им «эксклюзивный» статус («Только от него я готов слышать критику») или давать им «пожизненный» статус почетных членов клуба. Однако присвоение высокого статуса человеку не означает, что он не сможет быть при определенных обстоятельствах этого статуса лишен. Люди могут поссориться, отказаться от прежних обязательств друг перед другом, человек может предать или жестоко обойтись с нами, и тогда его статус в жизненном клубе может быть пересмотрен (Hedtke & Winslade, 2004).

Важно подчеркнуть, что речь идет именно о прекращении членства в «жизненном клубе», то есть о том, что человек больше не хочет соотносить свою идентичность с тем, кто осуществлял в его адрес насилие: стараться быть похожим на него, «сверять» с ним свои мысли или поступки, вступать во внутренние диалоги с образом этого человека или вступать в эти внутренние диалоги, чтобы лучше разграничить «свое» и «чужое» (то хорошее, что было в отношениях (если было) и вред, причиненный насилием)¹. Это не имеет отношения ни к идее «делать все наоборот», вопреки исключенному из «клуба» человеку, ни к попытке «отказаться» от родных или «изгнать» кого-то из семьи (такая неверная трактовка может вызвать резкое неприятие идеи «исключения из клуба» у людей, воспитанных в консервативном отношении к семье).

В отношении «жизненного клуба» полезно:

- На основе Карты социальных контактов обсуждать, кто из людей входит в «жизненный клуб» («братство» или другую общность единомышленников, которую назовет подросток).
- Формулировать правила включения в «клуб» (и, если есть задача на расширение поддерживающей сети, обсуждать, кто из новых знакомых потенциально мог бы соответствовать этим «правилам»).
- Если кто-то из значимых людей (родитель, духовный лидер) был автором насилия в адрес подростка или сознательно подвергал его риску, обсуждать то, какую позицию по отношению к этому человеку, его действиям (и, возможно, к ценностям, которыми обуславливались эти действия) занимает подросток. Здесь можно обсуждать и правила исключения из «клуба», и «кандидатов», которые могли бы занять место этого человека.
- Помимо Карты социальных контактов можно использовать письма или открытки другим людям (как реально отправляемые, так и терапевтические), а также письма к себе или к другим («Представь, что тебе уже 80 лет, у тебя много внуков и прав-

¹ Примеры можно найти в материале «Я не желаю тебе доброго дня или вечера». Дети, пережившие домашнее насилие, пишут письма родителям <https://www.b17.ru/blog/127940>

нуков. Ты хочешь поделиться с ними своей мудростью, дать совет, и пишешь им письмо о том, как найти и распознать хороших друзей»).

Восстановление участия

Для работы с гореванием и утратами, и одновременно – для укрепления активной позиции и предпочитаемой идентичности ребенка/подростка – может использоваться практика «восстановления участия» (re-membering), возникшая в рамках нарративной терапии. «Восстановление участия» – это не просто эмоционально-теплые, ресурсные воспоминания о значимых фигурах (других людях, символических лицах, воспоминаниях о себе-прежнем на разных этапах жизни). Это способ укрепления активной (субъектной) позиции клиента и его предпочитаемой идентичности, который «опирается на представление о том, что идентичность основывается на “жизненном сообществе”, а не на некоем [...] изолированном, инкапсулированном Я» (Уайт, 2010), то есть развивает идею «жизненного клуба».

Структура беседы «восстановления участия» следующая:

А. Вклад значимого человека в отношения с клиентом:

1. *Что он делал для тебя? Чему он научил тебя? Какие возможности показал? Что этот человек ценил в тебе? Почему ему важно было поддержать тебя? На что он надеялся; какие перспективы для тебя представлял?*
2. *Как это на тебя повлияло? Что ты стал делать иначе? В чем изменилось твоё отношение к себе? Какие идеи или ценности ты позаимствовал у этого человека? В какие моменты тебе особенно важно возвращаться к воспоминаниям о нем, мысленно советоваться с ним?*

Б. Вклад клиента в отношения со значимым человеком:

3. *Что ты делал для него?*
4. *Как это на него повлияло?*

Вторая часть вопросов – более сложная, поскольку:

- Лежит дальше от «зоны актуального развития» (в отличие от ответов на вопросы первой части, которые человек, скорее всего, много раз обдумывал задолго до нашей беседы).
- Часто речь идет о «несимметричных отношениях» («я был маленьким и просто принимал помощь, как я мог сделать что-то для взрослого?») или о символических лицах, с которыми никакой реальный контакт невозможен.

Приведем примеры вопросов из кейса, описанного Майклом Уайтом (Уайт, 2010). Его клиентка, переживавшая в детстве пренебрежение в семье, рассказывала о соседке, которая часто брала ее к себе, кормила и учила рукоделию. В начале беседы клиентке казалось, что соседка помогла ей очень сильно, а она сама никак не повлияла на жизнь соседки – ведь она только принимала помощь и не могла предложить ничего взамен.

Вопросы о том, что клиентка делала для соседки:

- *Приняли ли Вы приглашение соседки присоединиться к ней в занятиях, которые, очевидно, были для нее очень важны, – к вязанию и шитью? Или Вы отказали ей в этом предложении?*

- *Когда она Вам сделала это предложение, присоединились ли Вы к ней, открылись ли Вы этому столь ценному для соседки интересу, или продолжали оставаться закрытой?*
- *Присоединяясь, открываясь таким образом, проявляли ли Вы уважение, почтение, признавали ли Вы, что она делится с Вами чем-то очень ценным для нее, или Ваши отклик обесценивал ее занятия?*
- *Как Вам кажется, что чувствовала соседка в тот момент, когда Вы открыто и с уважением решили разделить с ней интерес к вязанию и шитью? Что это значило для нее?*
- *Есть ли у Вас какие-нибудь соображения о том, что это уважительное отношение могло внести в ее жизнь?*
- *Как могла измениться ее жизнь вследствие Вашей открытости и отзывчивости?* Вопросы о том, как это влияло на соседку, на ее представления о себе:
- *Как, по Вашему мнению, это все могло повлиять на представление соседки о том, ради чего она живет?*
- *Может быть, это укрепило ее чувство причастности к неким важным жизненным ценностям?*
- *Если так, то как Вам кажется, что это могли бы быть за ценности?*
- *Как это могло бы повлиять на представление соседки о том, что в жизни важно?*
- *Как Вы думаете, изменилось ли каким-нибудь образом ее представление о себе и своей жизни из-за того, что она была знакома с Вами и общалась с Вами таким образом?*

«Восстановление участия» можно проводить в отношении символических лиц, обсуждая вклад клиента в развитие тех ценностей, которые этот человек или персонаж символизирует, в жизненную миссию, которую он реализовывал в реальности или в книгах/фильмах:

Было бы приятно ... знать, что его пример вдохновил тебя на то, что ты сейчас делаешь? Возможно, он порадовался бы тому, что дело продолжает жить, и что именно такой [активный, отзывчивый, сострадательный, ... – опирайтесь на позитивные качества, которые выделяет у себя сам подросток] человек, как ты, вкладывает свои силы в его развитие и продвижение? За что он мог бы поблагодарить тебя? (по Кутузова, 2009).

Таким образом мы поддерживаем активную позицию и предпочитаемую идентичность нашего клиента:

- он убеждается в своей способности вносить вклад и создавать «двусторонние» отношения, а не только получать поддержку;
- он лучше понимает, каким выглядит в глазах доброжелательных к нему значимых других – они (пусть и виртуально) становятся свидетелями его предпочитаемой идентичности («мой дедушка всегда знал, что я на самом деле смелый»);
- выстраивает подходящие ему способы поддержания отношений с образом покойного близкого (например, мысленно советоваться с ним или совершенствовать навыки, которым он научил, озвучивать его позицию на семейных праздниках («мой дедушка пожелал бы тебе...») и др.).

Примеры наглядной адаптации этой идеи можно увидеть в рабочих тетрадях для детей-беженцев. Так Интерактивная психотерапевтическая сказка для детей 3–6 лет, которым пришлось покинуть свой дом из-за военных действий «Путешествие котёнка Тима» (Щедринская, 2022) предлагает малышам вспоминать приятные моменты, которые он разделял с другими людьми. Обратите внимание, что для дошкольников в роли «символического лица» может выступать любимая игрушка – как воображаемый персонаж, наделяемый определенными чертами характера и навыками, и как «переходный объект» (по Д.В. Винникотту), опосредующий связь с заботящимся взрослым. В отношении любимых игрушек тоже можно проводить «восстановление участия».

В рабочей тетради «Мое большое путешествие» (Lifebook for Youth, 2022) предлагаются вопросы на восстановление участия попутчиков, что помогает придать смысл тому, что происходило во время их отъезда из зоны военных действий.

С кем ты ездил(а)? Чем тебе нравятся те люди, с которыми ты ехал(а)?
Что они умеют очень хорошо?



А чем нравились им ты?

Была ли у тебя возможность кому-нибудь помочь во время твоего путешествия?

Кто и как помогал вам?

А мама рассказала ему, что плохие сны бояться хороших воспоминаний!

И они достали блокнот и ручки и стали записывать разные хорошие истории из жизни папы, мамы и Тима.

Они сразу записали про то:

– Как бабушка и дедушка подарили Тиму синего динозавра и Тим назвал его Яшей.

– Как Тим и его друзья Макс и Лея купались в речке и очень смешно брызгались.

– Как мама и Тим пекли печенье с земляничкой и угощали друзей.

– Как Тим нашёл очень красивого жука.

– Как папа и Тим играли в мяч.



Деконструирующие беседы

Деконструирующие беседы помогают подросткам переосмыслить привычные им радикальные дискурсы. Дискурсы – системы тесно связанных между собой представлений. По М. Фуко, дискурс является сетью «речей, текстов и практик», и организован таким образом, что субъект может вступить в отношения с другим субъектом только заняв определенное место в соответствующем дискурсе (экономическом, социальном, религиозном, научном и многих более частных). В жизни отдельных людей и различных социальных групп некоторые дискурсы оказываются доминирующими,

т.е. претендующими на «истину» и рассматривающими все другие варианты представлений неверными. Экстремистские или религиозно-фундаменталистские идеи – это яркие примеры дискурсов, которые могут оказаться доминирующими для подростков, возвращенных из зоны боевых действий.

Прямое переубеждение и/или запреты на обсуждение определенных тем или поиск информации, как правило, только укрепляют ощущение истинности «своего»

дискурса: ведь к нему относятся максимально серьезно. Поэтому важно использовать подход (Уайт, 2006):

- Не пристыжающий и не конфронтирующий.
- Не создающий риск «негативного обобщения», когда подросток сводится к его рискованному поведению и взглядам, получает связанные с этим «ярлыки» («группа риска по радикализации»).
- Помогающий подросткам занять критическую позицию по отношению к тем или иным дискурсам.

«Критическая позиция» не обязательно связана со сменой взглядов и отказом от того дискурса, которого подросток придерживался ранее. Она может привести к более глубокому пониманию идей и ценностей, области для их воплощения в реальной жизни и их ограничений (например, подросток может решить, что «непримиримость к врагам» относится к сфере духовности и самосовершенствования, и вместо агрессивных реакций на антирелигиозные высказывания одноклассников будет выдерживать челлендж «Сколько раз я смогу удержаться от гнева?»).

Одной из методик, соответствующих этим требованиям, является деконструирующая беседа, используемая в нарративной практике – исследование истории тех или иных дискурсов в жизни человека, их влияния на его жизнь и его позиции по отношению к ним. Такой подход помогает увидеть доминирующие дискурсы в историческом, социальном и межличностном контекстах (не «так было всегда» и «это истина», а «так об этом договорились люди», «так об этом узнал я», «так я убедился, что если я буду следовать этой идее, то меня будут уважать»).

Примерные вопросы для деконструирующей беседы (конечно, речь должна идти не про абстрактные «идеи», а про какую-то конкретную, для ее описания лучше использовать формулировки самого подростка):

Суть и история идеи

- *Какие у тебя есть представления о проблеме/ситуации, которые могли бы объяснить, почему ты ведешь себя и/или говоришь именно так? Что для тебя «правильно» в этой ситуации? Какие способы поведения кажутся естественными в этой ситуации? Что в действиях других людей кажется тебе «очевидным»? Какую книгу можно почитать и/или фильм посмотреть, чтобы лучше понять эту идею?*
- *Где ты этому научился? Кто познакомил тебя с этой идеей? Как это было? Что в его словах, действиях убедило тебя в том, что это – стоящая идея? Есть ли в твоей жизни кто-то, кто сейчас поддерживает эти идеи? Кто радуется, когда ты ведешь себя в соответствии с этим представлением? Почему ему важно, чтобы ты думал и действовал именно так?*
- *Откуда взялись эти идеи вообще? Что тебе известно об этом? Как ты думаешь, почему они стали важными для многих людей? А почему они важны именно для тебя? Все ли понимают эти идеи одинаково, или есть разные толкования?*

Влияние идеи

- *Как эта идея влияет на твои отношения с друзьями? С родственниками? С кем-то еще? Что позволяет делать по отношению к себе, к другим? А в чем ограничивает? Как может влиять на твою деятельность – что заставляет делать или не делать? О чем думать, к чему стремиться?*

- *В чем она помогает привыкнуть к жизни в России, а в чем мешает?*
 - *Что хорошего получается, когда следуешь этим идеям? А есть ли люди, которым эти идеи не подходят? Как ты думаешь, почему?*
 - *Всегда ли следовать этим идеям полезно для тебя или бывают моменты, когда что-то идет не так? Что может случиться, если ты не сможешь или не захочешь поступить так, как подсказывает тебе эта идея? Всегда ли эта идея тебе не подходит или есть ситуации, когда подходит? На что еще ты можешь опираться в те моменты, когда эта идея не работает или не приводит к нужным результатам?*
 - *Знаешь ли ты людей, которые не следуют этим идеям, но никаких последствий за это не получают? Кого из людей, не следующих важным для тебя идеям, ты все равно уважаешь?*
 - *Как ты относишься к себе, когда живешь в соответствии с этой идеей? Как к тебе относятся другие?*
- Оценка влияния идеи и обоснование оценки
- *Нравится ли тебе то, как эта идея влияет на твою жизнь и на отношения с другими людьми? (Тут важно напомнить все аспекты влияния идеи, о которых говорилось ранее).*
 - *Почему? Чему важному для тебя эта идея противоречит? Что важное она поддерживает?*
 - *Ты посоветовал бы своему другу/младшему брату следовать этой же идее?*
- Переформулирование идеи
- *После нашего разговора нравится ли тебе эта идея больше/меньше? Почему?*
 - *Что ты хочешь взять из этой идеи, а от чего отказаться? С кем ты хочешь посоветоваться, прежде, чем ответить?*
 - *Если ты решишь немного изменить для себя эту идею или немного иначе следовать ей на практике, какая поддержка будет тебе нужна? От кого ты ее можешь получить?*

Что еще можно делать:

- На Карте социальных контактов отмечать, кто из окружения какие идеи поддерживает (хорошо использовать прямую речь, как реплики героев в комиксах); кто может быть доволен/недоволен тем, какие идеи разделяет подросток.
- Использовать предполагаемые (или реальные) реплики официальных лиц как недидактический способ информирования о нормах и законах РФ.
- Добавлять в Карту социальных контактов реальных людей и символические лица, о которых подросток вспоминает в контексте деконструирующих бесед, чтобы уточнить всю систему его представлений о социальном мире.

Работа с социальным окружением в малых группах

Помимо таких форм работы, как семейная терапия (с диадой «ребенок – опекун» или со всеми членами семьи, живущими вместе) или семейная медиация между конфликтующими родственниками, показал свою эффективность комплексный подход к вовлечению значимых людей в работу по изменению поведения детей и подростков – формированию новых навыков вместо проблемных.

В качестве примера можно привести программы «Навыки ребенка» (для дошкольников и младших школьников) и «Миссия выполняема» (для подростков) (Фурман, 2013). Они разработаны на основе ориентированной на решение краткосрочной терапии (ОРКТ), относящейся, как и упоминавшаяся выше нарративная практика, к социально-конструкционистским направлениям системной терапии.

Обе программы предлагают переформулировать проблему как дефицит того иного навыка: например, «агрессивное поведение» в «умение оставаться спокойным» или «умение говорить о том, что злишься, словами». Это оказывается эффективным даже в отношении поведенческих проявлений ПТСР. Затем предлагается пошаговый план освоения навыка, к которому привлекаются и значимые взрослые, и группа поддержки (из числа взрослых, специалистов и сверстников), и люди, которые будут выступать в качестве «аудитории» (узнавать об успехах, участвовать в праздновании), и символические лица («существо силы»).

Программа «Навыки ребенка»

Ступень 1. Преобразование проблем в умения

Определите, какие навыки ребенок должен освоить для того, чтобы справиться с проблемой.

Ступень 2. Согласие на овладение навыком

Обсудите с ребенком проблему и договоритесь с ним о том, какой навык он будет осваивать.

Ступень 3. Выявление преимуществ от овладения навыком

Помогите ребенку осознать, какие преимущества ему даст освоение предлагаемого навыка.

Ступень 4. Обозначение навыка

Пусть ребенок сам подберет навыку название.

Ступень 5. Выбор «существа силы»

Пусть ребенок выберет для себя животное или другое существо, которое будет поддерживать его и помогать в овладении навыком.

Ступень 6. Подбор группы поддержки

Пусть ребенок пригласит других людей в качестве группы поддержки.

Ступень 7. Обретение уверенности

Помогите ребенку обрести уверенность в том, что он сумеет освоить навык.

Ступень 8. Готовимся праздновать победу

Продумайте с ребенком, как вы отпразднуете овладение навыком.

Ступень 9. Уточнение элементов навыка

Попросите ребенка рассказать и показать вам, как он будет вести себя после того, как овладеет навыком.

Ступень 10. «Рекламная кампания»

Рассказывайте людям, чему обучается ваш ребенок.

Ступень 11. Тренировка навыка

Договоритесь с ребенком о том, как именно он будет применять полученный навык на практике.

Ступень 12. Напоминание о навыке

Пусть ребенок сам скажет, какую реакцию он хотел бы видеть от окружающих, если вдруг забудет свое умение.

Ступень 13. Празднование успеха

Когда навык будет освоен, нужно отпраздновать это, и дать ребенку возможность поблагодарить всех, кто помогал ему в процессе обучения.

Ступень 14. Передача знаний

Поддерживайте в ребенке желание поделиться своим умением с другими детьми и помогайте ему в этом.

Ступень 15. Переход к следующему умению

Договоритесь с ребенком о том, какому следующему навыку он будет обучаться.

Интересна роль символического лица («существа силы») именно в освоении навыков, связанных с контролем произвольности. Исследования показывают, что, играя роль сказочного персонажа, который умеет эффективно действовать, дети дольше концентрируют внимание на сложных задачах и демонстрируют лучшие результаты в задачах на исполнительные функции (планирование, контроль и саморегуляция поведения), чем когда они выполняют те же задания просто от себя. (В научно-популярной литературе этот эффект назвали «эффект Бэтмена»). В качестве объяснения предлагается тот факт, что взгляд «от третьего лица» создает определенную «психологическую дистанцию» между ребенком и задачей, в результате ребенку легче и отрефлексировать свои действия, и привнести в них те умения, которые он ценит в ролевом образце. Интересно, что просто думать о себе в третьем лице тоже помогает дошкольникам в планировании и самоконтроле, но менее эффективно, чем игра в супергероя (White et al., 2016).

«Миссия выполнима»

1. «Путешествие в будущее» (через 2–3 года): письмо «из будущего» о том, как идут дела.
2. «Вещание»: покажите письмо психологу и другим людям, которым Вы доверяете и хотите, чтобы они его увидели и как-то откликнулись.
3. Проект: сформулируйте одну из целей, которую надо достичь, чтобы будущее стало таким, как вы описали.
4. Придумайте название Вашего личного проекта.
5. Нарисуйте эмблему проекта
6. Создайте группу поддержки.
7. «Отдача»: подумайте о том, какую пользу принесут Вам желаемые изменения. Подумайте/спросите, что это даст другим важным для Вас людям.
8. Оптимизм: Почему Вы считаете (или хотя бы надеетесь), что у Вас получится реализовать свой личный проект?

2.3. Работа с сетью социальных контактов как социально-психологическая технология помощи семье ...

9. Поддержка от группы: Почему значимые для Вас люди верят, что Вы справитесь?
10. «Ступени»: нарисуйте лестницу шагов, которые ведут к Вашей цели. Подробно пропишите первый шаг и признаки того, что Вы его успешно завершили.
11. Действуйте!
12. «Публичность»: расскажите группе поддержки про свой успех и поблагодарите других людей за их вклад.
13. «Путевой журнал»: продолжайте планировать шаги, действовать, оценивать свои успехи, фиксируя все это в дневнике.
14. Завершение: запланируйте празднование.
15. «Откаты»: подумайте, как Вы будете справляться в те моменты, когда проблема будет возвращаться.
16. «В будущее!»: отпразднуйте достижение цели и подумайте о том, что еще Вы можете сделать, чтобы для Вас наступило хорошее будущее, какие умения и чью помощь Вы можете использовать и др.

Для адаптации детей в классе можно использовать программу «Умелый класс», построенную на тех же принципах (Чиркина Р.В., Бойкина Е.Э и др., 2020).

Подготовка и проведение сетевых встреч

Сетевые встречи могут применяться для широкого круга задач:

- Помощь подростку с проблемами в поведении.
- Объединение ресурсов социального окружения в поддержку опекунам (в том числе, еще на этапе подготовки к возвращению ребенка в Россию).
- Принятие решений о жизнеустройстве ребенка для его реинтеграции, о необходимости госпитализации в связи с проблемами ментального здоровья и др.
- Решение любых других конкретных проблем в жизни ребенка и семьи, которые затрагивают несколько микросистем (например, отношения в семье и с родственниками, претензии школы или соседей и др.).

Постановка задачи: ключевой клиент («заказчик») и тема встречи

Хотя концептуально мы смотрим на ситуацию с позиции социально-экологического подхода, технологически у сетевой встречи должен быть **ключевой клиент**, который выступает в роли «заказчика». Он рисует свою Карту сети социальных контактов (которая не может быть «обобщенной» для всех), с его участием формулируется тема встречи. В семьях с дошкольниками и младшими школьниками ключевым клиентом будет один из опекунов. В семьях с подростками этот вопрос надо решать индивидуально, в зависимости от характера проблемы. Как правило, опыт, получаемый в роли «заказчика» встречи, является для подростка развивающим: укрепляет его субъектную позицию и чувство контроля над средой (что помогает противостоять влиянию травмы).

У встречи обязательно должна быть **тема**, которая помогает сфокусировано начать обсуждение на самой встрече, а также подготовиться к ней:

- Выбрать потенциальных участников, которые могут высказаться именно по этой теме и/или повлиять на решение именно этого вопроса.

- Мотивировать людей из социального окружения на участие, указав тему в приглашениях.
- Избежать или конструктивно ответить на вопросы о релевантности встречи, которые обычно отождествляют с «сопротивлением» приглашенных участников («Зачем нам всем собираться?») «Просто поговорить я не пойду – не вижу смысла»). Но учитывая, что встреча занимает 2–3 часа и является эмоционально-нагруженным событием, такие возражения вполне обоснованы.

Как минимум, формулировка темы должна быть согласована с ключевым клиентом; оптимально, чтобы она полностью исходила от него, при этом специалист может помочь в уточнении отдельных слов и выражений, с учетом рекомендаций:

- Формулировка должна быть принимаемой всеми участниками, не задевая ничьих интересов и не вызывая протеста (например, тема «Мужчины, возьмите себя в руки», сформулированная бабушкой, вызовет у дяди и у тренера ожидания, что им будут читать нотации). Формулировка не должна «сглаживать углы» и избегать проблем. Протест вызывают, скорее, преждевременные выводы о том, «кто виноват» и «что он должен правильно делать», если они звучат в формулировке темы.
- Тема должна отражать основную суть ситуации – если проблема известна людям в окружении, то она должна быть названа прямо (если подросток участвует в экстремистских чатах, то не «Как Ахмату найти новых хороших друзей?» – ведь проблема не в том, что ему одиноко, а «Как Ахмату найти друзей и единомышленников в мирной жизни?»).
- Тема должна быть сформулирована в позитивных терминах (не «Как прекратить странные претензии от школы и родительского комитета», а «Как наладить отношения ребенка, сверстников и взрослых в школе»), иначе невозможно будет договориться о критериях достижения цели.
- Тема не должна быть излишне абстрактной («Как начать разговаривать о том, что волнует» лучше, чем «Как стать дружной семьей»).
- Может быть использована прямая речь участников (например, «Я скучаю по маме!» или «Я здесь чужой. Так будет всегда?») от лица подростка.
- Полезно (хотя не обязательно) формулировать тему как вопрос, на который участникам встречи предстоит найти ответ.
- Может звучать несколько тем: если ситуация складывается из двух серьезных вопросов, лучше обозначить их по отдельности, чем пытаться искусственно объединить в одной фразе.

Выбор участников

Выбор участников встречи происходит с опорой на Карту социальных контактов и на сформулированную тему встречи (кто может высказаться по этой теме?). В список приглашенных могут входить:

- Преимущественно: люди из числа тех, кто уже отмечен на Карте.
- Дополнительно: люди, которые не отмечены на Карте, но влияют на ситуацию (например, известные вам должностные лица, работающие с семьей) или способны дать дополнительные ресурсы (например, опекуны/подростки с похожим опытом, уже прошедшие процесс реинтеграции; представитель духовенства и др.).

Чтобы диалог на встрече состоялся, а форматы общения и не перешел в неконструктивный («товарищеский суд») или ограничивающий субъектность ключевого клиента и его близких («экспертный консилиум»), нужно продумать **баланс приглашенных**. Основные типы баланса:

- Между представителями формальной и неформальной сети. С одной стороны, важно, чтобы в той или иной форме присутствовали все специалисты и должностные лица, которые могут впоследствии «наложить вето» на любые решения, принятые на встрече (например, бабушка договорится передать опеку над ребенком своей племяннице – его тете, но специалисты ООиП могут видеть причины, по которым это невозможно). С другой стороны, количественное преобладание специалистов обычно сдерживает активность родственного и дружеского окружения семьи.
 - Между людьми, которые нуждаются в поддержке, и людьми, которые могут ее оказать. В проблемной ситуации, как правило, больше представлена позиция нуждаемости в поддержке – важно привлечь ресурсные фигуры (что вовсе не значит, что участие во встрече обяжет их взять на себя ответственность и помочь).
 - Между участниками: сильно вовлеченными в проблемную ситуацию и слабо вовлеченными («периферийными»). Как правило, последние не так сильно заинтересованы в положительном исходе, зато не ограничены жестко устоявшимися взглядами или реакциями на ситуацию; они могут привносить новые идеи, предлагать «эксперименты».
 - Между разными позициями («баланс голосов»). Если какой-то голос или позиция/взгляд на проблему находится в подчиненном, угнетенном положении по сравнению с другим «голосом» (позицией), то выравнивание «силы» голосов позволит повысить уровень ресурсности сети.
 - Можно рассмотреть и другие типы баланса, которые важны в данном контексте.
- В случае с детьми и подростками, проходящими реинтеграцию, это может быть:
- Гендерный баланс: для мальчиков-подростков важно, чтобы на встрече присутствовали мужчины (желательно, чтобы мужчиной был и один из двух ведущих).
 - Баланс возрастов: подростку будет сложно высказывать мнение и не соглашаться, если все остальные участники встречи – пожилые люди.
 - Баланс опыта: хорошо, чтобы на встрече присутствовали люди, которые лично знают, что значит находиться в зоне военного конфликта (или хотя бы опосредованно, например, психолог, постоянно работающий с людьми оттуда).

Приглашения на сетевую встречу

Когда состав участников определен, нужно договориться с ключевым клиентом о том, кто и как будет их приглашать.

- Оптимальное решение: делегировать приглашение самому клиенту или другим людям из его социального окружения, например, через нексуса («моя бабушка всех знает и всех позовет») или по цепочке («я позову дядю, а он позовет тетю»).
- Может понадобиться вмешательство специалиста, в том числе:
 - разговор с приглашенным по телефону;
 - личный контакт (с посещением на дому или приглашением в организацию);

- встречи в ограниченном составе, например, с двумя конфликтующими родственниками, чтобы создать договоренности об их адекватном взаимодействии на встрече в интересах их племянника.
- Нельзя делегировать официальные письменные обращения, которые обычно требуются:
 - для оформления отгула на работе, если встреча попадает на рабочее время человека в неформальном окружении;
 - для приглашения специалистов в рамках межведомственного взаимодействия.

Если приглашением людей из неформального социального окружения занимается специалист, перед ним встают вопросы конфиденциальности и хранения персональных данных, которые важно продумать (и организационно оформить) заранее.

Проблемы и потребности потенциальных участников	Рекомендации по приглашению
Потенциальный участник сетевой встречи, который готов участвовать, но имеет организационные трудности	<ul style="list-style-type: none"> ● Чтобы иметь возможность отпроситься с работы – официальное приглашение от организации, которая сопровождает семью, на базе которой проводится сетевая встреча. ● Чтобы принять участие дистанционно – договориться об участии онлайн и проверить связь заранее. Если этот участник обязательно должен быть представлен на встрече, то лучше подстраховаться на случай технических сбоев: заранее написать письмо или видеообращение.
Клиент в депрессивном состоянии, который готов участвовать, но у него мало эмоциональных ресурсов	<ul style="list-style-type: none"> ● Стратегия «маленьких шагов»: разделять организационные задачи на маленькие подзадачи, например, пошагово запланировать приезд на встречу, запланировать возможность передышки в ходе встречи. ● Предложение необходимой поддержки в ходе встречи и непосредственно после нее.
Те, кто идет на сетевую встречу не вполне добровольно. Полностью недобровольных клиентов в нашей практике нет, потому что на сетевые встречи не направляют по решению суда. Но участник встречи, даже специалист, может дать формальное <i>согласие</i> , не имея при этом <i>желания</i> участвовать во встрече. Таким участником может быть даже специалист, которого направил руководитель.	<ul style="list-style-type: none"> ● Дать возможность получить больше информации (лучше начинать с вопросов о том, что именно волнует/интересует, а не перегружать подробностями незаинтересованного слушателя). ● Объяснить возможности влиять на происходящее.
Враждебно настроенный потенциальный участник встречи	<ul style="list-style-type: none"> ● Выяснить, какие потребности стоят за враждебностью и на кого/на что именно она направлена (на ситуацию, на других участников и др.). Часто общая враждебность (а не конкретный конфликт) – это защитная агрессия, проявление опасений.

<p>Два или более потенциальных участника, находящихся в конфликте друг с другом или с ключевым клиентом встречи</p>	<ul style="list-style-type: none">• Пригласить конфликтующие стороны (вместе).• Помочь им сказать друг другу то, что трудно высказать на расширенной встрече в присутствии других людей.• Сформировать мотив участия: как правило, это участие ради кого-то третьего (например, ребенка), который важен для них обоих.• Договориться о минимальных правилах «перемирия» и коммуникации/саморегуляции на встрече
---	--

Иногда приглашения участников не достигают успеха: ключевой клиент может сообщить нам о том, что **важные в данной ситуации люди, которых он приглашал сам, не смогут прийти на встречу** и/или вообще отказались поддерживать его.

- **Признание усилий.** Надо начать с того, что отдать должное клиенту и/или всей семье за всю ту непростую работу, которую они проделали, чтобы собрать людей из их ближайшего окружения. Просить родственников и знакомых о помощи бывает трудно, а вовлекать их в общение с социальными службами – страшно. Когда люди соглашаются привести на сетевые встречи своих родных и друзей, и поделиться с ними своими личными проблемами, они ставят себя в максимально уязвимую позицию.

- **Выдвижение и проверка гипотез о причинах такого развития событий.** Возможно, участники сети контактов не могут прийти из-за внешних обстоятельств (нехватка времени, другие обязательства, карантин). Возможно, эти люди не так близки им, как они отразили на Карте социальных контактов, или у них разные представления о близости. Возможно, клиенту страшно/стыдно просить этих людей об участии во встрече, но и признаться в этих переживаниях нам он тоже не готов. В любом случае, наша задача – не вывести семью «на чистую воду», а помочь ей продолжить (или, наконец, начать) формировать прочную сеть социальных контактов.

Важно подходить к ситуации с позиции поддерживающего любопытства (а не с позиции «следователя»): Что еще мы можем сделать? Как мы можем помочь семье придумать способы выхода из проблемной ситуации? Какие вопросы мы можем им задать для этого? Когда семья сталкивается с невозможностью/нежеланием кого-то из ее окружения прийти на встречу, это следует рассматривать как возможность лучше понять взаимоотношения в сети контактов – как трудности, так и альтернативы. Вот несколько вопросов, которые можно использовать, чтобы помочь семье подумать над проблемой:

- **Исследовать прошлый опыт обращения за помощью.** *Выбрать другого человека и обратиться к нему за помощью – довольно смелый поступок; что помогло Вам попросить о помощи в той форме, в какой Вы это сделали на тот момент? К кому Вы обратились? Что было такого в том человеке, что Вы обратились именно к нему/к ней? Как Вы пришли к этой мысли? Что предпринял этот человек, что оказалось полезным для Вас? Что бы отметили Ваши дети как наиболее полезное из того, что сделал тот человек?*

- **Исследовать эпизоды, когда удавалось справляться в отсутствие этого человека.** Бывали ли раньше такие моменты, когда [...] не мог Вам помочь по объективным причинам, но Вам и Вашему ребенку все равно удавалось получить необходимую поддержку? Что Вы делали для этого?
- **Исследовать ситуацию с позиции других людей (циркулярные вопросы).** Как Вы думаете, что больше всего волнует меня/мою организацию в том, что [...] не сможет прийти на встречу? Что больше всего волнует Вас в том, что [...] не сможет прийти на встречу? Как Вы думаете, что сказал бы Ваш внук/твоя бабушка о том, что больше всего волнует его/ее в том, что [...] не сможет прийти на встречу?
- **Если сам ребенок еще маленький и не может поддержать беседу на эту тему – дополнительно помочь опекуну исследовать ситуацию с позиции ребенка.** Если кто-то из людей, значимых для Вашего ребенка, не смог бы прийти на встречу, как Вы думаете, что ребенок сказал бы о том, какой поддержки он по-прежнему ждет от этого человека? Что из этого было бы, по мнению Вашего ребенка, максимально полезным? Что в поведении ребенка указало бы нам на то, что это было полезно? Какие их действия могли бы указать мне/вам на то, что это было полезно для ребенка?
- **Шкалировать готовность участвовать.** По шкале от 0 до 10, где 10 – это ситуация, когда [...] не придет в этот раз на встречу, но Вы знаете, что он вовлечен в ситуацию, он понимает, что Вас волнует, и видит свою долю ответственности; он старается оставаться включенными в ситуацию, несмотря на занятость или другие факторы, а 0 – это ситуация, когда человек говорит «да, я хочу помочь», но потом видит, что ситуация сложная, и ему кажется, что он не сможет участвовать вместе с Вами в решении Ваших проблем. Как Вы думаете, где бы [...] отметил себя на шкале? Что он уже сделал или делает, что позволяет ему поставить эту отметку на шкале (этот вопрос уместен всегда, если отметка выше нуля)? Где бы Вы сами отметили его на шкале? Что Вы про него знаете, что позволяет Вам поставить отметку именно в этом месте? Как Вы думаете, где бы я отметил их место на этой шкале? Почему Вы так думаете?
- **Исследовать возможные хорошие последствия того, что [...] не сможет прийти на встречу.** Возможно, Вы немного волнуетесь, что [...] не придет, и этот вопрос может прозвучать странно, но я все равно его задам... как Вы думаете, что хорошего в том, что [...] не придет? Что хорошего нашел бы Ваш ребенок/другие люди из Вашего окружения в том, что [...] не будет на встрече? Что хорошего могло бы случиться в результате того, что [...] не придет?

Если невозможность/нежелание значимого человека приходиться на встречу выяснились до ее начала, у специалиста всегда есть возможность передоговориться с клиентом о том, кто приглашает этого человека, и взять ситуацию в свои руки. Для этого можно использовать приведенные выше рекомендации для работы с разными типами трудностей, навыки мотивационного консультирования, ненасильственного общения, медиации и другой релевантный профессиональный инструментарий.

При этом специалисту нужно взвесить:

- Какие могут быть преимущества, если нам удастся все-таки пригласить этого человека на встречу? В чем его особый вклад? Какие возможны отрицательные последствия, например, связанные с тем, что он будет сохранять позицию «немотивированного клиента», проявлять скептицизм по поводу происходящего на встрече?
- Как тот факт, что вы возьмете на себя задачу пригласить того или иного человека на встречу, если самому клиенту это уже не удалось, может повлиять на:
 - то, что вы сами станете более или менее уверены в способности вашего клиента справляться с трудностями? На какие-то еще аспекты вашего отношения к нему и к его ситуации?
 - самоощущение клиента?
 - способность клиента справляться с трудностями в отношениях со своим социальным окружением в будущем?

Альтернативные формы участия взрослых, которые не могут физически присутствовать на встрече, но готовы участвовать:

- Письма или видеообращения. Один из ведущих может взять на себя роль «представителя», который зачитывает письма/включает видео и следит за тем, в какой момент это лучше сделать.
- Дистанционное участие в Zoom. Здесь нужно учитывать, что «смешанный» очно-заочный формат может быть неудобен для коммуникации участников в общем кругу, поэтому стоит планировать «сценарий» подключения, например, только в определенные моменты, или, при большом количестве дистанционных участников, провести отдельную встречу исключительно в онлайн-формате.

Альтернативы участию во встрече детей, которые не хотят или не могут участвовать лично:

- Письма или видеообращения (по аналогии с таковыми у взрослых) – ожидания от встречи, своя позиция.
- Видеоистории или комиксы. Чтобы участники встречи могли лучше понять опыт ребенка, полученный им во время жизни в Сирии, полезно использовать «Цифровые истории жизни» в формате фото- или видеоролика, снятого ребенком (при поддержке взрослых) о себе, состоящего из изобразительного и звукоряда (голос или музыка) длительностью 2–3 минуты, не более 20–25-ти кадров (Проект «Право быть услышанным»... , 2013). Принципы составления видеоисторий:
 - сюжетность – наличие истории или смены диспозиций;
 - персональность – есть действующее лица, в случае истории жизни – это автор видеоролика (ребенок);
 - гармоничность – сочетание истории и формы ее подачи (например, драматическую историю нельзя передать комедийными формами);
 - для сетевой встречи также важен учет контекста: видеоистория должна показывать субъективный опыт ребенка, но не слишком уводить от темы встречи.

Подготовка ребенка/подростка к сетевой встрече

Уделить особое внимание подготовке ребенка или подростка к сетевой встрече надо независимо от того, является ли он «ключевым клиентом» или просто участником.

О чем нужно рассказать ребенку/подростку:

- Как проходит встреча, что делают фасилитаторы встречи (ведущие и рефлексивная команда – «помощники ведущих»).
- Если ребенок не является «ключевым клиентом» и не обсуждал потенциальных участников – рассказать о том, кто будет на встрече; подробнее рассказать о специалистах-участниках (*«Там будет Марья Ивановна – специалист органов опеки, ее работа – следить, чтобы детям было безопасно...»*).
- Если ребенок не участвовал в формулировании темы, обсудите, как он ее понимает, согласен ли с ней, какие свои смыслы в нее вкладывает.
- Расскажите, что должно произойти для успешного завершения встречи (ожидаете ли Вы, что в конце уже появится план действий или достаточно будет, что участники смогут услышать друг друга и перейти от обвинений к сотрудничеству?).
- Расскажите, что происходит дальше и на что влияет встреча (Как и у кого будут храниться записи о результатах встречи? Кому еще о них расскажут? Что может, а чего не может произойти в итоге встречи?).
- Расскажите (или вместе придумайте), как ребенок/подросток может позаботиться о себе на встрече.

Чем сложнее ребенку на встрече (чем он младше, чем хуже владеет русским языком, чем больше симптомов ПТСР демонстрирует), тем тщательнее надо планировать перерывы. Их может быть несколько в ходе встречи, и нужен план, где и как они будут происходить, например, будут ли это 1–2 перерыва для всех участников встречи или возможность для ребенка выйти в любой момент; будут ли они проходить в общем пространстве, где все участники пьют чай, или в отдельной комнате; будет ли ребенок что-то обсуждать с поддерживающим взрослым (и кем будет этот взрослый) и др. Это дает ребенку возможность не только отдохнуть и отрегулировать уровень возбуждения, но и осознать (переработать) информацию о происходящем на встрече.

Обсудите возможные трудности, например:

- Если на встрече необходимо участие человека, которого ребенок не хочет видеть, как ребенок будет справляться со своими эмоциями, что его поддержит в процессе встречи?
- Если сам ребенок, другие дети (например, брат/сестра) или кто-то из взрослых будет вести себя «неадекватно», как можно справляться с этим? Как вовремя заметить? Подать знак? Как вмешаться, если человек продолжает это делать? Здесь можно поговорить о том, что ребенок знает о своих стратегиях совладания с тревогой, которые могут оказаться неподходящими («Когда на меня все смотрят, хочется орать в ответ»), и том, какие формы поведения значимых взрослых служат триггерами тревоги или агрессии для ребенка?

Если подросток готов участвовать во встрече, но рассматривает это, как некую обязанность, которую надо просто «пересидеть», стоит обсудить преимущества и недостатки двух вариантов развития событий – если он будет присутствовать на встрече и если не будет. Предложите свои варианты и спросите у самого подростка, что он считает «плюсами» и «минусами» участия. (Например, преимущества участия могут заключаться в том, что те, кто имеет право принимать решения, увидят и услышат, как решения повлияют на ребенка. Недостатки могут заключаться в том, что ребенок может чувствовать себя некомфортно, слушая, что другие люди говорят о нем и его семье).

После беседы можно использовать раздаточный материал «Подготовка к моей встрече» (Tusla, 2016) с вопросами о ходе встречи, отвечая на которые (письменно, в виде рисунков, в диалоге с вами) ребенок может проверить, насколько он понял эту информацию. Специалист может сделать свои выводы о готовности ребенка к участию во встрече, об интенсивности нужной ему поддержки, а также помочь ему заполнить «пробелы» в информации и объяснить то, что осталось непонятным.

<p>Getting ready for my meeting</p> <p>Why is the meeting happening?</p> <p>What is it about?</p> <p>Where will it be held?</p> <p>How long is the meeting?</p> <p>Why will they be going?</p> <p>Why are they going?</p> <p>Why will it be going?</p> <p>Plan English</p> <p>Tusla Child and Youth Participation Toolkit</p>	<p>Готовлюсь ко встрече</p> <ul style="list-style-type: none"> • Почему нужно собирать встречу? • О чем мы будем говорить? • Где она будет проходить? • Как долго она будет длиться? • Кто на нее придет? • Зачем они придут?
<p>How will the meeting work?</p> <p>How can I have my say?</p> <p>Why will it be helpful to have me here?</p> <p>What might be difficult if I go?</p> <p>Who needs to hear?</p> <p>What do I want to try?</p> <p>What I would like to happen?</p> <p>I feel well prepared to decide whether or not to go (circle one) Yes or No If possible, I would like _____ to go to the meeting with me. How will I get to the meeting? What will happen afterwards? Signed: _____ Dated: _____</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Как проходит встреча? • Как я могу высказать то, что думаю? • Чем мне поможет участие в этой встрече? • Какие трудности могут ждать меня на этой встрече? • Кто должен обязательно услышать меня? • Что я хочу, чтобы произошло на этой встрече? • Я чувствую себя готовым к встрече (обведи): Да / Нет¹ • По возможности, я хотел бы, чтобы со мной на встрече был _____ • Как я доберусь до места встречи? • Что будет сразу после встречи?

Далее полезно помочь ребенку/подростку отрефлексировать опыт работы над «Подготовкой к моей встрече»:

- Каково тебе было заполнять эту табличку? Стало ли тебе самому яснее, что ты хочешь сказать и/или что хотел бы слышать от других на встрече?
- Есть ли что-то, что мы упустили, а ты хочешь добавить?
- На какой результат встречи ты надеешься?

Если по какой-то причине время на подготовку к встрече ограничено, надо сосредоточиться на двух вопросах:

1. Что тебя волнует в предстоящей встрече? А на что ты надеешься?
2. Что самое главное ты хочешь сказать, чтобы все участники встречи услышали?

Чтобы понять, какие потенциально «острые» моменты встречистораживают детей больше всего, какие условия и возможности кажутся им наиболее важными, можно предложить им упражнение на сортировку карточек с идеями: *Давай разложим эти карточки на 3 кучки: что для тебя очень-очень важно; что хорошо бы, чтобы получилось, но если не получится – не страшно; что вообще не важно. Какие еще карточки ты бы добавил в кучку того, что важно?*

- Всегда понимать, что происходит.
- Чтобы меня не подталкивали к быстрым решениям.
- Иметь возможность говорить, что чувствую.
- Иметь возможность говорить, что думаю.
- Знать, что мне можно иметь точку зрения, которая не совпадает с остальными.
- Иметь возможность поговорить с кем-то одним, если захочу.
- Иметь возможность выйти и отдохнуть, если мне станет тяжело.
- Чтобы меня не заставляли встать на чью-то сторону.
- Чтобы меня не перебивали.
- Чтобы со мной не говорили, как с маленьким («сверху вниз»).

Некоторым детям и подросткам сложно вспомнить в процессе встречи то, что они хотели сказать до нее, поэтому можно подготовить «шпаргалку», например, по форме «Моя встреча, мое мнение» (Tusla, 2016).

Во время встречи я хочу спросить у _____ ¹ , про то...	
Во время встречи я хочу сказать _____, что...	
Я волнуюсь из-за того, что моя семья...	
Я волнуюсь, что на этой встрече...	
Самое важное для меня сейчас...	
Я мечтаю, что однажды...	
И я просто хочу сказать, что...	

Эту форму можно использовать как план для письма/видеообращения от ребенка ко взрослому, если его очное участие во встрече не планируется.

Подросткам, пережившим травматический опыт, особенно важно чувствовать контроль над тем, как распространяется личная информация о них, кто и в каком кон-

¹ Мы рекомендуем отойти от крайностей и использовать шкалирование

тексте знакомится с фактами из их прошлого, которые могут упоминаться на сетевой встрече. С ними нужно обсудить идею конфиденциальности и помочь заранее решить (конечно, с возможностью передумать), как они будут обходиться с информацией, которая нужна для понимания ситуации и для решения текущих проблем, но которой им не очень хочется делиться.

Можно отработать и записать формулировку, в которой подросток готов озвучивать эту информацию, а также обсудить удачные моменты и форматы для ее разглашения. Возможно, будет легче, если кто-то из значимых людей узнает ее до встречи. Формат также дает возможности для творчества: например, подростку может быть комфортнее, если не лично говорить с классным руководителем про влияние ПТСР, а написать ему письмо; не писать его, подбирая слова от первого лица, а сделать выдержки из заключения психолога/психиатра (или, наоборот, пересказать формальные заключения своими словами или попросить об этом опекуна).

Систематизировать эти идеи поможет таблица «Управление моей личной информацией» (Tusla, 2016).

Что я хочу сказать?	Кто должен это знать?	Когда подходящее время сказать им об этом?

С кем из участников встречи я не могу говорить свободно?	О чем именно я не хочу им говорить/ Чего им не следует знать?

Дополнительная поддержка ребенка на встрече может выглядеть как:

- Участие ребенка только в части процесса встречи (например, в начале и в конце) – тогда его «выведение» из общего пространства должно быть запланировано и оговорено с ним заранее, иначе это будет выглядеть, как будто взрослые не справляются с растущим напряжением. Надо предусмотреть, где и с кем он будет находиться.
- Если ребенку сложно начать говорить, можно использовать альтернативную коммуникацию (например, карточки для выражения согласия или несогласия с другими говорящими, понимания или непонимания сути диалога).
- Присутствие поддерживающего взрослого, который фокусирует внимание на ребенке (подбадривает, утешает, наблюдает за состоянием) в большей степени, чем на содержании встречи. Поэтому такой человек должен вызывать доверие у ребенка и в то же время – не быть сильно вовлеченным в проблему, по поводу которой собралась встреча.

Проведение сетевой встречи

Сетевая встреча – это процессуальный тип работы, основанный на групповой динамике. Модель ее динамики часто называется «сетевой спиралью»: в ней чередуются этапы объединения и разъединения (актуализации различий), при этом каждый

раз это объединение/разъединение происходит уже на новых основаниях («на новом уровне» в отличие от «движения по замкнутому кругу»).

Во время сетевой встречи ведущие:

- Управляют динамикой процесса, способствуя переходу на следующую стадию. Динамика сетевой встречи не уникальна – примерно такой же путь спонтанно проходит любая группа людей, которые объединены общей задачей или проблемой и имеют разные точки зрения на нее. Сетевая встреча служит своеобразным катализатором диалога.

- При необходимости – вмешиваются, чтобы обеспечить безопасность и восстановить сильно нарушенный баланс; дать слово тому, чьему голосу не дают прозвучать.

В начале встречи ведущие задают рамки, поясняя

(Технология работы с..., стр. 23):

- Почему все участники встречи оказались сегодня здесь.
- Представляют себя (ведущих) и рефлексивную команду (лучше называть ее проще и функциональнее – «наши помощники, которые будут сидеть за кругом и иногда выходить»).

- Что мы будем делать, и за что отвечает каждый участник.

- Как мы будем общаться.

- Какие есть правила и условия (например, конфиденциальность).

Какие этапы проходит динамика сетевой встречи, и каковы задачи и «инструменты» ведущих на каждом этапе:

«Воссоединение племени»

Задача	Способы
<p>Настройка на встречу, мотивация для участия в общем деле и погружение в общий контекст (причастность к проблеме, послужившей основанием для встречи; к теме, сформулированной клиентом)</p>	<p>Ритуалы – одно и то же объединяющее действие, выполняемое всеми по кругу. Ведущие готовят ритуал заранее с учетом темы и других обстоятельств встречи. Ритуалы могут быть:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Визуальные (совместное рассматривание рисунка ребенка или фотографий). 2. Слуховые (прослушивание музыки или даже пение – если мы узнали от «ключевого клиента», что такие варианты подходят). 3. Телесно-ориентированные действия («Пожалуйста, сделайте шаг вперед»). 4. Вербальные (ответ на ресурсный вопрос, например, «Что хорошего вы можете сказать об Ахмете?»). 5. Традиционные (культурные): <ol style="list-style-type: none"> 5.1. Само по себе знакомство с акцентом на сплочение по поводу общей задачи («Пожалуйста, представьтесь и скажите, кем вы приходитеесь Ахмету, как Вы понимаете, почему Вас пригласили на эту встречу?») 5.2. Культурные ритуалы (например, «Скоро Новый год. Пожалуйста, представьтесь и скажите, что бы Вы пожелали Ахмету в следующем году»).

Поляризация

Задача	Способы
<p>Обеспечить каждому возможность быть услышанным,</p> <p>ЧТОБЫ Найти новые основания для объединения в «коалиции»; объединить участников вокруг разных позиций</p> <p>Заметить и подчеркнуть различия между точками зрения; признать «право на существование» каждой из них</p> <p>ЧТОБЫ Создать разностороннее и подробное описание проблемы</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Формулирование проблемного вопроса (<i>«Тема нашей встречи – “Как помочь Руслану закончить восьмой класс?” Как вам кажется, что сейчас мешает ему закончить восьмой класс? Из-за чего ему нужна помощь?»</i>) • Прямые просьбы высказаться к тем, кто молчал (на этом этапе ведущие наиболее директивны – они обращаются с вопросом к каждому). • Вопросы на разъединение/присоединение («Кто не согласен?» / «Кто еще думает так же?»). • Уточнение смысла слов и выражений, описывающих проблему и ее причины. • Деление на группы с т.з. опыта («У кого тоже было...?») или с т.з. позиции («Кто считает, что суть проблемы в А? Кто считает, что в Б?»). <p>Если много версий – резюмируем сказанное («Уже прозвучали идеи, что суть проблемы в А, в Б, в В и в Г») – пусть группа расставит приоритеты своей реакцией.</p> <p>Сохраняем язык самих людей.</p> <p>Обязательно оставляем вариант «Кто считает, что дело в чем-то другом?»</p> <p>Пригласить рефлексивную команду, и предложить участникам откликнуться.</p>

Начиная с этапа поляризации и до конца встречи, ведущие могут включить в работу **рефлексивную команду**: 2–3 специалистов, которые находятся за кругом в позиции наблюдателей, а по сигналу ведущих садятся в центр круга и обсуждают увиденное и услышанное между собой (не обращаясь к участникам встречи).

Значение термина «рефлексия»	Задача рефлексивной команды	Способы действия
<p>Рефлексия как отражение происходящих процессов (фокус именно на процессе, а не на содержании беседы, не на высказываемых участниками идеях).</p>	<p>Дает описание процесса; помогает заметить неочевидное, например, язык тела или паттерны общения.</p> <p>Находит слова для отражения процесса («что происходит»), чувств и состояний участников.</p>	<p>Буквальное безоценочное описание («Когда бабушка сказала... , все сдвинулись чуть теснее к центру круга»; «В начале встречи Ахмет молчал, а постепенно стал высказываться все чаще»)</p> <p>Вопросы-предположения на основе оценочных описаний («Когда речь идет о... , учителя и психолог замолкают. Может быть, это воспринимается, как очень личное дело семьи?»)</p> <p>Метафоры и образы, отражающие динамику беседы («как будто загишь перед грозой», «словно все перекидывают друг другу яркий мячик, но нет времени оставить его у себя в руках и рассмотреть, что на нем нарисовано»).</p>
<p>Рефлексия как осознание своей деятельности и субъективного состояния («мышление о мышлении»); самопознание</p>	<p>Размышляет об альтернативах</p> <p>Размышляет о смыслах</p> <p>Выражает интерес к будущему</p>	<p>Вопросы:</p> <p>«Как могло бы быть, если бы (здесь присутствовал дедушка, которого все с таким уважением вспоминают)?»</p> <p>«Интересно, почему (после перерыва на чай Ахмет пересел поближе к...)? / «Как удастся (оставаться спокойным, несмотря на...)?»</p> <p>«Многие участники сказали, что пока разговор был бесполезным. Интересно, как они будут вспоминать о нем через месяц»</p>

Высказавшись, рефлексивная команда снова уходит за круг, а участникам встречи предлагается прокомментировать то, что они услышали – развить идею/метафору или, наоборот, не согласиться и предложить свое описание происходящего (Технология работы с..., стр. 36–37).

Мобилизация

Признаки:

- Начинают звучать идеи и предложения (самого разного уровня конкретности)

Задача	Способы
<p>Помочь сформировать позиции в отношении проблемы (что делать?),</p> <p>НО не принимать все звучащие предложения как реальные планы,</p> <p>Способствовать их проверке «на прочность» и «на адекватность»</p>	<p>Деление на группы с т.з. позиции. Обсуждение сказанного в группах.</p> <p>Возможность пересесть после деления на группы.</p> <p>Вопросы (или интервью) с основным клиентом на встрече – какие идеи больше подходят ему.</p> <p>Перерыв на чай.</p> <p>Напомнить тему встречи, помочь соотнести прозвучавшие предложения с ней.</p> <p>Подчеркнуть сказанное участниками.</p> <p>Пригласить рефлексивную команду, и предложить участникам откликнуться.</p>

Депрессия

Признаки:

- Участники замолкают, делают паузы.
- Демонстрируют явные признаки усталости.
- Звучат выводы типа «Все бесполезно...», «Никто не может на это повлиять!»

Задача	Способы
<p>Объединить участников в переживании опыта своих ограничений</p> <p>НЕ утешать, дать состояться совместному переживанию</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Выдержать паузу. • Группа рефлексии. • Рефлексия ведущих – они сами могут озвучить, что происходит; даже «подчеркнуть» (максимально экологично, с учетом контекста) наступление депрессии: «Такое ощущение, что вы проверили все варианты, и ни один не сработал»; «Прямо сейчас вы не видите хорошего выхода из ситуации».

Прорыв

Признаки:

- Звучат новые решения / то, что озвучивалось раньше, как просто предложение, становится обязательством

- Поддерживающие действия участников встречи в адрес друг друга
- Проявления инициативы теми, кто до этапа депрессии был мало активен

Задача	Способы
<p>Поддерживать диалог, переходя от языка позиций (как надо) к языку действий (что, кто, когда, как сделает).</p> <p>ЧТОБЫ прийти к общему решению (к его «контурам» или к конкретному плану – в зависимости от длительности встречи и состояния участников на данный момент).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Уточняющие вопросы. • Вопросы о ресурсах. • «Проверка» плана с основным клиентом. • Зафиксировать письменный план. • Договориться об ответственных за реализацию плана и/или о последующих встречах (если надо). • Презентовать ребенку, если он устал и отсутствовал какое-то время до момента прорыва.

«Катарсис»

Признаки:

- Резко и заметно меняется эмоциональное и физическое состояние: на участников наваливается усталость и/или радость и даже эйфория.
- Участники как будто «выключаются» из процесса – круг распадается, кто-то собирается уходить, кто-то общается в мини-группах.

Задача	Способы
<p>Если есть время (!): объединить участников в этом новом качестве</p>	<p>Ритуал для объединения, например, круг пожеланий друг другу. Рефлексивные высказывания.</p>

Обычно встреча длится 2–3 часа; не всегда она успевает (и не всегда может) пройти через все этапы динамики. Достаточно хорошим результатом будет, если встреча завершится на этапе депрессии. Тогда в конце встречи от ведущих потребуются не только подчеркнуть создавшееся ощущение тупика, но поддержать надежду, например, предложив всем по кругу закончить предложение «Несмотря ни на что, я надеюсь...». Работа сети контактов на этом не прекратится: опыт показывает, что после разделенного этапа депрессии участники встречи продолжают общаться и демонстрируют высокую мотивацию к изменению ситуации (Технология работы с..., стр. 47).

Результаты и обратная связь после сетевой встречи

Результатами сетевой встречи становятся:

1. Принятые в ходе встречи решения, включая:
 - a. озвученные идеи и принятые обязательства по решению проблемы; обнаруженные ресурсы;
 - b. план действий (если он был составлен);
 - c. решение о необходимости продолжить встречи (например, для уточнения плана или встречи группы поддержки для реализации плана); о составе тех, кто на них нужен.
2. Произошедшие в ходе встречи изменения в отношениях между людьми в сети социальных контактов (прояснение коммуникации, более глубокое понимание целей

2.3. Работа с сетью социальных контактов как социально-психологическая технология помощи семье ...

и ценностей друг друга; чувство сплоченности и готовность продолжить общение; переход к более активной позиции и др.).

3. Реализация прав детей на участие в принятии решений, касающихся их жизни.

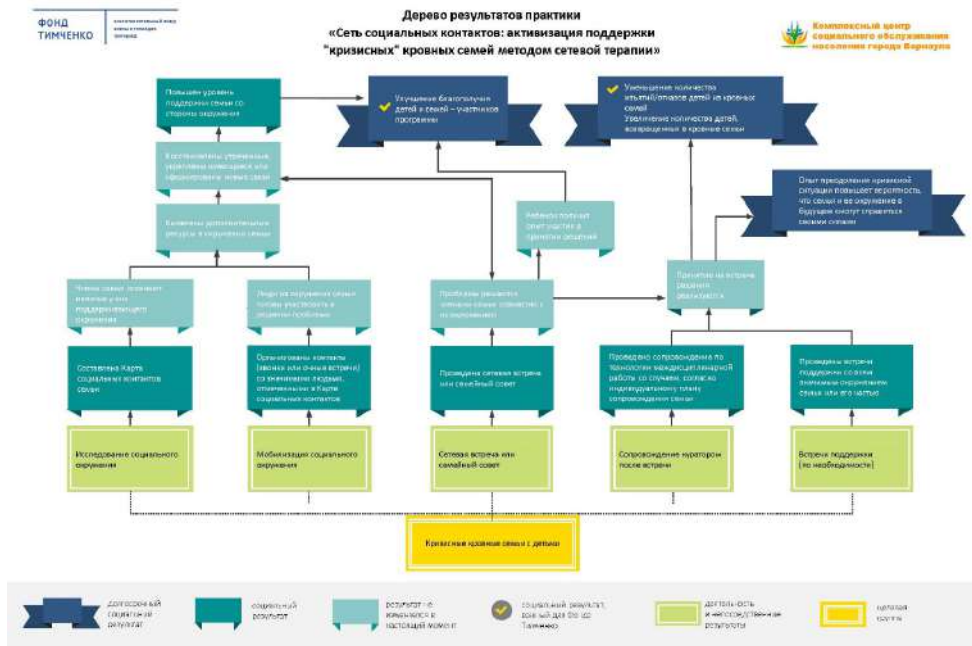


Рис. «Дерево результатов» для практики «Сеть социальных контактов» по версии Комплексного центра социального обслуживания г. Барнаула (Алтайский край), 2018

Ответственность и инициатива перераспределяется между людьми из неформального окружения семьи и ребенка, куратором семьи и другими специалистами, при этом к неформальному окружению переходит большая их часть. Ведущие «выходят» из процесса работы с семьей после сетевой встречи, но могут снова выступить в качестве ведущих в последующих встречах.

С ребенком, который участвовал на встрече, полезно вместе отрефлексировать произошедшее, например, по форме «Мои заметки» (Tusla, 2016):

Что хорошего было на этой встрече	
Что было непонятно на этой встрече	
С кем бы я хотел сидеть рядом, если будет еще такая встреча	
Про что я не хочу больше говорить, если будет еще такая встреча	
Что я еще хочу добавить к сказанному на встрече	
Если будет еще такая встреча, то я хотел бы...	

Для формализованной оценки сетевой встречи можно использовать:

- Анализ индивидуальных планов сопровождения ребенка и семьи, а также их выполнения. Интересующие параметры здесь – задачи и ответственные за их выполнение, которые добавились по итогам сетевой встречи, а также доля выполненных задач за определенный период после встречи.
- Сравнение Карты социальных контактов ребенка/опекуна до и через некоторое время после встречи. Это позволяет оценить изменения в отношениях с людьми из поддерживающей сети.
- Также можно использовать «классические» методики, такие как структурированные интервью с участниками, анкеты обратной связи или «Шкалу оценки групповой терапии» (Богомолов, Дмитриевский и др., 2013).
- Протоколы сетевых встреч могут фиксировать вопросы ведущих и поворотные моменты встречи, когда менялась динамика и/или участники приходили к новым для себя идеям. Протокол может использоваться для осмысления собственной работы ведущих («преднамеренной практики»).

Системно-экологический подход предлагает учитывать, что есть разные заинтересованные стороны на разных уровнях, поэтому точно ответить на вопрос о результатах сетевой встречи и других подобных вмешательствах можно только ответив на вопрос «Какие результаты для кого были достигнуты?» Можно думать о результатах для каждого из участников (бабушка поняла, с кем может спокойно оставить ребенка на время своей госпитализации; подросток увидел, что окружающие действительно волнуются за него и согласился с контролем со стороны педагогов за его поведением); о результатах для «неформальной» части сети в целом (стали ближе друг у другу); для нас как специалистов (решили или делегировали неформальному окружению те или иные профессиональные задачи, которые ставили в работе с этим случаем), а также для внешних заинтересованных сторон (например, для ведомств, отвечающих за интеграцию возвращенных детей и имеющих свои целевые показатели в работе с ними).

Литература

1. Арчакова Т.О., Евстешина О.И., Романова В. Технология работы с сетью социальных контактов: рекомендации и опыт / Методическое пособие. М.: БДФ «Виктория», 2019. – С. 23, 36–37, 47. – URL: <https://victoriacf.ru/wp-content/uploads/2012/12/Metodicheskoe-posobie-Set-sotsial-ny-h-kontaktov.pdf>
2. Программа «Умелый класс» и ее апробации в России: Чиркина Р.В., Бойкина Е.Э., Койкова К.С., Бригадиренко Н.В., Стратийчук Е.В., Тишкова Ю.В., Чеботарев И.В. Оценка профилактического потенциала технологии формирования социально значимых навыков у детей «Умелый класс» Психология и право. 2020. Том 10. № 4. С. 93–110. – URL: https://psyjournals.ru/psyandlaw/2020/n4/Chirkina_Boikina_Koikova_Brigadi.shtml
3. Шкала оценки результата (ORS): предварительные результаты адаптации русскоязычной версии инструмента для получения обратной связи от клиентов в психологическом консультировании: В.А. Богомолов, П.В. Дмитриевский, Е.А. Милованова, А.А. Бочавер, О.А. Сковычева, К.Д. Хломов, А.И. Павловский. – URL: <https://psyjournals.ru/mpj/2013/n3/65229.shtml>.

2.3. Работа с сетью социальных контактов как социально-психологическая технология помощи семье ...

4. A social and behaviour change agenda for inclusion and equity in education / Programme Brief. – URL: <https://www.unicef.org/esa/media/1756/file/UNICEF-ESA-2016-Program-Brief-Education-Inclusion.pdf>.
5. The optimal mix of services for mental health. – URL: https://communitykeepers.org/wp-content/uploads/2021/04/2_Optimal-Mix-of-Services_Infosheet.pdf.

РАЗДЕЛ 3.

**Психолого-педагогическое сопровождение детей,
возвращенных из зон боевых действий,
нацеленное на профилактику радикализации**

3.1. Психология радикализации: основные современные подходы и технологии профилактики

Павлова О.С.

Проблемы экстремизма, радикализации и дерадикализации носят комплексный, междисциплинарный характер и требуют привлечения к их разрешению разнообразных специалистов: юристов, политологов, историков, специалистов в сфере общественной безопасности, религиоведов и, конечно же, психологов. Каждая наука рассматривает эти сложные явления со своей точки зрения, изучая их средствами и методами, доступными данной науке. В данной статье представлен анализ современных подходов к экстремизму, радикализации и дерадикализации с точки зрения современной социальной психологии.

Экстремизм, как социально-психологическое явление, изучен недостаточно, на что указывают отечественные психологи (Баева, 2010; Соснин, 2008; Антонян, 2011). Сложность его изучения может быть связана, по мнению ряда зарубежных ученых (Coleman, 2003), с определенной политизированностью явления. Правовая оценка экстремизма дана в Федеральном законе №114–ФЗ от 25 июля 2002 г.¹, в котором описываются экстремистские действия, но нет описания сути явления.

Традиционное определение экстремизма² дается через такие понятия как «крайний, чрезмерный», или как приверженность крайним взглядам, методам действий (обычно в политике). Однако данное определение не раскрывает сути явления; при этом важно понимать, что в российском обществе отсутствует единое понимание экстремизма (Яхьяев, 2011). Проведенные социально-психологические исследования это доказывают (Муращенкова, 2012).

Экстремизм и радикализм с точки зрения социальной психологии

Какова суть и природа экстремизма как социально-психологического явления? С точки зрения В.В. Гриценко и Н.В. Муращенкова, экстремизм «является типом девиантного поведения, проявлением кризиса идентичности» (Муращенкова, 2014), разновидностью зла и насилия, так как экстремистская идеология допускает насилие для решения своих целей и задач; при этом насилие представляется как единственный способ решения проблем. Психологический анализ экстремизма характеризует его как проявление агрессии и интолерантности. В качестве фактора, запускающего экстремизм, психологи рассматривают ксенофобию, то есть боязнь «чужого».

Авторы, основываясь на анализе различных психологических подходов к экстремизму, дают свое, обобщенное определение этому явлению: экстремизм «представляет собой вид насилия, целенаправленное преднамеренное агрессивное поведение личности (речевое или деятельное) по отношению к другому человеку или социаль-

¹ Федеральный закон Российской Федерации от 25 июля 2002 г. № 114–ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности». URL: <http://government.ru/docs/all/97384/> (дата обращения: 19.04.22).

² Российский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. М.: Научное изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2000. Т. 2. 1023 с.

ной группе, связанное с нарушением базового чувства доверия к миру, мотивированное идеологией личного превосходства, нетерпимостью и ксенофобией к объекту насилия» (Муращенко, 2014).

Радикализация – это процесс, при котором индивид использует радикальные средства в качестве способа достижения цели. Радикальными считаются средства, выходящие за нормативные рамки социума (Saucier, 2009). При этом воинствующим экстремизмом называют ревностное следование набору убеждений и ценностей, сочетающее в себе два ключевых признака: пропаганду действий, выходящих за рамки нормы, и намерение, готовность прибегнуть к насилию (Webber, 2017). Важное замечание касается того, что радикализация – это своего рода способ коллективного ответа на ситуацию реального или воображаемого межгруппового конфликта (van Stekelenburg, 2010). Именно группа конструирует для индивидов социальную реальность и создает соответствующую социальную идентичность (van Stekelenburg, 2010).

Трехмерная модель радикализации Д. Веббера и А. Круглански

В настоящее время наиболее известной моделью, объясняющей радикализацию, является модель Д. Веббера и А. Круглански. Трехмерная модель радикализации Д. Веббера и А. Круглански (Webber, 2018) рассматривает три составляющих, которые последовательно приводят человека к вхождению в радикальные группы: 1) потребности (needs) – индивидуальные потребности/мотивации, 2) идеологии (narratives) – идеологические нарративы культуры, в которую встроены индивид, и 3) сеть (network) – социальная сеть индивида.

Индивидуальные потребности – это широкий круг индивидуальных мотивов, за которыми стоит базовая мотивация – поиск значимости. В реализации фундаментальной человеческой потребности быть кем-то, быть уважаемым в глазах других людей, обладать чувством человеческого достоинства содержатся индивидуальные мотивы радикализации, которые приводят человека в радикальные группировки. Формы реализации этой потребности могут быть различные: статус, месть, лояльность лидеру и обнаруживаются в различных исследованиях (Webber, 2017). Триггерами для активизации данной мотивации служат как непосредственно потеря значимости, так и угроза ее потери, что проявляется в переживаниях унижения, бесчестья, стыда, а также возможности повышения значимости. Важно, что радикальный способ восстановления значимости – только один из многих.

Идеологии, определяющие, каким путем будет двигаться человек, мотивируемый на восстановление значимости (Webber, 2020), являются второй составляющей трехмерной модели. Групповая идеология обозначает, какие способы обретения значимости являются социально одобряемыми. Так, в одной среде обрести значимость можно через получение образования, а в другой – через радикальные поступки и экстремистскую деятельность.

Необходимыми элементами идеологий, одобряющих воинствующий экстремизм, являются: а) четкое обозначение происходящего с группой как несправедливости, б) идентификация виновников, за это ответственных (реальных или так называемых «козлов отпущения»), и в) оправдание насилия как подходящего ответа виновнику за

несправедливые обиды (Kruglanski, 2019). Соответствующая идеология «должна одобрять насилие и причинение вреда другим людям – вещи, которые обычно воспринимаются как аморальные и снижающие значимость, – и превращать их в законные действия» (Ozer, 2019). Именно поэтому во многих исследованиях радикализация измеряется не напрямую, как поддержка той или иной террористической организации, а как одобрение, оправдание межгруппового насилия, которое лежит в основе экстремистского мышления (Stankov, 2010).

Групповое насилие возможно при поддержке и одобрении группы. Поэтому третьей составляющей радикализации является социальная сеть индивида. При этом отчуждение от широкого социума дает хорошую возможность для вербовки в мини-группу экстремистской направленности (Bélanger, 2019).

Потеря значимости не обязательно ведет к радикализации, а является только основой для нее. Психологи выделяют целый ряд механизмов, которые повышают привлекательность экстремизма и способствуют тому, что поиск значимости приводит к насилию (Kruglanski, 2019). Один из этих мотивов – это переживание неопределенности и последующая реакция на нее. События, переживаемые как потеря значимости, показывают несоответствие между желаемым образом «Я» и текущим состоянием, в связи с чем повышается тревога и неопределенность. Переживание неопределенности и сопутствующей ей тревоги мотивирует поведение, направленное на уменьшение несоответствия между позитивным представлением о себе и унижительным опытом в реальности. В связи с этим возникает потребность в когнитивной завершенности, то есть стремление как можно быстрее снизить двусмысленность самовосприятия и обрести уверенность.

Для ищущих определенности именно экстремистские идеологии чрезвычайно привлекательны, так как они четко делят мир на «черное» и «белое», на «добро» и «зло» (Hogg, 2013). Так называемое «черно-белое мышление», отражающееся в предельно однозначной категоризации «мы – они», делает нарративы экстремистских групп более ценными для людей с высокой потребностью в когнитивной завершенности (Kruglanski, 2018).

Изучение мотива снижения неопределенности легло в основу теории неопределенности–идентичности (Hogg, 2012), которая объясняет, почему люди примыкают к бандам, вступают в группировки с экстремистскими и радикальными взглядами (Hogg, 2013) и действуют в соответствии с нормами этих групп. Современный мир непредсказуем и характеризуется сильнейшей степенью неопределенности, турбулентности. В связи с этим у индивида возникает множество вопросов о том, как жить, чем руководствоваться в жизни, как нужно думать и действовать. С целью разрешения этого неопределенного состояния индивид стремится к другим, которые помогут ему понять, как думать, чувствовать и действовать¹. Чем сильнее и невыносимее

¹ Подробнее об этом на русском языке можно прочитать в статьях И.Б. Бовиной: Бовин Б.Г., Москвитина М.М., Бовина И.Б. Радикализация женщин: объяснительный потенциал социально-психологического знания [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 3. С. 97–107. doi: 10.17759/jmfp.2020090309; Тихонова А.Д., Бовин Б.Г., Бовина И.Б. Радикализация: социально-психологический взгляд (Часть II) [Электронный ре-

чувство неопределенности, тем больше индивид стремится к группам, обладающим такими особенностями как: высокая гомогенность группы; специфический прототип – ясный, предписывающий, согласованный (исключается инакомыслие, которое порождает сомнения и неопределенность); сильно выраженное отличие этой группы от других (Hogg, 2012). За счет принадлежности к таким группам происходит снижение неопределенности, а также обретение всеохватывающей, ригидной, эксклюзивной и предписывающей в крайней степени социальной идентичности и чувства Я. То есть идентичность является тем самым механизмом, который подталкивает индивида к радикальным действиям.

Таким образом, в ситуации, когда человек в целом имеет низкую терпимость к неопределенности, предпочитает максимально четкую структуру и порядок, он оказывается подвержен риску радикализации. Чувство незначительности членов радикальных группировок положительно связано с экстремизмом, но при этом данная связь опосредована потребностью в когнитивной завершенности (Webber, 2018). Потребность в когнитивной завершенности обеспечивает большую устойчивость радикальных взглядов, их меньшую подверженность контрэкстремистской пропаганде. Кроме того, потребность в когнитивной завершенности способствует более экстремальной дифференциации между ингруппой и аутгруппой (Federico, 2013). В целом радикальные идеологии жестко фиксируют разницу между ингруппой и аутгруппой, «своими» и «чужими», поэтому лучше воспринимаются людьми, готовыми к такому противопоставлению.

Таким образом, потеря личной значимости ведет к повышению потребности в когнитивной завершенности, которая, в свою очередь, стимулирует поддержку радикализации.

Интеллектуальная скромность и низкая потребность в когнитивной завершенности как компоненты непредубежденного мышления

Современная психология, интегрируя многообразие философских традиций и результаты многочисленных эмпирических исследований, обозначает признание неопределенности и ограниченности своих познаний как познавательную или интеллектуальную скромность, которая является составной частью мудрости и повышает позитивное восприятие аутгруппы, а также снижает поляризацию установок в конфликте (Brienza, 2021). Отсутствие интеллектуальной скромности рассматривается как одно из проявлений когнитивной ригидности (Brienza, 2021), которая, в свою очередь, является предиктором ряда негативных социально-политических последствий (Jost, 2003).

Интеллектуальная скромность включает признание того, что конкретное личное убеждение может быть ошибочным, при этом человек внимателен к ограничениям в доказательной основе этого убеждения и к собственным ограничениям в получении и оценке релевантной информации (Leary, 2017). Составляющими

сурс] // Психология и право. 2020. Том 10. № 4. С. 214–230. doi: 10.17759/psylaw.2020100415; Бовин Б.Г., Бовина И.Б., Тихонова А.Д. Радикализация: социально-психологический взгляд (Часть III) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2021. Том 11. № 1. С. 181–194. doi: 10.17759/psylaw.2021110114.

интеллектуальной скромности являются: а) понимание ограниченности (пределов) собственного знания и б) отсутствие интеллектуального высокомерия по отношению к альтернативным точкам зрения (McElroy, 2014). Э. Крумрей-Манкузо и С. Роуз (Krumrei-Mancuso, 2016) выделяют 4 аспекта интеллектуальной скромности: а) независимость интеллекта и эго; б) готовность к пересмотру своей точки зрения; в) уважение к точкам зрения других людей; и г) отсутствие интеллектуальной самоуверенности. Интеллектуальная скромность как самого человека, так и воспринимаемая интеллектуальная скромность представителя другой стороны в конфликтной ситуации являются предиктором прощения в столкновении на религиозной почве (Zhang, 2015). При обсуждении межрелигиозных противоречий интеллектуальная скромность является предиктором доверия и близости к партнеру, придерживающемуся противоположных взглядов на вопросы, важные в религиозном контексте (Rodrigue, 2019). Респонденты с низким уровнем интеллектуальной скромности более склонны принижать интеллектуальные способности и негативно отзываться о моральном облике своих оппонентов, в меньшей степени готовы дружить с ними (Stanley, 2020). Как интеллектуальная скромность, так и низкая потребность в когнитивной завершенности являются компонентами непредубежденного мышления (Krumrei-Mancuso, 2020). Исследований связи интеллектуальной скромности и потребности в когнитивной завершенности ранее не проводилось, однако известно, что она негативно связана со смежными конструктами: догматизмом (Leary, 2017) и интолерантностью к неопределенности (Leary, 2017).

В проведенном нами исследовании (Хухлаев, 2021) направленном на изучение социально-когнитивных предпосылок поддержки радикальных взглядов, приняли участие 365 жителей России (78,5 % – женщины, 21,5 % – мужчины) в возрасте от 20 до 66 лет. В исследовании были поставлены две гипотезы:

1. Позитивная связь потери личной значимости и поддержки радикальных взглядов будет опосредована потребностью в когнитивной завершенности.
2. Негативная связь интеллектуальной скромности и поддержки радикальных взглядов будет опосредована потребностью в когнитивной завершенности.

Исследование проводилось в формате онлайн-опроса через сервис опросов «Анкетолог» в сети Интернет. Вначале участник отвечал на вопросы социодемографического характера (пол, возраст и пр.), а затем заполнял опросник на измерение потребности в когнитивной завершенности (краткая версия шкалы потребности в когнитивной завершенности Д. Веббера и А. Круглански (Roets, 2011)), методику измерения интеллектуальной скромности (опросник М. Лири и др. (Leary, 2017)), измерение потери значимости, а в завершение – опросник оценки поддержки радикального насилия (Кузнецов, 2013).

Результаты исследования показали, что первая гипотеза (связь потери личной значимости и поддержки радикальных взглядов будет опосредована потребностью в когнитивной завершенности), подтвердилась на российской выборке, как и в исследованиях, проведенных в США, Шри-Ланке и на Филиппинах (Webber, 2018). То, что потеря значимости лежит в основе вхождения в экстремистские группы, является центральным аспектом трехмерной модели радикализации. В исследовании почти

1,5 тыс. участников идеологически мотивированных криминальных действий было подтверждено, что большинство индикаторов потери значимости связаны с поддержкой политического насилия (Jasko, 2017). Разрыв между потребностью быть значимым и ее отсутствием представляет собой пространство неопределенности и мотивирует на действия по ее снижению, повышая потребность в когнитивной завершенности (Webber, 2017). Радикальные идеологии, составляющей частью которых является поддержка насилия в разрешении межрелигиозных и межнациональных противоречий, представляют себя их потребителю в качестве неопровержимой истины и четкого, эффективного решения всех вопросов (Webber, 2020). Потребность в когнитивной завершенности также способствует возвеличиванию ингруппы и поддержке крайних мер против своих врагов (Dugas, 2018) и потому является «удобным» пространством для радикальной идеологии, редуцирующей неопределенность через конкретное обозначение «виновных» и направление действий, восстанавливающих значимость. С другой стороны, влияние, направленное на снижение поддержки радикальной идеологии, воспринимается человеком с высокой потребностью в когнитивной завершенности как пугающее, способное разрушить устойчивую картину мира и с высокой долей вероятности ведет к укреплению радикальных взглядов (Bélanger, 2020).

В ходе нашего исследования подтвердилась и вторая гипотеза о том, что связь интеллектуальной скромности и поддержки радикальных взглядов будет опосредована потребностью в когнитивной завершенности. Признание собственной ограниченности неизбежно связано с тем, что у человека вырабатывается привычка жить в неопределенном мире, не предпринимая при этом действий, нацеленных исключительно на редуцирование неопределенности (Leary, 2017). Таким образом, интеллектуальная скромность связана с низкой выраженностью потребности в когнитивной завершенности. Экстремистская идеология, предлагающая быстрые и однозначные ответы на вопросы «кто виноват» и «что делать», будет с недоверием восприниматься человеком с высоким уровнем интеллектуальной скромности по причине отсутствия у него уверенности в принципиальной возможности подобных ответов. Кроме того, личная интеллектуальная скромность ведет к большей вероятности высокой оценки уровня интеллектуальной скромности представителей аутгруппы (Zhang, 2015). Представление о том, что представители аутгрупп ощущают ограниченность своих оценок и могут принять альтернативные точки зрения, связана с меньшей вероятностью формирования однозначного к ним отношения, минимизируя способность достичь когнитивной завершенности (Kossowska, 2014) в ситуации межгруппового восприятия. Низкая способность достичь когнитивной завершенности, в свою очередь, связана с потребностью в когнитивной завершенности (Kossowska, 2018). Низкая потребность в когнитивной завершенности будет находиться в диссонансе с идеей о наличии врага, однозначно «виноватого во всех бедах» ингруппы. Таким образом, люди с более высокой степенью интеллектуальной скромности, вероятно, будут менее подвержены влиянию радикальной идеологии по причине ее несовпадения с индивидуальными особенностями мировоззрения.

Другими психологическими предпосылками вовлечения в террористическую деятельность являются кризисные ситуации, одиночество; психологические травмы. Для современного общества характерен следующий парадокс – это сильная потребность

в структурированности жизни на фоне мало чем ограниченной личной свободы. По мнению американского психиатра Г. Сухдео, «Современное общество так богато альтернативами, а люди вынуждены так много из чего выбирать, что часто не способны эффективно принять свои собственные решения. Они хотят, чтобы другие решали за них, а они будут следовать за ними. Часто люди готовы существенно ограничить свою свободу, лишь бы принести какую-то определенность в свою жизнь». В этом смысле экстремистские организации, предлагающие своим адептам жесткий порядок, деление мира на «своих» и «чужих», «простое» решение сложных проблем, являются с этой точки зрения «весьма привлекательными», так как они жестко структурируют жизнь своим адептам, задавая им цели и правила поведения, снижая возможность выбора.

В своих публикациях Е.В. Орел (Орел, 2009) выделяет следующие психологические черты к портрету религиозно мотивированного экстремиста: низкая самооценка, элементы расщепления личности (диссоциативные расстройства), недостаточная личная идентичность, сильная потребность в присоединении к группе, т.е. в групповой идентификации или принадлежности; обостренное переживание социальной несправедливости со склонностью проецировать на общество причины своих неудач; социальная изолированность и отчужденность, ощущение потери жизненной перспективы, постоянная агрессивно-оборонительная готовность.

Таким образом, вовлечение молодежи в экстремистскую деятельность и участие в ней связано с психологическими проблемами и особенностями личности, объясняется через эмпирически доказанные социально-психологические теории, и реализуется через психологические технологии пропаганды, которые используются в экстремистских организациях.

Риски радикализации в подростковой и молодежной среде: возможные способы оценки и сложности

Наибольшую вовлеченность в экстремистские и террористические организации демонстрируют молодые люди в возрасте от 16 до 25 лет (в среднем 80 % участников организаций экстремистского толка составляют лица, возраст которых не превышает 30 лет (Меркурьев, 2013)), поскольку, по мнению экспертов, «эта возрастная группа наиболее чувствительна к пропаганде терроризма, так как имеет мало «иммунизирующих» к такой пропаганде личностных ресурсов» (Орел, 2008). Для молодежи характерна подверженность чужому влиянию, внушению и манипулированию; недостаточная стрессоустойчивость. Важно учитывать, что устойчивость к стрессу является одним из факторов, определяющим подверженность вовлечению в террористическую деятельность (Величковский, 2009). Снижение устойчивости к стрессу приводит к формированию, в том числе, асоциальных установок, нарушающих взаимоотношения человека и общества. Такие люди более уязвимы к внешнему давлению и склонны к совершению противоправных поступков (Павлова, 2019).

Для молодежи характерен пониженный инстинкт самосохранения; у молодежи меньше социальной ответственности. Кроме того, для подростков и молодежи характерна интернет-зависимость: 80 % молодежи попадают в экстремистские организации через интернет, недаром современную молодежь называют «онлайн-молодежь» («youth go online») (Wakefield, 2008). На представленном рисунке видно, каков меха-

низм вовлечения в экстремистские сообщества молодежи, в зависимости от типа преимущественного использования интернета. Чем шире спектр активности молодежи в интернете, тем, по мнению авторов, повышается риск вовлечения в экстремистскую деятельность.

Тип пользователей Интернет	Шаг 1	Шаг 2	Шаг 3	Шаг 4	Шаг 5	Шаг 6
	«Зацепка»	Аффилиация	Оценка	Когнитивия	Эмоция	Поведение
Общительные	Установление контакта, провокация диалога	Формирование заинтересованного неравнодушного отношения к актору	Выявление индивидуальных «болевых точек»	Индивидуальное информационное воздействие, вовлечение в диалог на околоэкстремистские и экстремистские темы	Формирование желаемого образа отношения адресата к экстремистской повестке	Формирование готовности к экстремистскому поведению
Самовыражающиеся	Одобрение самовыражения					
Геймеры	Совместная игровая деятельность, вовлечение в команду					
Зарабатывающие	Коммерческое предложение «невнятного толка» для «легкого» заработка					
Интересующиеся	Формирование импульса к любопытству					

Рис. 1. Алгоритм вовлечения молодежи (групп риска) в экстремистскую деятельность (по О.В. Кружковой, И.В. Воробьевой, Д.М. Никифоровой, 2016).

Важным фактором является то, что для подростков свойственна романтизация и героизация противоправных и агрессивных действий. По мнению О.Е. Хухлаева и И.М. Кузнецова, «для подростков практики нарушения сложившихся общественных норм часто являются популярными маркерами “героизма”, “крутости”, мужественности и потому оцениваются как высокопрестижные» (Кузнецов, 2014). Поэтому необходимо быть крайне внимательным в отборе материала, используемого в качестве профилактики какой-либо противоправной деятельности, в том числе экстремистской. Специалист, в обязанности которого входит профилактика каких-либо негативных явлений среди подростков и молодежи (это может быть также и профилактика аддикций), должен быть осведомлен о психологических особенностях подросткового возраста и внимательно относиться к отбору материала и методов его донесения до молодежи, чтобы не послужить невольной причиной интереса молодых людей к экстремистской деятельности или к употреблению наркотиков.

Молодые люди с заниженной самооценкой через участие в экстремистских организациях реализуют себя как «героя», способного изменить мир (Корнилова, 2012).

Интересно, что по данным отечественных психологических исследований, гипертрофированные представления о себе как мессии, призванном установить общественный порядок, проявляются в эмпирических исследованиях у 69 % молодежи (Чупров, 2008).

Однако, в оценке прогнозов вовлечения того или иного подростка в экстремистские или радикальные действия и группы, согласимся с мнением авторитетных отечественных психологов, что существует целый ряд серьезных препятствий для того, чтобы оценить или спрогнозировать риск радикализации (Дворянчиков, 2022). Одно препятствие касается проблемы прогноза в психологии в целом (Юревич, 2012). Попытка предсказать то, как будет действовать тот или иной индивид, скорее всего, базируется на постулатах теоретической модели или закономерности и требует особой аккуратности в применении, о чем нам говорят современные исследования (Fowler, 2012). Отсюда вытекает другое препятствие – этического характера. Построение прогноза в нашем случае может означать, что индивид наделяется своего рода «ярлыком», относительно риска участия в терроризме, в то время как субъект не будет осуществлять действий террористического характера (Sarma, 2017). Это опасная тенденция, которая может быть пагубной в отношении, в частности, детей, возвращенных их зон повышенной террористической активности, которые могут априори рассматриваться как потенциально радикализированные.

По мнению российских психологов, в существующих в настоящее время условиях отсутствия инструментов оценки риска эмпирически проверенной теорией, адекватной для объяснения процесса радикализации (принимая во внимание, что человек не радикализуется в одиночестве, совершение действий, сопряженных с крайним насилием, не является автоматическим продолжением экстремальных (или радикальных) идей), выступает теория неопределенности–идентичности М. Хогга. Ее основные положения мы описали выше.

Доказательный подход в сфере дерадикализации: проблемы и перспективы

Несмотря на то, что по проблемам вовлечения людей (в т.ч. молодежи) в экстремистскую деятельность накоплено много данных, эффективность реальных социальных практик в этом направлении далека от желаемой (Marsden, 2015). В начале ноября 2020 г. террористический акт в Вене (Австрия) был совершен участником австрийской программы по дерадикализации Derad, успешно ее завершившим. Как отметил австрийский политолог Ф. Эдер, «мы видим, что человек участвует в этой программе, а в результате становится не просто менее радикальным, а, наоборот, намного радикальнее»¹. Безусловно, участие в программах дерадикализации, не может на 100 % гарантировать возвращение к мирной жизни всех, кто в ней участвует (Horgan, 2012); еще в меньшей степени можно говорить о полной эффективности программ профилактики экстремизма. Однако невозможность достижения полного, идеального результата не говорит нам о необходимости полного отказа от критери-

¹ РИА Новости, 07.11.2020. Эксперт назвал теракт в Вене следствием неэффективности спецслужбы Австрии. URL: <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/9936427> (дата обращения: 07.04.2022).

ев эффективности. Напротив, в этой ситуации оказывается еще более ценна возможность хоть в какой-то степени предсказать эффективность социального воздействия.

Обращение к эффективности социального воздействия в современном мире связано с применением доказательного подхода, который является своего рода новой парадигмой области разработки и осуществления социальных и психологических практик (Бусыгина, 2020). Доказательная практика – «это процесс, в ходе которого специалисты-практики ищут эмпирически обоснованные пути помощи пациентам/клиентам, критически оценивают описанные в научной литературе исследования практических воздействий и используют лучшие из них, чтобы вместе с пациентом/клиентом найти оптимальные способы работы с проблемой. Как можно видеть, доказательная практика предполагает, прежде всего, опору на рациональные обоснования, и научные исследования оказываются частью этого общего процесса обоснованного осуществления практики, привнося в него логику систематических проверок эффектов практических действий» (Бусыгина, 2020).

Очевидно, что в области профилактики экстремизма и дерадикализации в молодежной среде доказательный подход приобретает особую важность¹. При этом, следует отметить, что молодежь как социальная группа в РФ «включает лиц в возрасте от 14 до 30 лет, а в некоторых случаях, определенных нормативными правовыми актами Российской Федерации и субъектов Российской Федерации, – до 35»². Несмотря на то, что большая часть молодежного возраста относится к возрасту совершеннолетия, его начало имеет отношение к детству. В связи с этим, все социальные практики, имеющие отношение к молодежной среде, должны быть соотнесены с подходами и методологиями социальной работы с детством. В России ФГБОУ «Московский государственный психолого-педагогический университет» выступил разработчиком стандарта доказательности социальных практик в сфере детства³. Представим его подробнее, а затем рассмотрим в контексте профилактики экстремизма и дерадикализации в молодежной среде.

В основу общей методологии доказательного анализа практики положена модель сбора и анализа данных, позволяющая комплексно подходить к получению новых и оценке имеющихся сведений о замысле, реализации и социальных результатах практик. Существует четыре ключевых направления доказательного анализа, позволяющих оценить уровень доказательности социальной практики: 1) регламентированность практики; 2) обоснованность практики; 3) результативность практики и 4) обоснованность данных о ее результатах. Изложим их содержание, цитируя Стандарт доказательности социальных практик в сфере детства.

¹ Об этом подробнее см. в нашей статье Хухлаев О.Е., Павлова О.С. Доказательный подход к профилактике экстремизма и дерадикализации в молодежной среде // Вестник российской нации. 2021, № 1–2 (77–78). С. 102–115.

² Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 29 ноября 2014 г. N 2403-р)

³ Стандарт доказательности социальных практик в сфере детства. Версия 2.1. от 23 ноября 2018 г. URL: <http://deti.timchenkofoundation.org/wp-content/uploads/2019/11/Standart-dokazatelnosti-praktik.pdf> (дата обращения: 7.04.2022)

3.1. Психология радикализации: основные современные подходы и технологии профилактики

1. Регламентированность практики включает в себя:

- наличие и качество документов, в которых закреплены процедуры практики;
- формы и методы обеспечения качества работы специалистов, реализующих практику;
- формы и методы профилактики в области возможного негативного влияния и рисков;
- соблюдение обязательных требований и процедур в процессе реализации практики.

Максимальная выраженность первого компонента у социальной практики означает высокую степень повторяемости действий, наличие регламентов по основным направлениям деятельности, формализованных в методических рекомендациях и сопровождающих документах.

2. Обоснованность практики включает в себя:

- непротиворечивость/логичность/убедительность причинно-следственной связи между реализацией практики и социальным результатом, который достигается за счет ее применения;
- обоснованность практики с точки зрения ценностей, потребностей, опыта и знаний благополучателей (детей и их семей);
- обоснованность практики с точки зрения специалистов-практиков, работающих с детьми и их семьями;
- обоснованность практики с точки зрения научных теорий и концепций, результатов научных исследований в данной области.

3. Результативность практики (достижение социальных результатов) включает в себя:

- степень достижения заявленного социального результата;
- устойчивость социального результата;
- отсутствие негативного эффекта или вреда для благополучателей и сообщества в целом.

Максимальная выраженность данного компонента у практики означает: наличие заявленных социальных результатов в сфере детства, достигаемых за счет реализации практики; устойчивость достигаемых социальных результатов в краткосрочной и долгосрочной перспективе; отсутствие негативного эффекта от реализации практики для благополучателей или сообщества в целом, не-ухудшение положения целевой группы.

4. Обоснованность данных о социальных результатах практики включает в себя:

- подтверждение социальных результатов данными из разных источников;
- системный характер процедур сбора и анализа данных;
- корректность применения исследовательских инструментов.

Максимальная выраженность данного компонента практики означает, что доказательства о достижении практикой социальных результатов получены: на основе качественно разработанного и проведенного сбора данных (включая: оценочные исследования, прикладные исследования, сбор обратной связи со стейкхолдеров и т.д.).

Кроме уровня доказательности нельзя не обратить внимание на требования к соблюдению этических норм. По утверждению разработчиков Стандарта можно выделить следующие этические принципы, которые необходимо учитывать при оценке доказательности практики:

- нанесение вреда;
- конфиденциальность и ответственное обращение с личной информацией;
- добровольность участия в исследовании;
- ориентация на субъект-субъектное взаимодействие;
- безоценочная позиция взрослого.

Приведя развернутую характеристику доказательного подхода к социальным практикам, попробуем переложить его на ситуацию с профилактикой экстремизма и дерадикализацией в молодежной среде. Посмотрев на характеристики доказательного подхода, мы можем сказать, что в нашей стране отсутствуют программы и практики, полностью отвечающие всем его требованиям. Далее обозначим основные риски несоответствия программ профилактики экстремизма и дерадикализации в молодежной среде принципам доказательного подхода.

Во-первых, это практически полное отсутствие регламентированных практик. Большая часть мероприятий в данной области реализуются без каких-либо документов, в которых закреплены их процедуры. При наличии таких документов они носят формально-юридический характер, и в них не отражается специфика конкретной процедуры воздействия. Вопрос обеспечения качества специалистов, реализующих данные практики, также остается вне поля внимания. Несмотря на то, что в нашей стране существует профессиональный стандарт «Специалист в сфере национальных и религиозных отношений»¹, в сферу его применения включена только деятельность по профилактике межнациональных конфликтов и пр., но не в области профилактики экстремизма и дерадикализации. Таким образом, на федеральном уровне данное профессиональное поле остается не регламентированным, а требования к профессиональной подготовке специалистов, осуществляющих соответствующие практики, отсутствуют. Также практически никогда не рассматриваются какие-либо возможности негативных последствий. Когда сведения о жизни, об истории своей страны, о текущих событиях (на которых часто строятся профилактические программы в этой области) преподносятся искаженно, в завуалированном виде, часто прикрытым флером ханжества, а реальное поведение взрослых не соответствует тому, что они «проповедают», последствия могут оказаться чрезвычайно пагубными для окружающих.

Во-вторых, это отсутствие обоснованности практики. Необоснованность действий в области профилактики экстремизма и дерадикализации в молодежной среде связана с тем, что чаще всего их реализацией занимаются неспециалисты в сфере детства и социальных практик. Политологический и другие макросоциальныеходы не ориентированы на установление причинно-следственных связей между конкретной практикой и результатом, для них первична ценность самого высказывания.

¹ URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=74578 (дата обращения 7.04.2022).

Однако с точки зрения результата важнее оказывается не содержание воздействия, а его последствия, влияние, которое оно окажет. К сожалению, большая часть практик в рассматриваемой области носит декларативный характер. Позиционируемая в описании практики (например, фестивали, лекции и пр.) цель декларируется как достигаемая по умолчанию, исходя из того, что практика направлена на ее реализацию. Подобное смещение цели на результат характерно для всех социальных воздействий, но особенно для активностей в области профилактики экстремизма и дерадикализации в молодежной среде. Это приводит к тому, что механизм влияния практики не попадает в поле рассмотрения ее авторов и ведущих. Следствием этого является «вымывание» из данного профессионального поля реальных специалистов, по причине невостребованности организаторами подобных практик их экспертных знаний. Эта невостребованность часто носит упреждающий характер: организаторы действия в области профилактики экстремизма и дерадикализации в молодежной среде могут целенаправленно избегать привлечения профессиональных экспертов. Более достоверное (и, как следствие, более многомерное) экспертное видение проблемы «усложняет» для организаторов решение их предметных задач, повышая их себестоимость. В ситуации отсутствия необходимости достижения практикой реальных предсказуемых результатов это приводит к де-профессионализации предметного поля и его бессистемности.

Практики в области профилактики экстремизма и дерадикализации в молодежной среде далеки от их обоснованности с точки зрения научных теорий и концепций, результатов научных исследований в данной области. Это во многом связано с отрывом от международного научного поля, в котором находится отечественная гуманитаристика. Большая часть публикаций на русском языке по проблематике, рассматриваемой в статье, является компиляциями, в них отсутствуют эмпирические данные, собранные авторами. При этом в международной науке собран огромный эмпирический материал, касающийся экстремизма и дерадикализации, однако он остается слабо задействованным отечественными специалистами. Ситуацию усложняет то, что любые исследовательские результаты по данному вопросу являются культуро-зависимыми. Соответственно, для трансляции подходов, разработанных на основе моделей, выдвинутых зарубежными учеными, необходима их эмпирическая локализация. К сожалению, исследовательская деятельность по данному направлению недостаточна. Так, по результатам поиска в сервисе «поиск проектов» Российского Научного Фонда, нами был обнаружен только один масштабный проект на данную тему: «Экстремизм и этносоциальные конфликты в молодежной среде полиэтничного региона: прогнозирование и профилактика».

В-третьих, результативность какой-либо практики, краеугольный камень любого социального воздействия, в области профилактики экстремизма и дерадикализации в молодежной среде в РФ не оценивалась, по нашим данным. Более того, можно предположить, что ряд подобных практик ведет к негативному эффекту. Так, информирование молодежи о недопустимости участия в экстремистских действиях, осуществляемое в виде «запугивания», может привести к обратному эффекту: так называемой «героизации» экстремистской деятельности и повышению желания принять в ней участие. Наличие в антиэкстремистском дискурсе противоречивых посланий может вести к тому, что контр-экстремистский нарратив будет осознаваться молодым человеком как «ширма», маскирующая, по его мнению, «истинную» цель посла-

ния – стимулирование межнациональной агрессии. Можно сказать, что большинство действий, осуществляемых в рамках практик профилактики экстремизма и дерадикализации в молодежной среде, слабо соответствуют потребностям самой молодежи и вряд ли позволяют достигать заявленных социальных результатов.

В-четвертых, в отсутствие оценки результативности социальных практик в области профилактики экстремизма и дерадикализации в молодежной среде, невозможно говорить о степени ее обоснованности. Она просто отсутствует.

Нам известна лишь одна российская социальная практика профилактики экстремизма, хотя бы в какой-то степени соответствующая принципам доказательности. Это программа профилактики ксенофобии и экстремизма среди детей и молодежи «Безопасный мир», разработанная Федеральным научно-методическим центром в области психологии и педагогики толерантности¹. Также определенным принципам доказательного подхода соответствует технология профилактики экстремизма «Streetwork-online», используемая в ФРГ, эффективность которой изучена отечественными специалистами (Аруин, 2020), и которая будет транслирована широкому кругу практиков посредством соответствующей программы дополнительного образования ФГБОУ ВО МГППУ.

Основные пути и направления дерадикализации и профилактики экстремизма

На самом фундаментальном уровне процессы дерадикализации и профилактики экстремизма у детей должны быть направлены на то, чтобы помочь ребенку сформировать новое понимание того, кто он есть и кем хочет стать, вместо попыток вернуть ребенка в состояние, предшествующее радикализации (Van der Heide, Alexander, 2020).

Согласно Barrelle (2015), отказ от насильственного экстремизма в обществе требует целостного подхода, описанного ею в модели проинтеграции. Радикализация приводит к изменениям в социальных отношениях, копинг-процессах, идентификации, идеологической ориентации. Подходы к дерадикализации и проинтеграции включают индивидуальные и групповые формы вмешательства, направленные на противодействие насильственному экстремизму. Целью разных форм вмешательств является обеспечение доступа к ресурсам и поддержке, как на индивидуальном, так и на общественном уровне. Другой центральный аспект вмешательства и поддержки связан с множественной симптоматикой, связанной с травмой, которая может возникнуть у ребенка и варьироваться от интенсивных аффектов и повторения переживаний до эмоциональной дисрегуляции и рискованного поведения (Van der Kolk, 2005). Травмированный ребенок может характеризоваться «чрезмерным цеплянием, уступчивостью, или же наоборот, оппозиционным неповиновением и недоверчивым поведением, а также может быть озабочен идеями возмездия и мести» (Van der Kolk, 2005, с. 407). У детей, подвергшихся насилию, связанному с ИГИЛ*, отсутствуют или разрушены основные строительные блоки, позволяющие выстраивать отношения привязанности. Хотя травма может возникнуть не из-за прямого насилия, она может развиваться из-за надвигающегося чувства обреченности или нахождения в состоянии постоянного повышенного возбуждения. Поэтому, прежде чем начинать какую-либо форму терапии травмы, необходимо создание безопасной среды, в которой должны

¹ URL: <https://tolerancecenter.ru/education/> (дата обращения: 7.04.2022).

культивироваться предсказуемость и сострадание (Mate, 2003). Как только ребенок сможет почувствовать себя в безопасности, можно будет начинать использовать доказательные методы вмешательства для решения проблем травматического воспроизведения, поведенческой и эмоциональной дисрегуляции и изменения искаженных схем восприятия (Van der Kolk, 2005).

Конкретные области, требующие вмешательства, могут включать, но не ограничиваться: диагностику, изменение когнитивных схем, работу с травмой и привязанностью, повторное воспитание, обучение коммуникации и экспрессивному поведению, формирование идентичности, моделирование просоциального поведения, снижение рисков и управление ими, а также снижение вреда (Sukabdi, 2015, 2017). Дальнейшие общие стратегии лечения могут также быть направлены на развитие эмоциональной регуляции, навыков решения проблем, эмпатии и воспитание морали (Aly et al., 2014). Образовательные и консультационные услуги также могут оказать значимую помощь, если они способны обеспечить безопасную среду для детей и подростков. Образовательные программы могут предоставить молодым людям, демонстрирующим рискованное поведение или экстремистские убеждения, доступ к терапии, направленной на устранение уязвимости, которая подвергла молодого человека экстремизму, наряду с развитием жизнестойкости, эмпатии и навыков просоциального совладания (Aly et al., 2014; Song et al., 2014). Например, Ertl и коллеги (2011) отметили, что как нарративная экспозиционная терапия, так и академическая программа (состоящая из получения первичных знаний по психологии и поддерживающего группового консультирования) значительно уменьшили тяжесть симптомов ПТСР в выборке бывших угандийских детей-солдат, хотя эффект нарративной экспозиционной терапии был более выраженным, чем эффект академической программы. Это подтверждает, что разработка хронологического описания биографических событий и переосмысление воспоминаний способствуют большему снижению симптоматики ПТСР. По большей части инициативы в области образования и группового консультирования могут способствовать развитию терпимости и взаимопонимания и дать возможность изучать гражданские ценности и культурное разнообразие (Aly et al., 2014; Sukabdi, 2015). Однако ограничением этих подходов является то, что программы могут быть самыми разнообразными, причем некоторые из них основаны на обоснованной практике в то время, как другие инициативы могут иметь плохо определенные цели и сомнительную эффективность (Aly et al., 2014).

Часто упускаемой из виду областью, имеющей отношение к содействию переменам, является роль семей и ближайшего окружения. Эффективность любого реабилитационного лечения может быть резко снижена без возможности интегрироваться или reintegrироваться в социально благоприятную среду (Ertl et al., 2011). С детьми, возвращенными из зон повышенной террористической активности, часто обращаются с подозрением и недоверием со стороны семей и сообществ. Они часто подвергаются дискриминации, стигматизации, ostrакизму (Ertl et al., 2011; Song et al., 2014); испытывают потерю идентичности (Carone, 2017; Morris, Dunning, 2020; Van der Heide, Alexander, 2020).

Вместе с тем, Ирак и Сирия недостаточно оснащены на страновом или общинном уровне для удовлетворения гуманитарных потребностей и потребностей в реинтегра-

* Здесь и далее – террористическая организация, запрещена в Российской Федерации.

ции детей, вовлеченных в ИГИЛ*. Согласно Anaie (2019, стр. 115), «путем реинтеграции этих детей в общество и предоставления им надлежащего образования и работы, можно снизить риск присоединения детей к вооруженным группам или радикализации своих сверстников».

Следовательно, общественные инициативы имеют первостепенное значение для предоставления детям возможностей достижения успеха и развития навыков преодоления трудностей (Aly et al., 2014). Вовлечение детей в спортивные или художественные мероприятия местного сообщества может способствовать установлению позитивной автономии, развитию навыков просоциального поведения и развитию социальных отношений. Однако для того, чтобы эти подходы были успешными, важно надлежащим образом понять потребности сообщества и определить, где существуют пробелы в поддержке и ресурсах. Такая работа требует тесного взаимодействия с общинами или меньшинствами, которые, как считается, находятся в группе риска или нуждаются в поддержке, необходимо получать информацию и выслушивать представителей этих групп.

Спектр инициатив, направленных на поддержку сложных потребностей сообщества в отношении детей, возвращенных из зон повышенной террористической активности, широк и зависит, в частности, от контекста и местоположения. Некоторые из этих инициатив могут включать: подходы, ориентированные на семью, информационно-пропагандистские услуги, школьные программы и предоставление возможностей (Aly et al., 2014).

Таким образом, на основании анализа теоретического, эмпирического и практического опыта в области профилактики экстремизма и дерадикализации важно помнить: цели дерадикализации и профилактики экстремизма способствуют те мероприятия, которые работают против причин радикализации и экстремизма (см. таблицу ниже):

Важную роль в дерадикализации также играют такие направления психологической работы (которые описаны в других разделах нашей программы):

1. Комплексная терапия травмы.
2. Создание безопасной среды.
3. Работа с привязанностью¹.
4. Обучение коммуникации и экспрессивному поведению, формирование идентичности.
5. Моделирование просоциального поведения и совладания.
6. Развитие эмоциональной регуляции, навыков решения проблем, эмпатии и воспитания морали.
7. Развитие жизнестойкости.
8. Создание возможностей для достижения детьми успеха.
9. Развитие навыков преодоления трудностей.

Использование спорта в качестве превенции радикализма и дерадикализации также дает отличные результаты².

¹ https://www.researchgate.net/publication/364196790_Radicalized_Identity_Styles_Investigating_Sociocultural_Challenges_Identity_Styles_and_Extremism

² <https://ufec.cat/spey/documentation/>

Основные направления работы по профилактике экстремизма и дерадикализации

Возможная причина радикализации	Цель работы	Диагностика состояния	Виды упражнений по профилактике
<p>Потеря значимости или ощущение потери значимости</p>	<p>Цель работы</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Создание возможностей для достижения детьми успеха; ● Конструктивное удовлетворение потребности в самоуважении; ● Преодоление буллинга, стигматизации; ● Расширение знаний, представлений подростков о себе; ● Формирование уверенности в себе, ощущения ценности, значимости собственной личности; ● Формирование стремления к самопознанию и саморазвитию. 	<p>Диагностика состояния</p> <p>Изучение самоотношения и самооценки «Оцените себя» Р. Корсини;</p> <p>Тест-опросник «Шкала самоуважения Розенберга» для детей младшего возраста</p> <p>проективные методики</p>	<p>Виды упражнений по профилактике</p> <p>Важные условия, которые являются необходимыми для формирования положительной самооценки ребенка: принятие ребенка, последовательные требования и уважение индивидуальности. Тренинги и упражнения по развитию самооценки, формирование Я-концепции, конструктивной жизненной траектории; возвращение себе контроля над собственной жизнью, субъектности.</p>
<p>Социальная сеть</p>	<p>Цель работы</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Обеспечение включения ребенка в широкое социальное пространство; ● Интеграция в социально благоприятную среду; ● Социальная инклюзия; ● Формирование устойчивой надежной привязанности; ● Развитие эффективной коммуникации и экспрессивного поведения; ● Моделирование просоциального поведения и эмпатии; ● Обучение навыкам асертивного общения: уверенности в себе, вежливой настойчивости; ● Реальная вовлеченность 	<p>Диагностика состояния</p> <p>Тест Куна-Макпартленда «Кто Я»; «Измерение интропной идентификации» К. Лича в соавт. в адаптации Е. Р. Агадуллиной и А. В. Ловакова; с детьми младшего возраста – проективные методики «Моя семья»</p>	<p>Виды упражнений по профилактике</p> <p>Из программы по комплексной терапии травмы раздел «Я и другие»; упражнение по пониманию себя и других, раздел «Работа с сетью социальных контактов...»</p>

<p>Радикальная идеология: всеохватывающая, ригидная, исключившая и предписывающая в крайней степени социальную идентичность; Дегуманизация всех, кто не входит в данную группу; четкий стандарт того, что является правильным, а что ошибочным.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Трансляция радикальной идеологии, конструктивных гуманистических нарративов, которые будут блокировать радикальные нарративы; • Формирование навыка поиска сложных разнообразных ответов на сложные вопросы; • Расширение представлений о разнообразии; • Снижение социальной категоризации – деления мира на «черное» и «белое», «своих» и «чужих» 	<p>Опросник для диагностики способности к эмпатии (А. Мехрабиан, Н. Эпштейн); проективная методика ТАТ для диагностики альтруистических установок (Е.Е. Насиновская, В.Е. Клим); опросник для измерения общих социальных установок у детей (Э. Френкель-Брунsvик)</p>	<p>Искусство жить с непохожими людьми: психотехника толерантности / под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой, А.В. Макаручк. 2009.</p>
<p>Чувство неопределенности самоидентичности, утеря ориентиров для формирования самоидентичности</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Развитие возможностей принятия неопределенности; • Развитие возможностей творческого подхода к формированию себя; • Развитие ценностно-смысловой сферы личности; • Формирование эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов Я-концепции и содержания «образа Я» 	<p>Что делать? Кем быть? Что думать? Что чувствовать? Методика определения толерантности к неопределенности (С. Баднер) «Шкала Я-концепции для детей» Пирса-Хариса в адаптированном варианте А.М. Прихожан; тест – опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев)</p>	<p>Упражнение «Я-идеальное, Я-реальное, Я-должное и Я-возможное».</p>
<p>Идентичность с радикальными группами с повышенной сплоченностью, дающими ясный, простой, четкий прототип, задающими радикальные ценности; депersonализация</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Формирование социальной идентичности с большим числом самых разнообразных групп; • Формирование совместных друг с другом позитивных социальных идентичностей; • Расширение репертуара разнообразных социальных ролей; • Формирование радикальных ценностей 	<p>Опросник стилей идентичности М. Берзонски; Тест Куна-Макартленда «Кто Я»; «Идентичные ингрупповой идентификации» К. Лича в соавт. в адаптации Е.Р. Агадуллиной и А.В. Ловакова; опросник социальной идентичности А.Р. Graziani, M. Rubini, A. Palmonari, S. Costarelli, R.M. Calla в адаптации Васильковой О.В.</p>	<p>Упражнения на социальную категоризацию: «Мы и другие», «Кто мы», «Семейные наставления» и др. Важно: интеграция в социально благоприятную среду и формирование социальной идентичности.</p>

Литература

1. Агадуллина Е.Р., Ловаков А.В. Модель измерения ингрупповой идентификации: проверка на российской выборке // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 4. С. 143–157. <https://psy-journal.hse.ru/2013-10-4/104760188.html?yclid=lbwk3yy0gm376889732>.
2. Аруин С.Е., Чиркина Р.В. Оценка эффективности проектов дерадикализации подростков и молодежи в интернете (на примере технологии streetwork-online в ФРГ) // Коченовские чтения «Психология и право в современной России». Сборник тезисов участников Всероссийской конференции по юридической психологии с международным участием. М.: МГППУ, 2020. С. 236–239.
3. Баева Л.В. Молодежный экстремизм в условиях современного кризиса культуры // 2000–2010 годы: эволюция и генезис структуры социально-политических отношений в России и за рубежом. / Под ред. Д.П. Пискарева. Том 2. М.: «Авантитул», 2010. С. 143–147.
4. Белинская Е., Бронин И. (2014). Адаптация русскоязычной версии опросника стилей идентичности М. Берзонски // Психологические исследования, Т. 7 (34). doi: <https://doi.org/10.54359/ps.v7i34.630>.
5. Бовин Б.Г., Бовина И.Б., Тихонова А.Д. Радикализация: социально-психологический взгляд (Часть III) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2021. Том 11. № 1. С. 181–194. doi:10.17759/psylaw.2021110114.
6. Бовин Б.Г., Москвитина М.М., Бовина И.Б. Радикализация женщин: объяснительный потенциал социально-психологического знания [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 3. С. 97–107. doi:10.17759/jmfp.2020090309.
7. Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В. Доказательный подход в социальной сфере : основные понятия и принципы, история , перспективы // Социальные науки и детство. 2020. № 1(1). С. 8–26.
8. Дворянчиков Н.В., Бовин Б.Г., Бовина И.Б. Оценка риска радикализации в подростково-молодежной среде: потенциал социально-психологического знания [Электронный ресурс] // Психология и право. 2022. Том 12. № 2. С. 207–223. doi:10.17759/psylaw.2022120215.
9. Васькова О.В. Применение опросника социальной идентичности для диагностики социальнопсихологических особенностей ученической группы старших подростков // Психологическая наука и образование. 2013. Том 18. № 2. С. 87–96.
10. Величковский Б.Б. Диагностика уровня индивидуальной устойчивости к стрессу как фактор снижения террористической опасности // Материалы Четвертой международной научной конференции по проблемам безопасности и противодействия терроризму. Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. 30–31 октября 2008 г. Том 1. Материалы пленарных заседаний. Материалы Первой всероссийской научно-практической конференции «Формирование устойчивой антитеррористической позиции гражданского общества как основы профилактики терроризма». М.: МЦНМО, 2009. С. 157–162.
11. Искусство жить с непохожими людьми: психотехника толерантности / под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдаговой, А.В. Макаручук. 2009. https://psyjournals.ru/files/129157/toler_psychotech_2009.pdf?yclid=19o82e042q890614047.
12. Карин Е.Т. Операция «Жусан». Кого и почему вернули из Сирии?: монография. Print House Gerona – Алматы, 2020. 272 с.

13. Кисельников А.А. Профилактика терроризма с помощью социально-психологического инструментария // Материалы Четвертой международной научной конференции по проблемам безопасности и противодействия терроризму. Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. 30–31 октября 2008 г. Том 1. Материалы пленарных заседаний. Материалы Первой всероссийской научно-практической конференции «Формирование устойчивой антитеррористической позиции гражданского общества как основы профилактики терроризма». М.: МЦНМО, 2009. С. 168–173.
14. Корнилова О.А. Маргинальная личность как предпосылка формирования студенческого экстремизма: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М.: Московский городской педагогический университет, 2012. 43 с.
15. Кружкова О.В., Воробьева И.В., Никифорова Д.М. Психологические аспекты вовлечения в экстремистские группировки молодежи в среде интернет // Образование и наука. 2016. № 10 (139). С. 84.
16. Крылов А.Н. Религиозная идентичность. Индивидуальное и коллективное самосознание в постиндустриальном пространстве. 2-е изд. М., 2012. С. 27.
17. Кузнецов И.М., Хухлаев О.Е. Риски межнациональной конфликтности в образовательных учреждениях Москвы // Социальная психология и общество. 2014. № 2.
18. Кузнецов И.М., Хухлаев О.Е. Социально-психологический мониторинг рисков межнациональной конфликтности: методология и практика // Социальная психология и общество. 2013. Том 4. No 1. С. 104–113.
19. Лазуткина М.А. Теоретический анализ структуры религиозной идентичности и способов ее измерения // Грамота. 2012. Вып. 67. No 12. Ч. 1. С. 79–82.
20. Лейбман И.Я., Чернышева У.В., Фейгельман О.М. Твоя жизнь на новом месте. Арт-альбом для детей. М.: Генезис, 44 с.
21. Меркурьев В.В., Агапов П.В. Криминологическая характеристика преступности, связанной с организацией экстремистского сообщества // Криминологический журнал Байкальского государственного университета экономики и права. 2013. № 1. С. 26–35.
22. Муращенкова Н.В. Структура социальных представлений молодежи об экстремизме и патриотизме. Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал) .2012. № 12(20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-sotsialnyh-predstavleniy-molodezhi-ob-ekstremizme-i-patriotizme?ysclid=lbwk69qp5852822> (дата обращения: 19.04.2022).
23. Муращенкова Н.В., Гриценко В.В. Экстремизм как социально-психологическое явление // Человек и гражданин в системе безопасности. doi: 10.7256/2073–8560.2014.2.10881.
24. Мчедлова М.М. Религиозная идентичность // Политическая идентичность и политика идентичности: в 2 т. / [отв. ред. И.С. Семененко]. М., 2012. Т. 1. Идентичность как категория политической науки : словарь терминов и понятий. С. 123.
25. Орел Е.В. Исламский терроризм в свете психологии религии: возможные направления исследования // Материалы Четвертой международной научной конференции по проблемам безопасности и противодействия терроризму. Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. 30–31 октября 2008 г. Том 1. Материалы пленарных заседаний. Материалы Первой всероссийской научно-практической конференции «Формирование устойчивой антитеррористической позиции гражданского общества как основы профилактики терроризма». М.: МЦНМО, 2009. С. 119.
26. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 29 ноября 2014 г. N 2403-р).
27. Павлова О.С. Психологические причины и профилактика вовлечения молодежи в экстремистскую деятельность // Реализация государственной национальной поли-

3.1. Психология радикализации: основные современные подходы и технологии профилактики

- тики: опыт города Москвы и регионов России : [сборник] / Правительство Москвы, Департамент нац. политики и межрегион. связей г. Москвы , Московский дом национальностей ; [сост. Г.В. Бутова, Л.Д. Чангян, С.А. Орешин]. М.: ГБУ «МДН», 2019. 400 с. Бутова Г.В., сост. С. 132–140.
28. Павлова О.С. Религиозная идентичность и этнонациональные установки мусульманской молодежи Северного Кавказа // Религии и радикализм в постсекулярном мире / С. Амгар, А.М. Ахунов, И.Л. Бабич и др.; Под ред. Е.И. Филипповой и Ж. Радвани. М.: Институт этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН, Горячая линия-Телеком, 2017. 326 с. Серия «Российско-французский диалог». С. 153–171.
 29. Полосин В.С. Гражданская идентичность мусульман России: Учебное пособие / В.С. Полосин, Р.М. Мухаметшин, И.Д. Ибрагимов; ввводн. сл. А.А. Тимерханова, пер. на англ. Зязин С.Ю. – М.: АНО Центр «Умеренность и созидание», 2022. 388 с.
 30. Прихожан А.М. Психология сиротства. СПб., 2005.
 31. Российский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. М.: Научное изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2000. Т. 2. 1023 с.
 32. Руа О. Французские радикалы – кто они? // Религии и радикализм в постсекулярном мире / С. Амгар, А.М. Ахунов, И.Л. Бабич и др.; Под ред. Е.И. Филипповой и Ж. Радвани. М.: Институт этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН, Горячая линия-Телеком, 2017. 326 с. Серия «Российско-французский диалог». С. 252–266.
 33. Рыжова С.В. Православная идентичность в гражданском обществе: ресурсы и риски становления // Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие. Материалы IV Очередного Всероссийского социологического конгресса. 1 CD-ROM. М.: РОС, 2012. С. 2549–2557. URL: <http://www.isras.ru/files/File/congress2012/part16.pdf/> (дата обращения 19.04.2022).
 34. Сидоренко Е.В. Терапия и тренинг в концепции Альфреда Адлера. СПб.: Речь, 2002. С. 32–38.
 35. Соснин В.А., Нестик Т.А. Современный терроризм: Социально-психологический анализ. М.: Институт психологии РАН, 2008. 240 с.; Экстремизм и его причины / Под ред. Ю.М. Антоняна. М.: Логос, 2011. 288 с.
 36. Стандарт доказательности социальных практик в сфере детства. Версия 2.1. от 23 ноября 2018 г. URL: <https://deti.timchenkofoundation.org/wp-content/uploads/2019/11/Standart-dokazatelnosti-praktik.pdf?ysclid=lbwk7yz6uz163550459> (дата обращения: 7.04.2022).
 37. Тихонова А.Д., Бовин Б.Г., Бовина И.Б. Радикализация: социально-психологический взгляд (Часть II) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2020. Том 10. № 4. С. 214–230. doi: 10.17759/psylaw.2020100415.
 38. Усова Н.В., Кашапова А.Ф. Возрастные особенности персональной религиозности и усвоение норм религии в процессе социализации. Психология, социология и педагогика. 2013;(8). Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2013/08/2376> [Дата обращения: 08.06.2022].
 39. Федеральный закон Российской Федерации от 25 июля 2002 г. №114–ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности». URL: <http://government.ru/docs/all/97384/> (дата обращения: 19.04.22).
 40. Филиппова Е. Религиозность и секулярность в эпоху постмодерна и попытки ее осмысления: термины, концепты и гипотезы // // Религии и радикализм в постсекулярном мире / С. Амгар, А.М. Ахунов, И.Л. Бабич и др.; Под ред. Е.И. Филипповой и Ж. Радвани. М.: Институт этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН, Горячая линия-Телеком, 2017. 326 с. Серия «Российско-французский диалог». С. 4–17.

41. Фолиева Т.А. Религиозная социализация: понятия и проблемы / Т.А. Фолиева. Текст: непосредственный // Известия Иркутского государственного университета. Серия Политология. Религиоведение. 2012, 2–1. С. 205–212.
42. Хухлаев О.Е., Александрова Е.А., Гриценко В.В., Константинов В.В., Кузнецов И.М., Павлова О.С., Рыжова С.В., Шорохова В.А. Идентификация с религиозной группой и этнонациональные установки буддистской, мусульманской и православной молодежи // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 71–82. doi: 10.17759/chp.2019150308.
43. Хухлаев О.Е., Павлова О.С. «Мне известно, что мне ничего не известно». Социально-когнитивные предпосылки поддержки радикальных взглядов // Социальная психология и общество. 2021. Том 12. № 3. С. 87–102. doi: 10.17759/sps.2021120307.
44. Хухлаев О.Е., Павлова О.С. Доказательный подход к профилактике экстремизма и дерадикализации в молодежной среде // Вестник российской нации. 2021, № 1–2 (77–78). С. 102–115.
45. Чупров В.И., Зубок Ю.А. Молодежный экстремизм. Сущность и особенности проявления. // Социс. 2008. № 5.
46. Шорохова В.А. Религиозная идентичность в зарубежных психологических исследованиях: теоретические модели и способы изучения // Социальная психология и общество. 2014. Том 5. № 4. С. 44–61.
47. Шорохова В.А. Религиозная идентичность мусульманских подростков и молодежи: социально-психологический анализ. Minbar. Islamic Studies. 2019; 12(2): 585–589. <https://doi.org/10.31162/2618-9569-2019-12-2-585-598>.
48. Эксперт назвал теракт в Вене следствием неэффективности спецслужбы Австрии». РИА Новости, 07.11.2020. URL: <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/9936427> (дата обращения: 07.04.2022).
49. Яхьяев М.Я. Феномен экстремизма: методологические проблемы исследования // Научный вестник Волгоградской академии государственной службы. Серия «Политология и социология». 2011. № 1 (5). С. 14–20.
50. Abu-Rayya H.M., Abu-Rayya M.H., Khalil M. The Multi-Religion Identity Measure: A new scale for use with diverse religions // Journal of Muslim Mental Health. – 2009. – V. 4. – P. 124–138.
51. Abu-Rayya H.M., White F.A. Acculturation orientations and religious identity as predictors of Anglo-Australians' attitudes towards Australian Muslims // International Journal of Intercultural Relations. – 2010. – V. 34. – P. 592–599. Harms E. The development of religious experience in children / E. Harms. - Direct text. // American Journal of Sociology. – 1944. – N 50. – P. 112–122.
52. Bélanger J.J. et al. Do Counter-Narratives Reduce Support for ISIS? Yes, but Not for Their Target Audience // Frontiers in Psychology. 2020. Vol. 11. No. June. P. 1–11.
53. Bélanger J.J. et al. Radicalization leading to violence: A test of the 3N model // Frontiers in Psychiatry. 2019. Vol. 10. No. Feb. P. 1–12.
54. Brienza J.P., Chao M.M. Wise reasoning, intergroup positivity, and attitude polarization across contexts // Nature Communications. 2021. P. 1–11.
55. Coleman P.T., Bartoli A. Addressing Extremism. Position paper New York: Columbia University, The International Center for Cooperation and Conflict Resolution, 2003. P. 2.
56. Dugas M. et al. Group-centric attitudes mediate the relationship between need for closure and intergroup hostility // Group Processes & Intergroup Relations. 2018. Vol. 21. No. 8. P. 1155–1171.

3.1. Психология радикализации: основные современные подходы и технологии профилактики

57. Federico C.M., Hunt C.V., Fisher E.L. Uncertainty and Status-Based Asymmetries in the Distinction Between the «Good» Us and the «Bad» Them: Evidence That Group Status Strengthens the Relationship Between the Need for Cognitive Closure and Extremity in Intergroup Differentiation // *Journal of Social Issues*. 2013. Vol. 69. No. 3. P. 473–494. doi: 10.1111/josi.12025.
58. Hogg M.A. Self-uncertainty, social identity and the solace of extremism // *Extremism and psychology of uncertainty* / Eds. M.A. Hogg, D.L. Blaylock. Oxford: Wiley-Blackwell, 2012. P. 19–35; Hogg M.A. Social identity theory // *Contemporary social psychological theories* / Ed. P.J. Burke. Palo-Alto: Stanford University Press, 2006. P. 111–136.
59. Hogg M.A. Uncertainty and the Roots of Extremism // *Journal of Social Issues*. 2013. Vol. 69. № 3. P. 407–418. doi:10.1111/josi.12021.
60. Hogg M.A., Kruglanski A., Bos K. van Den. Uncertainty and the Roots of Extremism // *Journal of Social Issues*. 2013. Vol. 69. No. 3. P. 407–418.
61. Horgan J., Altier M.B. The Future of Terrorist De-Radicalization Programs // *Source: Georgetown Journal of International Affairs*. 2012. № 2 (13). C. 83–90.
62. Jasko K., LaFree G., Kruglanski A. Quest for Significance and Violent Extremism: The Case of Domestic Radicalization // *Political Psychology*. 2017. Vol. 38. No. 5. P. 815–831.
63. Jost J.T. et al. Political Conservatism as Motivated Social Cognition // *Psychol Bull*. 2003. Vol. 129. No. 3. P. 339–375. doi: 10.1037/0033-2909.129.3.339.
64. Kossowska M. et al. Disparate roads to certainty processing strategy choices under need for closure // *European Review of Social Psychology*. 2018. Vol. 29. No. 1. P. 161–211.
65. Kossowska M., Dragon P., Bukowski M. When need for closure releads to positive attitude towards a negatively stereotyped outgroup // *Motivation and Emotion*. 2014. Vol. 39. No. 1. P. 88–98. doi: 10.1007/s11031-014-9414-5.
66. Kruglanski A. et al. The making of violent extremists // *Review of General Psychology*. 2018a. Vol. 22. No. 1. P. 107–120.
67. Kruglanski A.W. et al. To the fringe and back: Violent extremism and the psychology of deviance // *American Psychologist*. 2017. Vol. 72. No. 3. P. 217–230.
68. Kruglanski A.W., Bélanger J.J., Gunaratna R. The Three Pillars of Radicalization // *The Three Pillars of Radicalization*. 2019. doi: 10.1093/oso/9780190851125.001.0001.
69. Krumrei-Mancuso E.J. et al. Links between intellectual humility and acquiring knowledge // *The Journal of Positive Psychology*. 2020. Vol. 15. No. 2. P. 155–170. doi: 10.1080/17439760.2019.1579359.
70. Krumrei-Mancuso E.J., Rouse S.V. The development and validation of the comprehensive intellectual humility scale // *Journal of Personality Assessment*. 2016. Vol. 98. No. 2. P. 209–221.
71. Leary M.R. et al. Cognitive and Interpersonal Feature of Intellectual Humility // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2017. Vol. 43. No. 6. P. 793–813.
72. Marriott R.J., Hall M.E.L., Decker L.A. Psychological correlates of freason for non belief: tolerance of ambiguity, intellectual humility, and attachment // *Mental Health, Religion and Culture*. 2019. P. 1–20.
73. Marsden S.V. Conceptualising ‘success’ with those convicted of terrorism offences: Aims, methods, and barriers to reintegration // *Behavioral Sciences of Terrorism and Political Aggression*. 2015. № 2 (7). C. 143–165.
74. McElroy S.E. et al. Intellectual Humility: Scale Development and Theoretical Elaborations in the Context of Religious Leadership // *Journal of Psychology and Theology*. 2014. Vol. 42. No. 1. P. 19–30.

75. Ozer S., Bertelsen P. Countering radicalization: An empirical examination from a life psychological perspective // *Peace and Conflict Journal of Peace Psychology*. 2019. Vol. 25. No. 3. P. 211–225. P. 40.
76. Ozer S., Obaidi M., Schwartz S.J. Radicalized Identity Styles: Investigating Sociocultural Challenges, Identity Styles, and Extremism (2022). doi: 10.1080/15298868.2022.2131618.
77. Peek L. Becoming Muslim: The development of a religious identity // *Sociology of Religion*. 2005. Vol. 66.
78. Rodriguez D. et al. Religious intellectual humility, attitude change, and closeness following religious disagreement // *The Journal of Positive Psychology*. 2019. Vol. 14. No. 2. P. 133–140.
79. Roets A., Hiel A. Van. Allport's prejudiced personality today: Need for closure as the motivated cognitive basis of prejudice // *Current Directions in Psychological Science*. 2011. Vol. 20. No. 6. P. 349–354.
80. Roy O. *Jihad and Death: The Global Appeal of Islamic State*. Oxford. Oxford University Press. 136 p.
81. Roy O. *Jihad and Death: The Global Appeal of Islamic State*. Oxford. Oxford University Press. 136 p.
82. Saucier G., Akers L.G., Shen-Miller S., Knežević G., & Stankov L. (2009). Patterns of thinking in militant extremism. *Perspectives on Psychological Science*, 4(3), 256–271. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01123.x>.
83. Stankov L., Saucier G., Knežević G. Militant Extremist Mind-Set: Proviolence, VileWorld, and Divine Power // *Psychological Assessment*. 2010. Vol. 22. No. 1. P. 70–86.
84. Stanley M.L., Sinclair A.H., Seli P. Intellectual humility and perceptions of political opponents // *Journal of Personality*. 2020. Vol. 88. No. 6. P. 1196–1216.
85. URL: <https://tolerancecenter.ru/education/> (дата обращения: 7.04.2022).
86. URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=74578 (дата обращения 7.04.2022).
87. Wakefield M.A., Rice C.J. The Impact of Cyber-Communication on Today's Youth // *Professional Counseling Digest*. 2008. P. 8.
88. Webber D. et al. Ideologies that justify political violence // *Current Opinion in Behavioral Sciences*. 2020. Vol. 34. No. February. P. 107–111.
89. Webber D. et al. The road to extremism: Field and experimental evidence that significance loss- induced need for closure fosters radicalization // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2018. Vol. 114. No. 2. P. 270–285.
90. Webber D., Kruglanski A.W. Psychological Factors in Radicalization: A «3N» Approach // *The Handbook of the Criminology of Terrorism*. 2017. No. 1. P. 33–46.
91. Zhang H. et al. Intellectual Humility and Forgiveness of Religious Conflict // *Journal of Psychology and Theology*. 2015. Vol. 43. No. 4. P. 255–262.
92. Zmigrod L. et al. The psychological roots of intellectual humility: The role of intelligence and cognitive flexibility // *Personality and Individual Differences*. 2019. Vol. 141. No. September 2018. P. 200–208.

3.2. Конструктивная религиозная социализация как основа профилактики радикализации и экстремизма на религиозной почве

Павлова О.С.

При рассмотрении экстремизма и радикализма нередко можно встретить определение «религиозный». Чаще всего мы можем увидеть словосочетание «исламский радикализм». Однако нужно понимать, что причинами вовлечения в экстремистскую деятельность является не религиозная доктрина как таковая, а ее ошибочно, либо намеренно искаженная трактовка экстремистами. Поэтому речь должна идти о «религиозно мотивированном экстремизме»/радикализме.

Нередко специалисты, далекие от понимания специфики религиозной социализации в исламе, видят итогом и показателем успешной дерадикализации мусульман, в частности детей, вывезенных из Сирии и Ирака, парадоксальные признаки: снятие головного убора девушками или отказ от совершения ритуальной молитвы. Религиозная неграмотность специалистов, работающих с возвращенными детьми, приводит к отрицательным результатам, которые могут вызывать опасность радикализации.

Ислам и мусульмане. Мусульмане России

В преамбуле Федерального закона № 125-ФЗ «О свободе совести и религиозных объединениях», принятого в 1997 году, говорится, что ислам, наряду с христианством, иудаизмом и буддизмом, составляет неотъемлемую часть исторического наследия народов России. Ислам (араб. الإسلام) – это монотеистическая (авраамическая) мировая религия, вторая по численности в России и мире. Слово «ислам» является производным от слова мир и означает – «предание себя Богу» («покорность Богу»). Людей, которые покорились Богу, в исламе называют мусульманами. Столпами ислама являются следующие предписания, обязательными для всех мусульман:

- *Таухид* – соблюдение строжайшего Единобожия. Предписание засвидетельствовать принятие Единобожия и посланническую миссию Пророка Мухаммада заключено в символе веры ислама (шахада): «Я свидетельствую, что нет никого, достойного поклонения, кроме Единственного Господа, и свидетельствую, что Мухаммад – Его раб и Посланник».
- *Намаз* – совершение ежедневной пятикратной ритуальной молитвы (саят). Мусульмане совершают молитву строго определенным образом, в предписанное время, сопровождают ее соответствующими положениями тела. Во время молитвы читают суры Корана и мольбы (дуа).
- *Закят* – материальное пожертвование. Мусульманин обязан ежегодно отдавать часть средств в помощь обездоленным и беднякам, сиротам, а также на некоторые социальные программы. Закят взимают в строго определенном количестве. Малоимущие мусульмане освобождены от выплаты закята.
- *Саум* – соблюдение поста в месяц Рамадан. Сущность поста заключается в поклонении Богу посредством воздержания от еды, питья и интимной близости в светлое время суток, более усердным служением Господу и старательным воздержанием от грехов в этот месяц.

- *Хадж* – совершение паломничества в Мекку. Этот столп ислама обязателен к совершению один раз в жизни, только для тех мусульман, которые материально и физически могут совершить его.

Кто же такие мусульмане, с точки зрения ислама? Это люди, которых характеризует:

- Вера в единого Бога (Аллаха) – Творца всего сущего. Включает в себя ряд положений, главным из которых является Единобожие.
- Вера в Ангелов. Мусульмане верят, что ангелы – существа, сотворенные Аллахом из света, исполнители Божьей воли.
- Вера в Священные Писания. Мусульмане верят, что Священные Писания ниспосланы Аллахом через пророков в различные периоды истории человечества. Наряду с Кораном, мусульмане признают истинными тексты Тауры (Торы), Забура (Книги Псалмов Пророка Давида), Инджила (Евангелия), а также более древних свитков, ниспосланных нескольким пророкам.
- Вера в пророков (посланников) Божьих. Кораном и Сунной мусульманам предписывается принять истинными всех посланников Аллаха, которые были посланы к разным народам и племенам, но посланником ко всему человечеству был только Мухаммад.
- Вера в Судный День, которая включает в себя, как считают мусульмане, веру в конец света, грядущее воскрешение, Божий Суд, наличие Ада и Рая (Ахира).
- Вера в предопределение. Мусульмане верят, что Аллах предопределил судьбы всего сущего (Кадар), то есть это вера в то, что все события происходят по замыслу Творца. Предопределение понимается мусульманами как знание Аллаха обо всех событиях и процессах, которые произойдут в мироздании; все события происходят с одобрения Аллаха, в соответствии с Его Знанием. Таким образом, человек обладает свободной волей, имеет способность выбирать между добром и злом, и потому несет ответственность за свои поступки.

Священной книгой ислама является Коран. Согласно учению ислама, Коран является прямым, вечным и несотворенным словом Божьим. Мусульмане верят, что Коран был ниспослан Всевышним Богом на Седьмое Небо, а затем ангел Джibrил (Гавриил) передавал его по частям Пророку Мухаммаду путем откровения в течение 23 лет его пророческой деятельности. Слово «Коран» происходит от арабского *кы-раа* («чтение вслух, наизусть»). Коран состоит из 114 сур (глав) и около 6600 аятов (стихов). Мусульмане верят, что Коран был ниспослан не только арабам, но и остальному человечеству.

Абсолютным нравственным и духовным идеалом для мусульман является Мухаммад (ок. 570 год – 8 июня 632 год) – пророк ислама, направленный Богом ко всему человечеству. Мусульмане верят, что через Мухаммада Бог ниспослал народам мира новую религию – ислам – в завершённом виде, а также Коран – последнее Божественное Откровение. Откровение снизошло к Пророку Мухаммаду, когда ему было 40 лет. Мухаммад умер в 632 году, оставив после себя величайшее наследие. Исламская религия, постулаты которой он сформулировал, оказала большое влияние на развитие мировой цивилизации. Современники Мухаммада утверждали, что он вел скромный образ жизни, довольствовался только самым необходимым, был справедливым, крот-

ким, прощающим, терпеливым, отличался несравненной щедростью и великодушием, бесстрашием и отвагой.

Согласно Корану и хадисам (хадис – это предание, которое рассказывает о действиях и словах пророка Мухаммада, в которых он затрагивает самые разные стороны жизни человека) личность мусульманина характеризуется следующими качествами:

- Правдивость.
- Надежность и верность.
- Искренность.
- Вежливость, корректность и другие правила ведения беседы и спора.
- Преодоление злобы, ненависти, зависти и других пороков.
- Сила нравственная и физическая.
- Терпимость и умение прощать.
- Скромность.
- Достоинство и самоуважение.
- Поиск мудрости и знаний, стремление к самообразованию и интеллектуальному самосовершенствованию.
- Желание посвятить все свое время и свою жизнь добрым делам.
- Щедрость.
- Терпение.
- Разумное управление своими средствами.
- Общительность, доброе отношение к окружающим.
- Пристрастие к чистоте и красоте.

Каждый мусульманин обязан постоянно очищаться и совершенствоваться духовно, нравственно и физически, стремясь стать безупречным человеком. Мусульмане должны воздерживаться от поступков, способных развратить и уничтожить личность. Даже в часы, свободные от религиозных обрядов, приверженцам ислама следует избегать всего, что может нанести ущерб душе и телу: дурной (с точки зрения ислама) пищи, напитков или вредных привычек. Абсолютно исключаются из употребления алкоголь и все аналогичные ему вещества – например, наркотики. Запрещены азартные игры.

Семья в исламе – это основной элемент общества. Любые близкие отношения между представителями противоположных полов поощряются лишь в тех случаях, когда брак оформлен законно. Воспитание детей в лоне семьи является обязанностью супругов. Развод, будучи одним из самых богомерзких поступков, тем не менее допускается как последний, неотвратимый выход, если все меры, предпринятые для сохранения распадающейся семьи, не привели к положительному результату.

Народы, исповедующие ислам, проживают практически во всех регионах России, внося свой вклад в построение российского общества. В России последователи ислама принадлежат к 40 различным этносам. Регионами компактного расселения российских мусульман являются Северный Кавказ, Поволжье, Урал, Западная Сибирь. Большая часть мусульман России проживает в девяти республиках: в Адыгее, Башкирии, Дагестане, Ингушетии, Кабардино-Балкарии, Карачаево-Черкесии, Северной Осетии, Татарстане, Чеченской Республике. Остальные мусульмане проживают на территории различных областей Российской Федерации. В настоящее время, по экспертным оцен-

кам отечественных специалистов, число российских мусульман колеблется в пределах 16–23 млн человек и может составлять от 8 до 12 % населения России, а к 2030 году численность российских мусульман может достичь 30 млн человек.

Для российских мусульман является не только гражданским, но и религиозным долгом соблюдение норм законодательства своей страны как высшего договора между гражданами, поскольку государство защищает права и свободы мусульман, как и всех остальных граждан (Полосин, 2021). Российские мусульмане легитимизировали присущими исламу понятиями свою гражданскую идентичность в России, свою историческую интеграцию в российское общество, культуру и цивилизацию. «Традиционный» ислам в России – это подлинный ислам применительно к условиям и традициям нашей страны. Эта новая идентичность и интеграция, воспитавшая в мусульманах естественный общероссийский патриотизм, позволяет мусульманской общине России снимать многие угрозы, которые имеют место в других немусульманских странах вследствие различий в понимании традиций и культур.

Вопреки сложившимся предубеждениям относительно «воинственности» ислама, шариат (комплекс предписаний, определяющих убеждения, а также формирующих религиозную совесть и нравственные ценности мусульман) запрещает проливать кровь и покушаться на жизнь других людей (Полосин, 2021). Категорически запрещается чинить препятствия немусульманам, живущим среди мусульман, тем, кто сам обеспечивает безопасность своей жизни, имущества и репутации. Это нельзя делать ни преднамеренно, ни под каким-либо предлогом. Убийство человека на основании его гражданства или каких-либо гражданских документов является вопиющей несправедливостью – актом, противоречащим исламу и наносящим вред исламу.

Важно понимать, что хотя все народы, исповедующие ислам, имеют много общего и придерживаются ценностей ислама, однако в каждом регионе, где проживают мусульмане, сложилась своя специфика религиозных практик; кроме того, степень включенности мусульман в исламскую практику значительно колеблется. Подавляющее большинство представителей мусульманских народов России (кроме азербайджанцев) исповедуют ислам суннитского толка; чеченцы, ингуши и многие народы Дагестана (например, наиболее многочисленный народ – аварцы) принадлежат к шафиитскому мазхабу, а карачаевцы, балкарцы и адыги – к ханафитскому мазхабу (Павлова, 2012, 2013). Кроме того, еще важной особенностью является то, что чеченцы и ингуши исповедуют ислам суфийского толка. Все это накладывает неповторимое своеобразие на специфику религиозной социализации представителей разных мусульманских народов, что может отражаться в одежде детей из религиозных семей (она имеет свою специфику у разных народов), в традициях и обычаях, нормах коллективного взаимодействия и многом другом.

Религиозная социализация

Социализация личности связана с вхождением в целый ряд культур: этническую, религиозную, региональную, гражданскую и многие другие. Гармоничное взаимодействие различных идентичностей является следствием гармоничного развития в разных культурах. Религиозная социализация – это усвоение религиозных ценно-

стей и норм в процессе становления религиозного уклада жизни человека или группы людей, усвоения ими религиозных ценностей и норм поведения, приводящих к изменению взаимоотношений с обществом на основе религиозных законов (Савицкая, 2021). Религиозная социализация является составной частью социализации в целом. Социализация, в том числе и религиозная, представляя собой начальный этап вхождения молодого человека в социум/общество, выступает важнейшим фактором общественной деятельности. Социализация позволяет личности усваивать те образцы поведения, ценности и нормы, которые приняты в конкретном обществе. Религиозная же социализация представляет собой обретение статуса верующего человека и формирование взглядов индивида, обращенного к Богу. Религиозная социализация – процесс всеохватывающий и всеобщий, поскольку каждый из индивидов в любом обществе и в любой культурной системе проходил его и приобщался к идее существования/отсутствия трансцендентного (Фолиева, 2012).

Агентами религиозной социализации являются семья, сверстники, а также общественные институты (религиозные сообщества и организации). Э. Хармс на основе социально-психологических исследований доказал наличие трех этапов в понимании детьми и подростками Бога и религиозных постулатов:

- первый этап – «религия как сказка», характерен для детей от рождения до 6-ти лет. В это время ребенок воспринимает религиозную составляющую бытия через сказку, рассказанную взрослыми;
- второй этап – «реалистичный этап», характерен для детей от 7 до 12 лет, то есть соответствует начальной школе, когда ребенок воспринимает религиозные постулаты через следование элементарным религиозным обрядам;
- третий этап – «индивидуалистский этап», характерен для подростков от 12 до 18 лет, когда молодой человек начинает выстраивать собственные индивидуальные отношения с Богом (Хармс, 1944).

По мнению Т.А. Фолиевой, «первичная религиозная социализация охватывает три самых ранних периода жизни человека: ранее детство (0–3 года), дошкольный период (3–8 лет), школа (8–18 лет). В то же самое время пик детской религиозности приходится на 3–12 лет» (Фолиева, 2012, с. 208).

Вторичная религиозная социализация начинается с 18 лет и продолжается до конца жизни, в течение которой человек занимается самообразованием, посещает религиозные учреждения и взаимодействует с религиозными обществами. Вторичная религиозная социализация, как и основная социализация, охватывает два периода: трудовой (продолжающийся от 18 до 60 лет) и послетрудовой (после 60). Одно из главных отличий вторичной социализации заключается в том, что в этот период индивид уже обладает полной свободой совести и имеет право самостоятельно выбирать религиозное течение, религиозное знание и связанные с ним скрипты, а также агентов и институты религиозной социализации. Поэтому вторичная религиозная социализация характеризуется большей автономностью и самостоятельностью объекта социализации. Если первый этап религиозной социализации во многом зависит от религиозного опыта семьи и окружения, то на втором этапе социализации человек самостоятелен в этом выборе.

В ранней религиозной социализации исключительную роль играет семья, через которую ребенок постигает религиозные ценности и знания.

Религиозная социализация – это усвоение религиозного опыта *других* и интернализация этого опыта в собственные религиозные ценности и ориентации. Религиозная социализация, впрочем, как и социализация в целом, – процесс интерактивный.

Религиозная идентичность и ее формирование

Реализация религиозной социализации происходит в виде религиозной идентичности. Религиозная идентичность, таким образом, является частью социальной идентичности и включает в себя три компонента: эмоциональный, поведенческий и когнитивный:

- аффективный компонент отвечает за включение чувства респондента по отношению к религиозным объектам, институтам и персонам, основываясь на эмоциональной принадлежности человека к конфессиональной группе, его религиозной идентичности;
- когнитивный представляет собой религиозные знания человека;
- поведенческий включает религиозные действия: посещение церкви, пожертвования, частоту индивидуальной молитвы или чтение священных писаний (Лазуткина, 2012).

Д. Элкин выделяет три стадии развития религиозной идентичности, которые проявляются у детей в возрасте от 5 до 11 лет. На первой стадии (5–7 лет) для детей характерно недифференцированное мышление и представления о религиозной принадлежности. Они не способны различать людей различной конфессиональной принадлежности. На второй стадии (7–9 лет) дети обладают уже в достаточной степени концептуализированной религиозной идентичностью. У них присутствуют некоторые абстрактные представления о конкретных характеристиках и действиях, которые характерны для представителей различных конфессий.

И, наконец, на третьей стадии (9–11 лет) происходит интериоризация религиозных особенностей, и фокус внимания ребенка обращается вовнутрь, на себя. Он ищет подтверждение своей религиозной принадлежности через собственные убеждения и верования и, в конце концов, начинает относить себя к определенной конфессии. На этой стадии впервые начинает употребляться термин «религия».

Стадиальный подход к развитию религиозной идентичности используется в исследованиях Л. Пика, представляющих реализацию модели развития религиозной идентичности на примере второго поколения американцев-мусульман. Согласно полученным данным, у религиозной идентичности существует три стадии развития: религия как предписанная идентичность; религия как выбранная идентичность; религия как декларируемая идентичность (Пик, 2005).

Религиозная идентичность рассматривается в контексте индивидуальной идентичности – как «приобретение посредством религии собственного экзистенциального опыта», и в контексте социальной идентичности – как принадлежность к определенному сообществу (например, мусульманской умме). Религия выступает и как содержание, и как инструмент идентификационного процесса. М.М. Мчедлова определяет религиозную идентичность как результат самоотождествления личности или

референтного сообщества с определенным религиозным учением или его частью (Мчедлова, 2012). Автор выделяет внутреннюю религиозность, т.е. Веру как таковую, и внешнюю религиозность – т.е. соблюдение определенных религиозных обрядов, церемоний, ритуалов. Религиозную идентичность, охватывающую весь диапазон отношения людей к религии: от безусловной веры до агностицизма, неверия и атеизма (Мчедлова, 2012), М.М. Мчедлова предлагает отличать от более узкого понятия профессиональной идентичности, являющейся результатом соотнесения себя с определенным религиозным учением или конфессией (Мчедлова, 2012).

Религиозная идентичность мусульман представляет собой крайне значимую социальную категорию. Религиозная идентичность активно развивается и меняется с возрастом (Усова, 2013). Так, исследования российских психологов (Шорохова, 2019), проведенные на выборке чеченских школьников и студентов, показали более высокий уровень средних показателей компонентов религиозной идентичности у респондентов студенческого возраста, свидетельствующий о том, что значимость религии для чеченской молодежи с возрастом, скорее, повышается. Подобный результат может быть связан с общим развитием личности, становлением идентичности, расширением кругозора и получением нового опыта и знаний, в том числе в области религии и религиозного образования. Принадлежность к исламу экзистенциально значима для чеченской молодежи (Шорохова, 2019). При этом с возрастом подобная значимость увеличивается, приобретая способность более глубокого внутреннего рефлексивного понимания и в то же время конкретизации и расширения данной стороны религиозной идентичности. Исследования показывают (Павлова, 2013), что чеченские подростки склонны искать в религии средство для преодоления сложностей и тревожности, связанных с кризисом идентичности, относящимся к данному возрасту (т.е. 16 лет). Высокая значимость одобрения окружающих, характеризующая данный этап личностного развития и подкрепленная общей коллективистической направленностью чеченского общества, усиливает для подростка важность религии как способа снижения ощущения внутренней неопределенности (Шорохова, 2019). Кроме того, учитывая значительный вклад, который ислам привносит в структуру жизнедеятельности чеченского общества в целом, религия может выступать в роли социально одобряемого и ценного механизма регуляции жизни, способствующего формированию ощущения уверенности и социальной поддержки (Павлова, 2015, 2017).

Ныне существующее законодательство РФ является для мусульман наиболее благоприятным за всю историю нашей страны, поскольку обеспечивает свободу вероисповедания и юридическое равенство со всеми остальными гражданами. Для значительной части российских мусульман ислам тоже представляет собой «не столько религиозную систему, сколько образ жизни, моральную, социальную и даже экономическую альтернативу» (Филиппова, 2017).

В контексте связи радикализма и религиозности, в частности в рамках ислама, интересной является широко известная точка зрения французского исламоведа О. Руа, который рассматривает процесс радикализма религиозности в исламе не как радикализацию ислама, а как исламизацию радикализма. Его позиция подтверждается многочисленными фактами того, что мусульмане, вступившие на путь терроризма, зачастую

очень плохо знали основы своей религии, а также вели далеко не тот образ жизни, который предписан исламом: так, в числе правонарушений радикальных молодых людей во Франции неожиданно высокий процент занимают задержания за вождение в нетрезвом виде, что является еще одним признаком слабой религиозности (Руа, 2017). К радикализации может вести целый комплекс аффектов, но она не обязательно принимает форму исламского терроризма – тот же механизм лежит в основе подростковых суицидов, в том числе тех, которым предшествует, как это часто бывает в американских школах, расстрел своих одноклассников или учителей. Самое главное, однако, состоит в том, что лицам с психологическими проблемами радикальная идеология дает возможность построить свой бред в разделяемый другими смысловой универсум (Руа, 2017).

В самой цитируемой (по данным Web of Science) статье по социальной психологии Г. Олпорта (1967) так описывает указанные виды религиозности (или религиозной ориентации в терминах Г. Олпорта): «Люди с внешней ориентацией склонны использовать религию для своих целей. Они могут считать религию полезной по разным причинам – как источник уверенности и утешения, общения и развлечения, статуса и самооправдания. Свою веру они принимают не особо всерьез или же выборочно кроют под себя и более важные свои интересы... У людей с внутренней ориентацией религия – основной мотив. Другие потребности, хотя бы и сильные, они считают, в конечном счете, менее важными и пытаются приводить их к согласию с религиозными убеждениями и предписаниями. Свою веру они пытаются усвоить (internalize) и полностью ей следовать. Именно в этом смысле они “живут” религией» (цит. по Титов, 2013, с. 4). В результате именно внешняя религиозность оказывается связанной с предубежденностью к аутгруппам.

На базе концепции Г. Олпорта, Х.М. Абу-Рейа и М. Кхалил разработали и валидизировали опросник «Многоуровневое измерение религиозной идентичности» (The Multi-Religion Identity Measure), в котором понятие религиозной идентичности рассматривается как совокупность трех компонентов:

- религиозная принадлежность;
- религиозная идентичность, в основе которой лежит изучение и анализ религиозных проблем. Эту переменную, вероятно, можно интерпретировать как степень осознанности выбора религиозной принадлежности;
- религиозная вера и практики.

Особенностью данного подхода является возможность анализа при отсутствии данных по шкале «религиозной принадлежности», то есть, учета выборки, осознающей себя как, например, атеисты или агностики.

М. Донахью (1985) провел метаанализ исследований взаимосвязи между религиозностью и межгрупповыми отношениями. В девяти исследованиях 1967–1977 гг. отчетливо продемонстрировано наличие устойчивой взаимосвязи между внешней религиозностью и предубеждениями по отношению к афроамериканцам, латиноамериканцам, евреям, лицам с психическими расстройствами. Также с внешней религиозностью связан этноцентризм и «расовый консерватизм». Внутренняя же религиозность, напротив, обозначается исследователями как феномен, позитивно влияющий на межгрупповые отношения.

К аналогичным выводам приходят и российские социальные психологи (Хухлаев и др., 2019). Рост выраженности религиозной идентичности у мусульманской молодежи не приводит к повышению неприязни к другим национальностям. Религия здесь может играть роль «фонового» фактора, ведущие причины межгрупповой неприязни лежат в иной плоскости. Как отмечает С.В. Рыжова, «риски этнической и конфессиональной нетерпимости порождаются не верой, а трактовкой религиозным сознанием острых социальных противоречий и проблем» (Рыжова, 2012). Идентификация с религиозной ин группой у российской молодежи буддистского, мусульманского и православного вероисповедания сама по себе не является предиктором межгрупповой неприязни. Она повышает субъективную значимость этничности и позитивное этническое самоощущение, что в целом является позитивным фактором межгруппового взаимодействия.

Таким образом, формирование конструктивной религиозной идентичности не только не ведет к радикализации личности, но и является специфической формой защиты от радикальной идеологии.

Литература

1. Бен Алайя Д. Джихадизм и обыденное мышление: гипотеза процесса «повторного якорения» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2021. – Т. 18. – № 2. – С. 363–374. doi: 10.22363/2313-1683-2021-18-2-363-374.
2. Крылов А.Н. Религиозная идентичность. Индивидуальное и коллективное самосознание в постиндустриальном пространстве. 2-е изд. – М., 2012. – С. 27.
3. Лазуткина М.А. Теоретический анализ структуры религиозной идентичности и способов ее измерения // Грамота. – 2012. – Вып. 67. № 12. Ч. I. – С. 79–82.
4. Мчедлова М.М. Конфессиональная идентичность // Политическая идентичность и политика идентичности: в 2 т. / [отв. ред. И.С. Семененко]. – М., 2012. – Т. 1. Идентичность как категория политической науки: словарь терминов и понятий. – С. 127.
5. Мчедлова М.М. Религиозная идентичность // Политическая идентичность и политика идентичности: в 2 т. / [отв. ред. И.С. Семененко]. – М., 2012. – Т. 1. Идентичность как категория политической науки : словарь терминов и понятий. – С. 123.
6. Павлова О.С. Ингушский этнос на современном этапе: черты социально-психологического портрета. М.: Форум, 2012. 383 с.
7. Павлова О.С. Религиозная и этническая идентичность мусульман Северо-Западного и Северо-Восточного Кавказа: содержание и особенности соотношения. Ислам в современном мире. 2015;11(2):75–86. doi: 10.20536/2074-1529-2015-11-2-75-86.
8. Павлова О.С. Религиозная идентичность и этнонациональные установки мусульманской молодежи Северного Кавказа // Религии и радикализм в постсекулярном мире / С. Амгар, А.М. Ахунов, И.Л. Бабич и др.; Под ред. Е.И. Филипповой и Ж. Радвани. М.: Институт этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН, Горячая линия-Телеком, 2017. 326 с. Серия «Российско-французский диалог». С. 153–171.
9. Павлова О.С. Чеченский этнос сегодня: черты социально-психологического портрета (монография). М. : Издательская группа «Сам Полиграфист», 2013. 558 с.
10. Полосин В.С. Гражданская идентичность мусульман России: Учебное пособие / В.С. Полосин, Р.М. Мухаметшин, И.Д. Ибрагимов; ввводн. сл. А.А. Тимерханова, пер. на англ. Зязин С.Ю. – М.: АНО Центр «Умеренность и созидание», 2022. 388 с.

11. Руа О. Французские радикалы – кто они? // Религии и радикализм в постсекулярном мире / С. Амгар, А.М. Ахунов, И.Л. Бабич и др.; Под ред. Е.И. Филипповой и Ж. Радвани. М.: Институт этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН, Горячая линия-Телеком, 2017. 326 с. Серия «Российско-французский диалог». С. 252–266.
12. Рыжова С.В. Православная идентичность в гражданском обществе: ресурсы и риски становления // Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие. Материалы IV Очередного Всероссийского социологического конгресса. 1 CD-ROM. М.: РОС, 2012. С. 2549–2557. URL: <http://www.isras.ru/files/File/congress2012/part16.pdf/> (дата обращения 19.04.2022).
13. Савицкая Ю.П. Влияние религии на формирование ценностных ориентаций студенческой молодежи. Автореф. ... канд. соц. н. – Тюмень, 2021. 29 с.
14. Титов Р.С. Концепция индивидуальной религиозности Г. Олпорта: понятие религиозных ориентаций // Культурно-историческая психология. 2013. No 1. С. 2–9.
15. Усова Н.В., Кашапова А.Ф. Возрастные особенности персональной религиозности и усвоение норм религии в процессе социализации. Психология, социология и педагогика. 2013; (8). Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2013/08/2376> [Дата обращения: 08.06.2022].
16. Филиппова Е. Религиозность и секулярность в эпоху постмодерна и попытки ее осмысления: термины, концепты и гипотезы // Религии и радикализм в постсекулярном мире / С. Амгар, А.М. Ахунов, И.Л. Бабич и др.; Под ред. Е.И. Филипповой и Ж. Радвани. М.: Институт этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН, Горячая линия-Телеком, 2017. 326 с. Серия «Российско-французский диалог». С. 4–17.
17. Фолиева Т.А. Религиозная социализация: понятия и проблемы / Т.А. Фолиева. Текст: непосредственный // Известия Иркутского государственного университета. Серия Политология. Религиоведение. 2012, 2–1. С. 205–212.
18. Хухлаев О.Е., Александрова Е.А., Гриценко В.В., Константинов В.В., Кузнецов И.М., Павлова О.С., Рыжова С.В., Шорохова В.А. Идентификация с религиозной группой и этнонациональные установки буддистской, мусульманской и православной молодежи // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 71–82. doi: 10.17759/chp.2019150308.
19. Шорохова В.А. Религиозная идентичность в зарубежных психологических исследованиях: теоретические модели и способы изучения // Социальная психология и общество. 2014. Том 5. № 4. С. 44–61.
20. Шорохова В.А. Религиозная идентичность мусульманских подростков и молодежи: социально-психологический анализ. Minbar. Islamic Studies. 2019;12(2):585–589. <https://doi.org/10.31162/2618-9569-2019-12-2-585-598>.
21. Abu-Rayya H.M., Abu-Rayya M.H., Khalil M. The Multi-Religion Identity Measure: A new scale for use with diverse religions // Journal of Muslim Mental Health. – 2009. – V. 4. – P. 124–138.
22. Abu-Rayya H.M., White F.A. Acculturation orientations and religious identity as predictors of Anglo-Australians' attitudes towards Australian Muslims // International Journal of Intercultural Relations. – 2010. – V. 34. – P. 592–599. Harms E. The development of religious experience in children / E. Harms. – Direct text. // American Journal of Sociology. – 1944. – No 50. – P. 112–122.
23. Allport G.W., Ross J.M. Personal religious orientation and prejudice // Journal of Personality and Social Psychology. 1967. Vol. 5. No 4 P. 432–443. doi:10.1037/h0021212.

3.2. Конструктивная религиозная социализация как основа профилактики радикализации и экстремизма ...

24. Donahue M.J. Intrinsic and extrinsic religiousness: Review and meta-analysis // *Journal of Personality & Social Psychology*. 1985. Vol. 48. No 2. P. 400–419. doi: 10.1037/0022-3514.48.2.400.
25. Harms E. The development of religious experience in children / E. Harms. – Direct text. // *American Journal of Sociology*. – 1944. – No 50. – P. 112–122.
26. Korniejczuk V.A. Psychological theories of religious development: Seventh*day Adventists perspective [Elektronnyi resurs]. Lincoln, 1993. URL: http://www.aiias.edu/ict/vol_10/10cc_257*276.htm.
27. Peek L. Becoming Muslim: The development of a religious identity // *Sociology of Religion*. 2005. Vol. 66.
28. Roy O. (2017). *Jihad and Death: The Global Appeal of Islamic State*. Oxford. Oxford University Press. 136 p.

3.3. Специфика радикализации детей и подростков в условиях боевых действий в Сирийской Арабской Республике и Республике Ирак

Павлова О.С.

Проблема радикализации детей существовала и раньше, но приобрела широкий информационный резонанс именно в связи с военными действиями в Сирии и Ираке. Большинство известных террористических групп имеют военно-тренировочные лагеря, в которых готовят юных террористов со всего мира. Религиозная социализация этих детей связана с впитыванием радикальных идей, где убийство других людей являются повседневной нормой. В таких условиях светская сторона жизни, образование, досуг – это признаки вражеского уклада жизни. Вербовка детей в такие лагеря происходит, по мнению экспертов, следующими путями:

- через бесплатные образовательные программы;
- через семью;
- через отправку детей-сирот, у которых родители погибли в условиях военных действий;
- через добровольное присоединение детей к радикальным группировкам.

В отличие от взрослых, у детей нет выбора в вопросах принуждения к терроризму. Дети используются в качестве инструмента пропаганды терроризма, в частности в «рекламных» роликах ИГИЛ*, в которых самостоятельно осуществляют казни и теракты.

В образовательных программах, проводимых Министерством образования ИГИЛ*, светские предметы ограничивались в изучении, а религиозные транслировали радикальную идеологию. Детям прививалась идеология ненависти; их обучали стрельбе из разных видов оружия и взрывному делу, причем стрелять обучали не только мальчиков, но и девочек. Дети воспитывались в условиях постоянной угрозы жизни и готовились «убивать неверных».

Во всем мире остро стоит проблема детей, чьи родители принимали участие в террористических действиях (в частности в ИГИЛ*) на территории Сирии и Ирака. Согласно Dozier (2019), на самом фундаментальном уровне существует необходимость в «перепрограммировании» и исцелении детей, и этот вопрос из тех, которые нельзя оставлять нерешенными. С психологической точки зрения и дети-жертвы конфликта, и дети, участвовавшие в актах насилия, носят в себе последствия тяжелой травмы. Необходимо действовать адекватно, учитывая сложность парадокса жертвы и преступника, а решения в отношении этих детей должны быть сбалансированы: необходимо учитывать потребности ребенка наряду с потребностями сообщества.

Наилучшие интересы ребенка являются одним из четырех общих принципов Конвенции Организации объединенных наций о правах ребенка. Комитет по правам ребенка определяет тройственный характер концепции: это существенное право детей на то, чтобы их наилучшие интересы оценивались и принимались во внимание в первую очередь при принятии решений; основополагающий правовой принцип, означающий, что в случае правовой неопределенности любое положение должно быть прочитано таким

* Здесь и далее – террористическая организация, запрещена в Российской Федерации.

образом, чтобы наилучшим образом отвечать наилучшим интересам ребенка; и правило процедуры, которое подразумевает, что все процессы принятия решений должны включать оценку возможного воздействия решения на ребенка или группу детей.

В феврале 2021 года представители ООН и другие эксперты по правам человека направили письма 57 государствам, граждане которых, как считается, находятся в лагерях на территории Сирии, с призывом к срочной репатриации, заявив, что «государства несут главную ответственность за то, чтобы действовать с должной осмотрительностью и предпринимать позитивные шаги и эффективные меры по защите лиц, находящихся в уязвимом положении, особенно женщин и детей, находящихся за пределами их территории, где они подвергаются риску серьезных нарушений или злоупотреблений в области прав человека, когда действия или бездействие государств может положительно повлиять на права этих людей» (из доклада ООН, от 08.02.2021). Несмотря на веские юридические и моральные аргументы в пользу репатриации детей, по-прежнему существует ряд препятствий, которые мешают государствам взять на себя обязательство репатриировать своих граждан, многие из которых проистекают из политики и практики самих правительств.

Со стороны многих государств отсутствует прозрачность в отношении масштабов и содержания их контактов с детьми и семьями, проживающими в лагерях, а также консульской и другой помощи, которую государства могут оказывать для обеспечения благополучия детей. В конечном счете, для многих государств политические соображения и создание выгодного имиджа в СМИ просто превалируют над соблюдением прав детей. Если эти дети и их семьи не будут репатриированы, они рискуют остаться в лагерях на неопределенный срок, снова и снова подвергаясь риску насилия, болезней, не имея полноценного образования, психосоциальной поддержки, в которой они срочно нуждаются, и возможности восстановить свою жизнь.

Среди препятствий, стоящих на пути репатриации, организация Save the Children выделяет: практику лишения гражданства; попытки разлучить детей с их опекунами; неясность процедур по привлечению виновных к ответственности; неоднозначную политику Автономной администрации Северо-Восточной Сирии (Save the Children, 2021). Рассмотрим подробнее каждое из этих препятствий.

Когда человек лишается гражданства или оно аннулируется, это может повлиять на изменение статуса всей семьи, понижая статус невинных членов семьи до не имеющих гражданства. Матери таких детей ставятся перед выбором: расстаться с ними (возможно навсегда, учитывая отсутствие желания женщин возвращаться в свои страны происхождения) или оставить своих детей расти в лагерях. Ни один из этих вариантов, которые являются прямым результатом государственной политики, не отвечает наилучшим интересам ребенка.

В тех случаях, когда имеются достоверные доказательства того, что женщины совершили преступления, будучи членами или лицами, связанными с ИГИЛ*, предотвращение их возвращения прямо противоречит резолюциям Совета безопасности ООН, которые налагают юридическое обязательство на государства привлекать террористов к ответственности, разрабатывать и осуществлять соответствующие стратегии судебного преследования, реабилитации и реинтеграции. Другие сложности

связаны в том числе с тем, как сироты и дети, рожденные в Сирии матерями-иностранками, будут получать медицинскую помощь, что станет намного труднее, если матери будут лишены гражданства, а дети фактически останутся без гражданства.

Следующим препятствием для репатриации являются попытки разлучить детей с их опекунами. Многие правительства не хотят принимать или облегчать репатриацию лиц, осуществляющих уход, вместе с детьми. В результате многие из детей, которые были репатрированы неохотно западными государствами, были сиротами или другими разлученными детьми, для которых не существовало проблемы возвращения вместе с семьей или другими взрослыми. Ряд стран, включая Бельгию, Данию, Францию и другие, предприняли усилия по запрашиванию «согласия» матерей на возвращение детей без них. Во Франции в 2019 году опрос показал, что 67 % респондентов возражали против репатриации детей, связанных с ИГИЛ*, а 89 % были обеспокоены возвращением любых взрослых членов или лиц, связанных с ИГИЛ*. В то же время сотрудники служб борьбы с терроризмом, военные и службы безопасности подчеркнули важность репатриации как средства решения и компенсации нынешних и будущих проблем национальной безопасности, включая восприятие того, что дети, живущие в лагерях, находятся под угрозой стать будущими членами ИГИЛ*.

Пока дети находятся в лагерях – в присутствии сторонников ИГИЛ* – они по-прежнему подвергаются риску попасть под их влияние при отсутствии каких-либо других вариантов. Поскольку мальчиков задерживают по мере взросления на основании «соображений безопасности», существует дополнительная вероятность того, что травма и последствия длительного содержания под стражей вызовут чувство обиды и отчуждения, усугубляя травму, которой они уже подверглись.

Другим препятствием на пути репатриации является неясность способа обеспечения мер по привлечению виновных к ответственности. Некоторые государства неохотно репатрируют семьи из Северо-Восточной Сирии на том основании, что отдельные лица могут и должны привлекаться к ответственности за предполагаемые преступления там, где они были совершены. Обеспечение эффективного правосудия для миллионов жертв преступлений ИГИЛ* должно быть первостепенной заботой международного сообщества; однако пути эффективного и справедливого судебного преследования этих конкретных лиц, обвиняемых в преступлениях на Северо-Востоке, остаются неясными. Некоторые европейские правительства открыто выступали «за» и оказывали финансовую поддержку властям на Северо-востоке Сирии в подготовке судебных преследований и проведении судебных процессов.

Сохраняется риск того, что большинство жертв преступлений, совершенных ИГИЛ*, не увидят, что виновные когда-либо предстанут перед правосудием, а тысячи девочек, мальчиков и женщин в лагерях практически не имеют возможности быть оправданными в совершении правонарушений при сборе доказательств или в ходе судебных разбирательств в должным образом организованном суде. Вместо этого жертвы, потенциальные преступники и десятки тысяч детей были просто оставлены вместе в ужасных условиях лагерей, что приравнивает эту ситуацию к коллективному наказанию (Save the Children 2021, p. 34).

И, наконец, восприятие политики Автономной администрации Северо-Восточной Сирии (AANES) как неоднозначной, является еще одним препятствием. В июне 2021 го-

да AANES на встрече с правительствами, граждане которых находятся в лагерях, подтвердили, что они готовы репатриировать семьи в те страны, которые готовы вернуть их домой. Имели место постоянные репатриации матерей со своими детьми в течение последних четырех лет, в том числе в Бельгию, Финляндию и Албанию только в 2021 году. При этом, некоторые государства утверждали, что AANES разрешает репатриацию только сирот, либо в особых гуманитарных случаях, и что на самом деле риторика AANES не всегда соответствовала их частной позиции, где дискуссии о практической репатриации детей сталкивались со значительными препятствиями, включая длительные переговоры с государствами, которые готовы репатриировать своих граждан, а также с отсрочкой уже ранее согласованных репатриаций.

Репатриация лиц, содержащихся под стражей в Северо-Восточной Сирии – это государственная прерогатива, и есть веские причины, по которым государства должны ею воспользоваться. Хотя особой связи гражданства между государством и физическим лицом может быть недостаточно, чтобы это лицо подпадало под юрисдикцию государства, такая связь, тем не менее, должна влиять на решения государств, которые влияют на судьбу их граждан. Соображения такого рода должны быть особенно важны ввиду угрозы международному миру и безопасности, создаваемой неконтролируемыми перемещениями иностранных боевиков и их семей, а также их продолжающейся радикализации в лагерях содержания под стражей. Эта угроза лучше сдерживается контролируемым возвращением посредством репатриации в сочетании с эффективными стратегиями судебного преследования, реабилитации и реинтеграции (Spadaro, 2020).

Как уже упоминалось, одним из главных препятствий на пути успешной реинтеграции бывших детей-солдат является стигматизация. Это справедливо и для детей ИГ*, поскольку у многих очень негативное восприятие этих детей как «добровольных участников». На этапе после возвращения участие общин, семей и ключевых лидеров будет иметь решающее значение в любых информационно-просветительских кампаниях или процессах реинтеграции. Этот процесс требует долгосрочных программ, обеспечивающих поддержку детей в течение длительного времени после первоначальной демобилизации. Дополнительным негативным фактором, способным утяжелить состояние, является высокая вероятность возникновения трудностей с интеграцией этих детей в социум, в том числе в связи с радикальным религиозным воспитанием, педагогической запущенностью и разлукой с матерью. В связи с этим приобретает чрезвычайно важное значение максимально раннее выявление у пострадавших психических и поведенческих нарушений, профилактика у них посттравматических расстройств на отдаленных этапах психотравмы, и их своевременная и полноценная реабилитация и реинтеграция в общество (Кекелидзе и др., 2021).

Радикализация

Дети ИГИЛ* подвергались многим психологическим невзгодам, которые наблюдались и в других группах детей-солдат (Koehler, 2020). Сюда входит опыт нищеты, страха, принуждения, лишений, сексуального насилия, физического насилия, свидетельствования и вовлечения в насилие. Однако, в отличие от других детей-солдат, не-

совершеннолетние, связанные с ИГИЛ*, поддались соблазну джихада, и экстремистской идеологии как основной движущей силы радикализации и насилия (Carone, 2017). Необходимо пояснить, что сам термин «джихад» в переводе с арабского языка – это «приложение усилий, усердие». Это любое усердие, которое приносит пользу Исламу. Сюда относятся, например, распространение исламских знаний, расходование своего времени и имущества в деле укрепления и возвышения религии Ислам. Существует несколько видов джихада, например, борьба со своими пороками и страстями, воспитание себя. Только один из видов джихада подразумевает военные действия. Однако именно он эксплуатируется в экстремистской идеологии и вменяется в обязанность членам экстремистских и радикальных групп.

В то время как бедность, страх и принуждение могут объяснить вербовку и использование детей во многих вооруженных конфликтах по всему миру, они не могут объяснить привлекательность джихада для иностранных детей, особенно подростков, выросших в семьях среднего класса в мирных и стабильных условиях. Сильная идеология может иметь очень существенное влияние на молодых людей, как на отдельных лиц, так и на целые семьи, особенно тех, кто недоволен своим положением в обществе, доступным кругом возможностей, принципами или политикой своего правительства. Исламистская экстремистская идеология является основной движущей силой радикализации, и ИГИЛ* преуспевал в распространении такой идеологии среди подростков и молодежи, особенно с использованием социальных сетей, которые представляют собой идеальное место для преднамеренной охоты на потенциальных новобранцев (Weimann, 2016). Более того, индоктринация детей очень часто проходила через их матерей, с этой целью им выдавались книги, содержащие подробные инструкции о том, как воспитывать ребенка-джихадиста. Эти инструкции включали рассказывание на ночь сказок о мученичестве, показ детям джихадистских веб-сайтов и поощрение их в занятиях спортом и играх, которые улучшали их физическую форму и зрительно-моторную координацию (Bloom, Horgan, Winter, 2016). Последствиями такого обучения стало то, что детям, которые присоединились к ИГИЛ* вместе со своими семьями, внедрялись идеи не только незнакомцами, но и людьми, которых они любили и которым доверяли.

Хотя как взрослые, так и дети могут демонстрировать радикализацию, взрослые, которые присоединились к ИГИЛ*, были мотивированы идеологией (Vogum, 2011), потребностью в значимости (Kruglanski et al., 2014) и групповой идентичностью (Webber, Kruglanski, 2017). Напротив, детей принуждали к уступчивости, мотивировали страхом, внушали и учили насилию как социальному поведению. Более того, дети были лишены возможности понимать значение и последствия своих действий (Benotman, Malik, 2016).

Присоединение к террористической группировке (такой как ИГИЛ*) и приверженность экстремистской идеологии, безусловно, усугубляют стигматизацию детей, которые возвращаются в свои страны происхождения, особенно если применяемые к ним меры носят в основном репрессивный и карательный характер. Последующие шаги по дерадикализации и реинтеграции обязательно должны включать в себя усилия по деконструкции нарратива ИГИЛ* и определению стратегий, способствующих

развитию у детей критического мышления. Для этой цели полезны рассказы иностранных боевиков-террористов, которые вернулись и сожалеют о своем ранее сделанном выборе присоединиться к ИГИЛ*, и нынешняя позиция этих людей может иметь первостепенную важность для детей. Очень важен обмен опытом отдельных лиц, т.е. так называемых «достоверных посланников», к которым относятся бывшие воинствующие экстремисты, жертвы из зон конфликтов и лица, имеющие влияние на молодежь из групп риска. На своем примере эти люди смогут показать, что идеология, распространенная ИГИЛ*, является ложной и вводящей в заблуждение. Мероприятия такого рода могут быть гораздо эффективнее, чем предотвращение отъезда детей через принятие административных и охранных мер (Carone, 2017).

Таким образом, в Сирии дети длительное время жили в атмосфере нормализации насилия, когда каждый день видели сцены насилия, убийства, казни, бомбежки. Достижение подросткового возраста сопровождалось ранним замужеством или женитьбой. Девочки выходили замуж в 13 лет за 14-летних мальчиков, рожали детей. В лагерях военнопленных в Сирии и Ираке всех мальчиков в возрасте 12–14 лет отправляли в тюрьму.

Формирование приверженности радикальной идеологии является едва ли не главным «средством» рекрутирования в экстремистские сообщества, в связи с чем, развитие критического мышления расценивается именно как средство противодействия появлению экстремистских установок. Речь, в частности, идет об умении противостоять следующей «типовой установке» экстремистских идеологий – жесткому делению на «своих» и «чужих» и «формированию» чувства ненависти к «чужим» (Mattsson, 2018). «Критическое мышление» в данном контексте определяется как способность анализировать и оценивать информацию различного типа, а также умение поставить под вопрос источник и способ подачи того или иного контента и сформировать индивидуальное представление о сообщении или описываемом явлении (Ghosh, 2017).

Говоря о чертах личности и характера, являющихся превентивными факторами по отношению к экстремистским установкам, в первую очередь, отметим эмпатию, как свойство, наличие которого формирует способность противостоять установке на дегуманизацию.

Работа с ценностями – также важное средство формирования индивидуальной резильентности (жизнестойкости) по отношению к потенциальному влиянию экстремистских идеологий и установок.

К факторам риска, связанным с идентичностью, в первую очередь относится тот факт, что для молодых людей с несформированной позицией в плане идентичности, экстремистские идеологии могут стать основой для ее формирования и той концепцией, которая «объясняет», как устроен современный мир, а также обеспечивает чувство принадлежности к сообществу (Davudov, 2015; Liht, 2013; Stephens, 2019).

Профилактическая работка в рамках данного направления в зарубежной практике строится за счет создания «пространств для безопасного поиска идентичности». Указанные практики основаны на идее, что одной из ключевых «задач» подростничества и юности является поиск и выработка собственной идентичности, однако, при этом, многие представители молодежи переживают «разрыв» с тем обществом, в котором они существуют.

Необходимо преодолевать стигматизацию детей, вернувшихся из Сирии и Ирака, так как стигматизация может способствовать радикализации.

Литература

1. Карин Е.Т. Операция «Жусан». Кого и почему вернули из Сирии? : монография. Print House Gerona – Алматы, 2020. 272 с.
2. Коновалов И.А. Радикализация молодежи: основные модели и профилактика. Зарубежный опыт // Психология и педагогика служебной деятельности. 1/2021. С. 36–42. <https://cyberleninka.ru/article/n/radikalizatsiya-molodezhi-osnovnye-modeli-i-profilaktika-zarubezhnyy-opyt/viewer>.
3. Benotman, N. & Malik, N. (2016). The children of Islamic State. Quilliam. // <https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2725/files/2016/04/the-children-of-islamic-state.pdf>.
4. Bloom, M., Horgan, J., & Winter, C. Depictions of Children and Youth in the Islamic State’s Martyrdom Propaganda, 2015–2016, 9(2) ctc Sentinel (2016), pp. 29–32.
5. Borum, R. (2011). Radicalisation into violent extremism I: A review of social science theories. *Journal of Strategic Security*, 4(4), pp. 7–36. <https://doi.org/10.5038/1944-0472.4.4.1>.
6. Capone, F. (2017). Worse’ than child soldiers? A critical analysis of foreign children in the ranks of ISIL. *International Criminal Law Review*, 17(1), pp. 161–185. <https://doi.org/10.1163/15718123-01701003>.
7. Davydov D.G. The causes of youth extremism and ways to prevent it in the educational environment // *Russian Social Science Review*. 2015. T. 56. No 5. С. 51–64.
8. Dozier K. (2019, May 23). They were children when they were kidnapped by ISIS and forced to fight. What happens now that they’re home? *Time*. <https://time.com/longform/isis-child-soldiers-yezidi/>.
9. Ellis B.H., Cardeli E., Bloom M., Brahmabhatt, Z. & Weine S. Understanding the needs of children returning from formerly ISIS-controlled territories through an emotional security theory lens: Implications for practice, *Child Abuse & Neglect*, Volume 109, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104754>.
10. Ghosh R. et al. Can education counter violent religious extremism? // *Canadian Foreign Policy Journal*. 2017. T. 23. No 2. С. 117–133.
11. Koehler D. (2020). Violent extremism, mental health and substance abuse among adolescents: Towards a trauma psychological perspective on violent radicalization and deradicalization. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 31(3), pp. 455–472. <https://doi.org/10.1080/14789949.2020.1758752>.
12. Koehler D. (2020). Violent extremism, mental health and substance abuse among adolescents: Towards a trauma psychological perspective on violent radicalization and deradicalization. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 31(3), pp. 455–472. <https://doi.org/10.1080/14789949.2020.1758752>.
13. Kruglanski A.W., Gelfand M.J., Belanger J.J., Sheveland A., Hetiarachchi M. & Gunaratna R. (2014). The psychology of radicalisation and de-radicalisation: How significance quest impacts violent extremism. *Political Psychology*, 35(1), pp. 69–93. <https://doi.org/10.1111/pops.12163>.
14. Liht J., Savage S. Preventing violent extremism through value complexity: Being Muslim being British // *Journal of Strategic Security*. 2013. T. 6. No 4. С. 44–66.
15. Mattsson C., Säljö R. Violent extremism, national security and prevention. Institutional discourses and their implications for schooling // *British Journal of Educational Studies*. 2018. T. 66. No 1. С. 109–125.

3.3. Специфика радикализации детей и подростков в условиях боевых действий ...

16. Spadaro A. (2020). Repatriation of family members of foreign fighters: individual right or state prerogative? *International and Comparative Law Quarterly*, 70, pp. 1–15. <https://doi.org/10.1017/S0020589320000421>.
17. Stephens W., Sieckelinck S., Boutellier H. Preventing Violent Extremism: A Review of the Literature // *Studies in Conflict & Terrorism*. 2019. Т. 44. No 4. С. 346–361.
18. Weimann G. (2016). The Emerging Role of Social Media in the Recruitment of Foreign Fighters // *Foreign Fighters under International Law and Beyond*. pp. 77–95. https://doi.org/10.1007/978-94-6265-099-2_6.

3.4. Сценарии и алгоритмы действия специалиста в типовых ситуациях профилактики радикализации

Павлова О.С., Хухлаев О.Е., Тарулина Н.В.

С целью формирования алгоритмов действий специалиста – педагога-психолога или учителя – в сложных ситуациях, связанных с возможной религиозной радикализацией детей, авторами курса разработано четыре кейса. Работа с кейсами состоит из двух частей: а) работа с онлайн-тренажером, предназначенным для того, чтобы обучить быстрой ориентировке в ситуации коммуникации, б) работа с текстовым кейсом с более сложным анализом и разъяснениями. Онлайн-тренажер построен таким образом, чтобы вовлечь слушателя в тему и продемонстрировать возможные непосредственные навыки реагирования в сложной ситуации, предотвратить автоматическое ошибочное регулирование поведения, основанное на стереотипах и предрассудках. После прохождения онлайн-тренажера слушатель вовлекается в более многомерный анализ ситуации, при этом уже является более мотивированным к его изучению.

В качестве кейсов представлены реальные ситуации, которые происходят с возвращенными из Сирии детьми в образовательном пространстве и во внеучебной деятельности, и показывают примеры поведенческих выборов, лежащих в основе повседневного поведения специалистов.

Онлайн-тренажер предназначен для широкого обоснования и разъяснения всех контекстов ситуации кейса, в том числе почему одни ответы наиболее верные в данной ситуации, а другие нет.

В кейсах четко обозначается, как происходит автоматическое ошибочное регулирование, основанное на стереотипах и предрассудках. В онлайн-тренажере показано, что из-за многомерности, сложности и противоречивости возникающих ситуаций, нет единого правильного алгоритма действий. Нужно ориентироваться по обстоятельствам, быть гибким и избегать стигматизации детей.

Построение онлайн-тренажера таково, что позволяет увидеть все многообразие действий в конкретной проблемной ситуации. На каждый кейс представлено несколько вариантов ответов, один из которых наиболее точно подходит для разрешения сложившейся проблемы.

Описание ситуации в методических рекомендациях позволяет не только разобраться в правильности или ошибочности действий, но и понять их причины и последствия, так как каждый ответ сопровождается подробным пояснением.

В ходе решения кейсов и в реальных проблемных ситуациях в работе с возвращенными из Сирии детьми важно помнить: поскольку однозначно правильных и простых алгоритмов в такой работе нет, специалистам важно «не рубить сплеча», а разобраться в контексте, сохраняя и поддерживая контакт с ребенком, не обвиняя в экстремизме и радикализме (почему важно поддерживать контакт с ребенком, вы уже знаете из других разделов нашей программы).

Помощь привлеченных специалистов, например имамов, сотрудников Духовных управлений мусульман вашего региона или психологов Ассоциации психологической помощи мусульманам, поможет разобраться в сложной ситуации.

Если Вас действительно беспокоит совершение религиозных предписаний ребенком, то мы бы рекомендовали привлечь религиозных деятелей, которые подключаются к взаимодействию с семьей и с ребенком. Необходимо проговорить с ними те религиозные предписания, которые важны для ребенка, для его семьи, и обсудить возможность их соблюдения в вашем регионе.

В любом случае учителю и педагогу-психологу важно помнить:

1. Не стоит сразу, не разобравшись в деталях, обвинять семью в радикализации, а изучить, с чем связаны в данной семье те или иные предписания.
2. Это можно сделать, встретившись с ребенком и попросив рассказать о религиозной культуре семьи.
3. Главная задача – не оценивать религиозные предписания и не занять позицию конфронтации в данной ситуации, а попытаться прояснить специфику религиозной социализации в данной семье. Важен интерес и принятие семейных и религиозных ценностей, а не демонстрация пренебрежительного отношения и запретов. Ребенок может замкнуться, что однозначно приведет к усилению радикализации.

В сложном случае, когда мы имеем дело со сформировавшимися у ребенка радикальными религиозными установками, необходима комплексная работа, в которой важнейшим звеном является работа психолога по устранению психологических причин радикализации, которые связаны с потерей значимости и попыткой ее восстановления, с устойчивыми социальными связями с радикализованными людьми. Поэтому психолог привлекает к данной работе разных специалистов, но сам реализует важнейшие направления психологической работы.

Важное примечание: если вы удивлены, что ребенок неожиданно стал выполнять религиозные предписания, то это может быть связано с достижением возраста совершеннолетия согласно исламу. Это тот возраст, с которого мусульманин должен выполнять все религиозные обязанности; по исламу – это возраст полового созревания.

Решая кейсы, раз за разом вы будете все лучше понимать алгоритмы работы в сложных ситуациях и обретать уверенность в собственных силах.

Ситуация «харам»

Прежде чем прочитать содержание кейса, предлагаем вам прорешать этот кейс в виде онлайн-тренажера. Для этого перейдите по ссылке: <https://new-acc-space-6040.ispring.ru/app/preview/a7e19e2e-4c8c-11ed-8ec4-762e8a8306e8>

После того, как вы закончили решение онлайн-тренажера, обязательно прочитайте историю и выберите наилучший в данной ситуации вариант ответа.

Описание ситуации: Класс вместе с классным руководителем несколькими родителями поехали на экскурсию в зоопарк. На улице было жарко, и какой-то папа предложил всем мороженое и купил. Девятиклассница Амина, которая в прошлом году была возвращена из Сирии, сказала, что мороженое ей харам (то есть запрещено). Классная руководительница поставила вопрос перед педагогом-психологом с тем, чтобы педагог-психолог поработала над профилактикой радикализации с этим случаем.

Выберите наилучший в данной ситуации вариант ответа:

1. Запрет на употребление сладкого (мороженого) связан с запретом на получение ребенком удовольствий, в частности пищевых. Это значит семья радикальная. Необходимо обратиться в правоохранительные органы для решения проблемы соответствующим образом.
2. В этой семье строгое религиозное воспитание, запрет на употребление сладкого (мороженого) связан с содержащимися в мороженом нехаляльных (харамных), запрещенных веществах, например алкогольной эссенции или продуктов из свиного жира. Это значит семья радикальная. Необходимо обратиться в правоохранительные органы для решения проблемы соответствующим образом.
3. Девочке мороженое не дозволено (харам, запрещено) из-за каких-то индивидуальных особенностей здоровья.
4. В этой семье слишком много запретов со ссылкой на религию и религиозное наказание. Детей часто пугают наказанием от Аллаха, в результате чего дети боятся послушаться любого запрета из-за внушаемого окружающими страха попасть в ад.

Объяснение к ответам

1. Вы выбрали ответ 1: он неправильный. Педагоги и психологи, возможно, осведомлены, что термин «харам» относится к запретам и строгому религиозному воспитанию. Однако с религиозной точки зрения этот ответ не является правильным, так как получение удовольствия от вкусной пищи не является запретным в исламе.
2. Вы выбрали ответ 2, он может быть правильным. Педагоги и психологи возможно осведомлены, что понятие «халяль» в переводе с арабского означает «дозволенное», «разрешённое». Зачастую его применяют к продуктам питания, в особенности – к мясу и мясным продуктам, однако данное понятие затрагивает все сферы человеческой жизни. Халяль включает в себя всю совокупность того, что признано дозволенным для мусульман: начиная с продуктов питания и предметов одежды, заканчивая общественными отношениями. Противоположным понятию «халяль» является «харам», которое переводится как «запретное», «греховное». Оно также охватывает различные грани жизни мусульман и подразумевает определённые пре-

ховные деяния: например, употребление алкогольных напитков, азартные игры, прелюбодеяние и так далее. В некоторых случаях мусульманин может отказываться от употребления в пищу мороженого из-за содержания в некоторых видах мороженого моно- и диглицеридов – побочных продуктов животного жира, обычно свиного. Однако это не всегда может свидетельствовать о чрезмерной радикальности семьи. В этом случае возможно обратиться за советом к религиозному деятелю и обсудить с ним причины подобных запретов и поведение в данной ситуации.

3. Вы выбрали ответ 3 – и он может быть наилучшим в данной ситуации. Халяль и харам относятся ко всем аспектам жизни мусульманина, в том числе в отношении к здоровью человека. Харам – все, что вредит здоровью человека. Нередко употребление слова «харам» не связано с религиозными запретами: например, употребление сладкого ребенку-диабетику или склонному к полноте старшими родственниками запрещается. Ребенку именно так часто и говорят: сладкое тебе есть «харам» (то есть запрещено). Однако со стороны может показаться несведущему специалисту признаком радикализации.
4. Вы выбрали ответ 4 – и он может оказаться правильным. В некоторых религиозных семьях детей нередко воспитывают так, что они воспринимают Аллаха только как карающего бога. Религия используется как средство устрашения. Родители часто используют такие представления об Аллахе, чтобы угрожать своим детям и запрещать им делать то, что они хотят даже в ситуациях, никак не связанных с религией. Образ Аллаха как любящего, милосердного, сострадательного Творца не используют в воспитании этих детей. И это может действительно стать фактором радикализации.

Если Вас действительно беспокоит большое количество запретов, которые мешают детям социализироваться, то мы бы рекомендовали привлечь религиозных деятелей, которые подключились к взаимодействию с семьей. В подобных ситуациях религиозные деятели рекомендуют родителям рассказывать детям о любящих, сострадательных и милосердных атрибутах Аллаха, а также о добрых деяниях очень почитаемого в исламе пророка Мухаммада. Например: Пророк Мухаммад когда-то сидел и разговаривал со своими спутниками, и они увидели женщину, отчаянно ищущую своего потерявшегося малыша. Когда она нашла его, она сильно обняла его, плача, выражая радость и любовь. Это было довольно трогательное зрелище. Пророк Мухаммад сказал: «Вы тронуты и удивлены любовью этой матери к ее сыну? Я клянусь вам, что Аллах более Любящий и Милостивый по отношению к Своим рабам, чем эта женщина к своему сыну».

В целом же, соблюдение норм «халяль» (дозволенное) и «харам» (запретное) предписано мусульманам религией и является обычным для любого мусульманина проявлением религиозности. Поэтому педагогу-психологу важно помнить:

1. Не стоит сразу, не разобравшись в деталях, обвинять семью в радикализации, а изучить, с чем связаны в данной семье данные запреты.
2. Это можно сделать, встретившись с ребенком и попросить рассказать о религиозной культуре семьи.

3. Главная задача – не оценивать родительские запреты, а попытаться выяснить и прояснить специфику религиозной социализации в данной семье. Важен интерес и принятие семейных и религиозных ценностей, а не демонстрация пренебрежительного отношения и запретов. Ребенок может замкнуться и еще больше радикализироваться, что однозначно приведет к усилению радикализации.

Важнейшая задача психолога – вхождение в контакт с ребенком и выстраивание доверительных отношений. Важно установить первичный контакт со значимым взрослым и поддерживать его.

Неверно во всех использованиях религиозной арабской терминологии обязательно видеть признаки радикализации (например использование слова «харам»), и на этом основании начинать этому противодействовать. Это приводит к негативным последствиям: возрастание стены недоверия, исключение – все это усиливает радикализацию, если она есть, если ее нет – может создать предпосылки для радикализации.

Верно – спокойно принять точку зрения ребенка и потом в спокойной обстановке узнать причины запрета, и поговорить с имамом по поводу рисков радикализации семьи. В результате такого подхода будет поддерживаться доверие во взаимоотношениях с ребенком.

Ситуация «намаз»

Прежде чем прочитать содержание кейса, предлагаем вам прорешать этот кейс в виде онлайн-тренажера. Для этого перейдите по ссылке: <https://new-acc-space-6040.ispring.ru/app/preview/662e336e-524c-11ed-a93e-b2363b849409>

После того, как вы закончили решение онлайн-тренажера, обязательно прочитайте историю и выберите наилучший в данной ситуации вариант ответа.

Описание ситуации:

Вы учитель физики. У 7 класса, в котором учится ребенок **Р.**, возвращенный из Сирии только что закончился ваш урок. Часть детей побежали на перемену.

Р. не выходит из класса с детьми, а достает из рюкзака коврик для совершения ритуальной молитвы (намаза) и раскладывает его в углу класса, собираясь совершить намаз.

Вы знаете, что в вашей школе, согласно правилам внутреннего распорядка, запрещено совершение религиозных обрядов, и у ребенка могут быть неприятности как с администрацией школы, так и с одноклассниками.

Выберите наилучший в данной ситуации вариант ответа:

1. Учитель говорит мальчику, что совершение молитвы в школе недопустимо, что школа – не место для совершения религиозных обрядов. Мальчик отвечает учителю, что своевременное совершение молитвы – обязанность мусульманина и он не собирается пропускать время намаза. Если ему не будут разрешать совершать намаз в школе, то он отказывается ходить в школу. Учитель делает вывод о радикализации мальчика и принимает решение обратиться в правоохранительные органы для решения проблемы радикализации.
2. Учитель объясняет мальчику, что согласно мнению ряда мусульманских учёных, возможно восполнение пропущенных намазов сразу после того, как мальчик попадет домой; что перенос намаза по уважительной причине – это допустимо, и так поступают люди в ситуации, в которой нельзя совершить намаз своевременно.
3. Учитель объясняет мальчику, что при необходимости возможно совершение намаз стоя или сидя, без коврика. Такое совершение намаза практически незаметно для окружающих и не вызовет обсуждения и осуждения с их стороны. Выделить на перемене 1–2 минуты для совершения намаза стоя возможно практически в любой ситуации.
4. Совершение намаза – это признак радикализации личности. Необходимо срочно обратиться в правоохранительные органы с этой проблемой.

Объяснение к ответам

1. Вы выбрали ответ 1: он неправильный. Намаз является обязанностью любого мусульманина, достигшего полового созревания. Каждый день мусульманин совершает 5 обязательных намазов. Согласно исламу, намазы совершаются в определенное время: утром, днем, в предвечернее время, вечером и ночью. В любом случае необходимо проговорить ситуацию с мальчиком и не допустить потери доверия в отношениях учителя и ученика.

2. Вы выбрали ответ 2, он может быть правильным. Перенос намаза – это совершение двух намазов во время одного из них. Переносить намаз разрешается путнику и лицам, у которых нет возможности своевременно совершать намаз. К категории людей, которым разрешён перенос намаза, можно отнести:
 - Студентов и школьников, если во время намаза они находятся на занятиях, лекциях, экзаменах и у них нет возможности отлучиться.
 - Солдат, находящихся на службе, заключённых в лагерях и тюрьмах, если и те и другие находятся в тяжёлых условиях, не позволяющих своевременно совершить намазы.
 - Другие экстремальные случаи, предусмотренные религией.
3. Вы выбрали ответ 3 – и он может быть наилучшим в данной ситуации. Совершение пятикратного намаза в тех местах, где нет возможности совершить его на коврике (например, в путешествии) возможно стоя или сидя; к такой возможности прибегают мусульмане, испытывающие затруднения с совершением намаза. Необходимо объяснить ребенку, с чем связан запрет совершения намаза в классе.
4. Вы выбрали ответ 4 – и он может быть неправильным. Совершение пятикратного намаза характерно для всех мусульман, которых можно отнести числу соблюдающих.

Если Вас действительно беспокоит совершение религиозных предписаний ребенком, то мы бы рекомендовали привлечь религиозных деятелей, которые подключились бы к взаимодействию с семьей и с ребенком. Важно проговорить с ними те религиозные предписания, которые важны для ребенка, для его семьи и договориться о возможностях их соблюдения.

В любом случае учителю и педагогу-психологу важно помнить:

1. Не стоит сразу, не разобравшись в деталях, обвинять семью в радикализации, а изучить, с чем связаны в данной семье данные предписания.
2. Это можно сделать, встретившись с ребенком и попросить рассказать о религиозной культуре семьи.
3. Главная задача – не оценивать религиозные предписания и не занять позицию конфронтации в данной ситуации, а попытаться выяснить и прояснить специфику религиозной социализации в данной семье, как они работают, и так далее. Важен интерес и принятие семейных и религиозных ценностей, а не демонстрация пренебрежительного отношения и запретов. Ребенок может замкнуться и еще больше радикализироваться, что однозначно приведет к усилению радикализации.

Самое важное для психолога в данной ситуации – войти в контакт с ребенком и выстраивать доверительные отношения, чтобы установить первичный контакт со значимым взрослым. Важно этот контакт установить и поддерживать.

Ситуация «химар»

Прежде чем прочитать содержание кейса, предлагаем вам прорешать этот кейс в виде онлайн-тренажера. Для этого перейдите по ссылке: <https://new-acc-space-6040.ispring.ru/app/preview/31aaa36c-5a70-11ed-a6e0-92417b7226aa>

После того, как вы закончили решение онлайн-тренажера, обязательно прочитайте историю и выберите наилучший в данной ситуации вариант ответа.

Описание ситуации:

Девочка, возвращенная из Сирии, 12 лет, учится в школе уже 3 месяца. Сегодня утром, неожиданно для всех, она пришла в школу в широкой черной одежде, закрывающей тело и голову (такая одежда на арабском языке называется «химар»).

На уроке дети, обратив на это внимание, ярко демонстрировали свое удивление. Учительница обеспокоилась данной ситуацией и на перемене отвела девочку на беседу с педагогом-психологом с просьбой разобраться в ситуации и объяснить, что так в школе ходить не рекомендуется. Девочка объяснила, что только так и нужно ходить в школу, что она всегда так ходила раньше, до возвращения в Россию, что одеваться по-другому запрещено.

Выберите наилучший в данной ситуации вариант ответа:

1. Учительница говорит девочке, что ношение черной одежды (как в монастыре) недопустимо в школе, поэтому необходимо одеваться так, как одеваются все дети. «Пока не переоденешься в одежду светлых тонов – в школу не приходи!» Учительница требует от родителей перевода девочки на домашнее обучение: «раз она такая религиозная, пусть сидит дома; ей нечего делать в светской школе».
2. Учительница объясняет девочке, что внешний вид мусульман сильно отличается в зависимости от региона. В регионах Ближнего Востока принято носить черную просторную одежду поверх обычной одежды, в которой женщины ходят дома в окружении своих родственников. Однако в мусульманских регионах РФ девушки и женщины часто надевают платья различной расцветки, повязывают голову платком, носят чалму и другие головные уборы. Поэтому можно одеваться в соответствии с школьным дресс-кодом и надевать головной убор так, как это принято в данном регионе.
3. Девочку заставили покрывать голову. В мусульманских семьях всегда существует насилие над детьми. Девочки вынуждены носить платки и широкие одежды, хотя им это совершенно не нравится.
4. Ношение платка и другой религиозной одежды – это признак радикализации девочки. Необходимо вызвать опекунов и обратиться в правоохранительные органы для решения проблемы соответствующим образом.

Объяснение к ответам

1. Вы выбрали ответ 1: он неправильный. Недопустимо подталкивание к социальной изоляции детей из религиозных семей. Это не будет способствовать дерадикализации, а наоборот, будет способствовать дальнейшей радикализации.

2. Вы выбрали ответ 2, он может быть наилучшим в данной ситуации. ФАДН России инициирует введение в комплект школьной одежды в России головного убора для девочек. Необходимо выбрать такой головной убор, который соответствует традициям региона нынешнего проживания семьи и дресс-коду школы.
3. Вы выбрали ответ 3 – и он неправильный. Ношение головного убора – требование ислама, которое добровольно принимают на себя девушки и женщины-мусульманки по достижению возраста полового созревания, поэтому необходимо поговорить с девочкой, убедившись в том, что это ее решение и она понимает, что стоит за этим решением.
4. Вы выбрали ответ 4 – и он может быть неправильным. Ношение религиозной одежды – обязанность мусульманки, и само по себе не является признаком радикализации.

Если Вас действительно беспокоит совершение религиозных предписаний ребенком, то мы бы рекомендовали привлечь религиозных деятелей, которые подключились к взаимодействию с семьей и с ребенком. Важно проговорить с ними те религиозные предписания, которые важны для ребенка, для его семьи и договориться о возможностях их соблюдения.

В любом случае учителю и педагогу-психологу важно помнить:

1. Не стоит сразу, не разобравшись в деталях, обвинять семью в радикализации, а изучить, с чем связаны в данной семье данные предписания.
2. Это можно сделать, встретившись с ребенком и попросить рассказать о религиозной культуре семьи.
3. Главная задача – не оценивать религиозные предписания и не занять позицию конфронтации в данной ситуации, а попытаться выяснить и прояснить специфику религиозной социализации в данной семье, как они работают, и так далее. Важен интерес и принятие семейных и религиозных ценностей, а не демонстрация пренебрежительного отношения и запретов. Ребенок может замкнуться и еще больше радикализироваться, что однозначно приведет к усилению радикализации.

Для психолога важно вхождение в контакт с ребенком и выстраивание доверительных отношений, чтобы установить первичный контакт со значимым взрослым. Важно этот контакт установить и поддерживать.

Ситуация «проповедь»

Прежде чем прочитать содержание кейса, предлагаем вам прорешать этот кейс в виде онлайн-тренажера. Для этого перейдите по ссылке: <https://new-acc-space-6040.ispring.ru/app/preview/c0115e20-5a34-11ed-b392-06ac6e4a7e60>

После того, как вы закончили решение онлайн-тренажера, обязательно прочитайте историю и выберите наилучший в данной ситуации вариант ответа.

Описание ситуации:

Вы педагог-психолог. В вашей школе учится мальчик М. 15 лет, возвращенный из Сирии. Вы узнали от классного руководителя, что М. говорит одноклассникам, что в нашей стране все «неверные» и только в Сирии, где он жил со своими родителями, люди знают истину, и нужно стремиться к установлению шариатского государства, халифата, во всем мире. Вы обеспокоены данной ситуацией и пригласили М. на беседу чтобы разобраться в происходящем. Учителя, дети и родители требуют принять меры в отношении подростка.

Выберите наилучший в данной ситуации вариант ответа:

1. Классная руководительница и психолог обсудили сложившуюся проблему и обратили внимание на то, что описанное поведение мальчика стало проявляться после того, как у него стали отчетливо стали проявляться трудности в учебе. Диагностика показала, что у мальчика заниженная самооценка, и он ищет возможности привлечь к себе внимание любым способом. Провокативные действия подростка привлекают к нему всеобщее внимание, что дает ему возможность восстановить самоуважение и поднять самооценку. С мальчиком были организованы дополнительные занятия по тем предметам, которые вызывали наибольшие затруднения. Также была проведена психологическая работа по повышению самооценки.
2. Классная руководительница и психолог обсудили сложившуюся проблему и обратили внимание на то, что мальчик замкнут и мало общается в классе, что у него практически нет друзей. При этом он с большой теплотой вспоминает время, которое он жил в Сирии, где были живы его родители и братья, с которыми он ходил купаться, проводил время в играх. Сейчас он поддерживает общение со своими знакомыми по Сирии, и эта поддержка дает ему эмоционально устойчивые связи. Психолог направила свою работу с ребенком по созданию устойчивой привязанности к окружающим ребенка в России детям и взрослым.
3. Классная руководительница и педагог-психолог привлекли к работе представителей МВД, семью мальчика поставили на профилактический учет и теперь еженедельно их вызывают в соответствующие органы, которые контролируют жизнь семьи, мировоззрение мальчика и его общение с оставшимися в Сирии знакомыми и родственниками.
4. На урок в класс был приглашен представитель местного Духовного управления мусульман. Он провел профилактическую беседу с мальчиком, где объяснил, что распространение подобной идеологии может привести к уголовному преследова-

нию мальчика и его семьи, поэтому ему необходимо прекратить такие провокационные беседы и общение с радикально настроенными друзьями по интернету.

Объяснение к ответам

1. Вы выбрали ответ 1: он может быть одним из наилучших в данной ситуации. Радикализация ребенка может быть связана с потерей самоуважения и попыткой его восстановить. В подростковом возрасте у молодого человека еще нет готовых способов восстановления значимости и самоуважения. Поэтому нередко подростки прибегают к социально неприемлемым способам для этого.
2. Вы выбрали ответ 2, он может быть одним из наилучших в данной ситуации. Причины радикализации часто связаны с поддержкой радикальной идеологии через сообщество близких людей. Таким сообществом продолжает оставаться для мальчика оставшиеся в Сирии родственники и знакомые. Необходимо сосредоточить работу психолога на создание устойчивых социальных связей в классе, школе, с родными и близкими, с которыми сейчас живет мальчик.
3. Вы выбрали ответ 3 – и он только отчасти правильный. В компетенции правоохранительных органов находится работа с людьми, которые придерживаются радикальной идеологии. Однако такая работа не затрагивает психологические причины радикализации, что приводит к силовым решениям проблем.
4. Вы выбрали ответ 4 – и он может быть частично правильным. Взаимодействие с мусульманскими религиозными деятелями должно стать частью работы по дерадикализации и поможет устранить ошибочные установки в радикальном понимании религиозных идей. Однако этого может быть недостаточно для комплексной работы по дерадикализации подростка.

В сложном случае, когда мы имеем дело со сформировавшимися у ребенка радикальными религиозными установками, необходима комплексная работа, в которой важнейшим звеном является работа психолога по устранению психологических причин радикализации, которые связаны с потерей значимости и попыткой ее восстановления, с устойчивыми социальными связями с радикализированными людьми. Поэтому психолог привлекает к данной работе разных специалистов, но сам реализует важнейшие направления психологической работы.

В любом случае учителю и педагогу-психологу важно помнить:

Не стоит сразу, не разобравшись в деталях, обвинять семью и ребенка в радикализации. Главная задача психолога – вхождение в контакт с ребенком и выстраивание доверительных отношений, чтобы был первичный контакт со значимым взрослым. Важно этот контакт установить и поддерживать. Необходимо проводить длительную психологическую работу по устранению психологических причин радикализации. К работе с радикальными идеологическими установками необходимо привлекать компетентных в данном вопросе религиозных деятелей и представителей правоохранительных органов.

Для психолога важно поддерживать контакт с ребенком и взаимодействовать с другими специалистами.

РАЗДЕЛ 4.

**Социальная адаптация детей,
возвращенных из зон боевых действий, в местном
сообществе и образовательных организациях**

4.1. Основы психолого-педагогических компетенций деятельности специалистов, закрепленных в качестве куратора семей, возвращенных из зон боевых действий

Шинина Т.В.

Метафора к параграфу

Однажды, когда был серый, дождливый день, мальчик по имени Миша не мог найти себе места и крутился вокруг своего отца, мешая готовиться к докладу.

Когда же терпение его отца подошло к концу, тот вытащил из кучи один из старых журналов, вырвал из него большой красочный лист с картой мира, разорвал его на множество мелких кусочков и вручил их своему сыну со словами: «Миша, собери из этих кусочков снова карту, а я за это дам тебе денег на мороженое».

Казалось, что даже для взрослого человека это будет работа не на 5 минут, тем более для маленького Миши.

Какого же было удивление отца, когда сын постучался в его комнату с выполненным заданием уже через 10 минут.

- Как тебе удалось так быстро справиться с заданием? – спросил отец.
- Это не было слишком сложно, – ответил Миша. – Просто на другой стороне карты был большой рисунок человека. Я просто перевернул все кусочки с картой наоборот, собрал изображение человека и, перевернув лист снова, получил правильно собранную карту мира. Я подумал, что если человек правильный, то и мир будет правильный.

Отец улыбнулся и повторил.

- Если человек правильный, то и мир будет правильный – размышлял отец, понимая, что название доклада у него определённо есть.

Как важно найти правильного человека на роль куратора семей, возвращенных из зон боевых действий...

Куратор: функция или человек?

Разберемся в понятиях:

Куратор: человек, курирующий, помогающий, направляющий какой-либо проект, деятельность.

Наставник: человек, передающий опыт и навыки.

Ментор: человек с личным опытом успеха, который готов поделиться им с подопечным.

Тьютор: сопровождающий педагог. Помогает выстроить образовательную стратегию и развить ресурсы ученика.

Коуч (тренер): помогает достичь наибольшей эффективности в конкретной задаче.

Общая формулировка, которая отражает суть деятельности куратора, может звучать так: лично контактирует с семьей, получает сведения от всех взаимодействующих структур, ориентирует их при возникновении вопросов, требующих решения, готовит обобщенную информацию о реализации плана работы по социальной адаптации и реабилитации ребенка (детей) и предоставляет ее межведомственной рабочей группе (комиссии) для рассмотрения на заседании.

Что конкретно должен делать куратор: 10 функций

- 1) Формирование плана работы по социальной адаптации и реабилитации ребенка (детей).
- 2) Выявление источников и причин социальной дезадаптации детей и членов их семей.
- 3) Восстановление физического и психологического состояния детей и членов их семей.
- 4) Развитие личностных качеств и социальных навыков детей.
- 5) Восстановление утраченных контактов и связей с семьей, внутри семьи.
- 6) Содействие в построении образовательного маршрута детей.
- 7) Восстановление положительного социального статуса детей в коллективе сверстников по месту учебы или работы.
- 8) Содействие профессиональной ориентации детей.
- 9) Интеграция в социальную и культурную среду общества с формированием позитивных установок.
- 10) Содействие в трудоустройстве членов семей несовершеннолетних.

На первый взгляд, такой обширный список обязанностей вызывает настороженность у специалиста, которому предлагается заняться кураторской деятельностью. Однако, по сути, мы лишь детально прописали то, что структурирует работу куратора, помогает ему выполнять работу с родителями и детьми более профессионально, понимая зону своей профессиональной ответственности, помогает создавать с родителями отношения партнерства, быть информированным по поводу состояния ребенка и совместно с родителем решать те или иные задачи в отношении ребенка.

Важно разработать Положение о кураторе семьи и закрепить зоны ответственности и полномочия!

Представленный перечень направлений работы кураторов и принципов, на которых он должен строить свою работу с семьей, безусловно, не претендует на исчерпывающую полноту и будет расширяться с учетом вашего опыта и специфики региона. Однако мы считаем, что куратор должен находиться в непрерывном развитии и внедрять в практику работы современные психолого-педагогические технологии.

Вооружившись функциональными ориентирами, куратору будет полезно ознакомиться с информацией о том, ЧТО и КАК он должен делать, организуя работу с семьями детей, возвращенных из зон боевых действий. Ниже мы приводим пятнадцать идей по формированию продуктивных отношений куратора с родителями.

15 идей по созданию и поддержке продуктивных отношений с родителями

1. Создайте список Ваших подопечных семей с именами каждого члена семьи.
2. При встрече с родителями чаще употребляйте имя родителя, ребенка, других членов семьи.
3. Соберите информацию о значимых для семьи днях (дни рождения, особые даты семейных торжеств) и присоединитесь к поздравлениям семьи в эти дни письменно или по телефону.
4. Вовлекайте родителей в волонтерскую деятельность в организации.
5. Проводите очные встречи с родителями по возможности чаще. Темы для беседы – состояние ребенка в течение недели, его маленькие победы за этот период.
6. Внимательно слушайте все, что родитель говорит о ребенке. Отмечайте, что его знания ребенка гораздо больше, чем у любого специалиста. Благодарите его за информацию о ребенке, которой он делится с Вами.
7. Делитесь с родителями позитивными моментами из жизни ребенка и организации. Вы можете это делать по почте, используя фотографии.
8. Будьте уверены, что родитель в курсе мероприятий, которые проходят в Вашей организации. Оповещайте родителей о том, что планируется в организации заранее с помощью удобной для родителя формы связи (почта, письменное приглашение, которое родитель должен получить при личной встрече с куратором, объявления на стенде и т.д.). Заранее информируйте родителей о предстоящих мероприятиях. Дайте информацию за месяц, далее напомните за неделю до события и непосредственно перед событием за 1–2 дня.
9. Ведите журнал, в который Вы заносите информацию о том, какие особые знания и навыки есть у родителя, которыми он мог бы поделиться со специалистами, другими родителями в организации; в каких мероприятиях с ребенком или с семьями было бы уместно попросить родителя поделиться умениями.
10. Обратитесь к родителю с просьбой отражать то, чем он занимается с ребенком дома (выполнение заданий узких специалистов; домашних заданий, которые ребенок получает в школе или при надомном обучении). Согласуйте Ваши действия в этом направлении с другими специалистами междисциплинарной команды для общего понимания этой задачи.
11. Не смущайтесь, что Вам часто придется говорить о вопросах, которые Вы уже не раз обсуждали с родителями. Это не означает, что «мы уже все обсудили не раз.

Ничего нового сказать родителю нельзя». Для создания партнерских отношений важно как можно чаще быть в личном контакте.

12. Передавайте родителю важную информацию в отношении ребенка как можно скорее. В случаях, когда возникают какие-либо проблемы, Вы первый, кто должен быть в курсе событий и кто должен пообщаться с родителями по этому поводу.
13. Не стесняйтесь напоминать родителям об их обязательствах перед организацией и о разделении ответственности между родителем и специалистами междисциплинарной команды. Это надо делать тактично, вежливо и в то же время убедительно.
14. Рассказывайте родителям с кем их ребенок общается дружелюбно, а с кем отношения не складываются. Обсуждайте с родителем возможность помочь ребенку в установлении дружеских отношений с детьми.
15. Проводите беседы с родителями в позитивном ключе, даже если события и проблемы, которые родитель предъявляет, достаточно сложны для решения.

Сбор данных о ребенке, как правило, не вызывает у куратора затруднений. Более трудным оказывается построить разговор с родителем о семье. Многие кураторы делятся своими опасениями, что родители не захотят рассказывать о чем-то сокровенном, секретном в своей семье, и в результате стараются вообще не задавать вопросы на эту тему. Однако, не имея представлений о том: чем живет родитель, что ему интересно, какие отношения в семье, кто вовлечен в жизнь ребенка, а кто мог бы помочь родителям, но они об этом не просят, – куратору никогда не удастся помочь родителю построить «мостик понимания» между ребенком и семьей.

Безусловно, для того чтобы такой разговор состоялся, необходимо, чтобы между куратором и родителем установились отношения доверия. Не следует беседовать с родителем на тему семьи в спешке, мимоходом. Важно, чтобы подобная тема обсуждалась в помещении, где куратору и родителю не будут мешать. Подобные условия вполне могут быть созданы кураторами в организации.

В следующем параграфе мы представляем информацию об организации деятельности куратора с иллюстрацией различных моделей сопровождения семьи.

Организация деятельности куратора

Обратимся к анализу стратегии и тактики работы профессионалов для осуществления психологической помощи семье.

Интересными в этой связи являются модели работы с семьей. Рабочие модели сопровождения семьи: модель «Ключевой работник» (Keyworkermodels), модель «Консультирование родителя» (Parentcounselingmodels), модель «Родитель–партнер» (Parentpartnershipmodels), модель «Навыки копинга» (Copingskillsmodels) (Sloper P., 1999).

Модель «Ключевой работник»

Ключевым работником назван в модели профессионал, к которому родители обращаются за советом по поводу проблем, возникающих с ребенком, имеющим нарушения развития (Dale, 1996; Appleton, Minchom P.E., 1991). Этот специалист регулярно контактирует с семьей, поддерживает ее членов и несет ответственность за координацию взаимодействия семьи с различными учреждениями. Особенно важным аспектом

его деятельности является возможность доступа к информации по сопровождению семьи различными специалистами. В результате работы в рамках данной модели были выявлены позитивные изменения во взаимоотношениях членов семьи с профессионалами. Сравнение семей, которые пользовались услугами ключевого работника, и семей, которые не имели такой возможности, позволило выявить, что первые выражали большую удовлетворенность своих нужд и не отмечали наличие проблем в семейной жизни (SloperandTurner, 1992). Исследование, проведенное Glendinning (1986), в котором «ключевой работник» был назван «ресурсным работником», показало, что по сравнению с контрольной группой, в которой не использовалась данная модель, моральное состояние родителей было значительно лучше, они выражали большую удовлетворенность профессиональной поддержкой и высказывали меньшее ощущение изолированности. Самой большой ценностью использования данной модели для семьи, по результатам исследования, оказалась возможность обратиться за помощью к конкретному специалисту, который был знаком с нуждами и потребностями данной семьи. Целью диагностики в данной модели было определение нужд семьи и определение необходимости обращения семьи в то или иное учреждение.

Модель «Консультирование родителя»

Результаты исследований деятельности профессионалов по поддержке семьи, проведенных учеными в США (Dunst, TrivetteandDeal, 1988, 1994)), показали, что эффективность услуг зависит от интерперсональных аспектов взаимоотношений между семьями и профессионалами; от таких параметров коммуникации, как честность и прозрачность; от понимания специалистом трудностей семьи, семейных ценностей и целей. Профессионалы, использующие данную модель, исследуют различные проблемы, поднятые родителями: семейные материальные ресурсы, проблемы взаимоотношений, проблемы, связанные с поведением особого ребенка и др. Цель консультирования – помочь родителям прояснить проблемы, задать цели, сформулировать планы и наметить пути их выполнения. В сравнении с контрольной группой, матери, с которыми проводилась работа в соответствии с данной моделью, оценивали себя более профессионально поддерживаемыми и констатировали появление более позитивного отношения к ребенку. В экспериментальной группе прогресс развития ребенка был более существенным, снизилось количество проблем, связанных с поведением особого ребенка, и, соответственно, выявлено снижение материнского дистресса.

Модель «Родитель–партнер»

Взаимоотношения между родителями и профессионалами являются важнейшим аспектом, влияющим на эффективность оказываемой помощи. Отмечена необходимость перехода от экспертной модели, где профессионалу отводится роль эксперта, к модели, базирующейся на партнерстве специалистов и родителей ребенка с нарушениями развития. Такая модель характеризуется взаимодополняющими знаниями, учитывает различные точки зрения родителей и профессионалов по поводу диагностики, лечения и воспитания ребенка, осуществляет гибкий индивидуальный подход в отношении каждой семьи. (Cunningham&Davis, 1985; Appleton&Minchom, 1991; Dale, 1996). Профессиональная практика, базирующаяся на модели «Родитель–партнер»,

помогает родителям и профессионалам достичь консенсуса по поводу потребностей семьи и необходимых действий.

В перечисленных моделях по-разному определены функциональные роли специалиста и семьи, формат их взаимодействий и взаимоотношений (табл. 1).

Таблица 1

Функциональные роли специалиста и родителя при совместной работе

Название модели	Специалист	Родитель
Ключевой работник	«Диспетчер–консультант» Аккумулирует информацию о семье, координирует взаимодействие семьи с различными учреждениями	«Поставщик информации» Обращается за советом к Ключевому работнику, постоянно наблюдающему семью
Консультирование родителя	«Компетентный специалист» Владеет знаниями по решению специфических проблем семьи ребенка с нарушениями в развитии, снабжает родителей рекомендациями	«Ученик» Получает задачи и рекомендации
Родитель–партнер	«Партнеры» Специалист и родитель – равные партнеры, совместно вырабатывающие стратегию и тактику решения проблем особого ребенка и семьи	

Так, в модели «Ключевой работник» психолог является центральной фигурой, которая аккумулирует информацию о трудностях, возникающих в семье, и координирует взаимодействие семьи с различными учреждениями для их решения. Родитель в рамках данной модели – «поставщик информации», имеющий возможность обратиться за помощью и советом к одному специалисту, постоянно наблюдающему семью.

Модель «Консультирование родителя» подразумевает наличие роли консультанта, компетентного в решении специфических проблем семьи, и консультируемого – родителя, который обращается за помощью в решении конкретной проблемы, возникающей в связи с трудностями воспитания детей.

Модель «Родитель–партнер» основана на вовлечении родителя, его персонального опыта в работу команды специалистов на диалоговой основе.

Представленный выше теоретический анализ различных моделей сопровождения семьи показывает, что профессионалы используют различные стратегии при организации помощи семье в решении проблем, поиске «слабого звена» семейной системы, которое нуждается в укреплении.

В следующем параграфе мы осветим тему развития практического инструментария куратора семьи.

Развитие психолого-педагогических компетенций: практические инструменты

Для развития психолого-педагогических компетенций куратора важно овладеть технологиями, которые представлены в данном пособии и отражены в визуализаторе необходимых компетенций (рис. 1).

ВИЗУАЛИЗАТОР НЕОБХОДИМЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КУРАТОРОВ



Рис. 1. Визуализатор необходимых профессиональных компетенций кураторов

В данном параграфе мы хотели отразить практические инструменты, которые позволят куратору оставаться в ресурсной позиции при работе с семьей, возвращенной из зон боевых действий.

Алгоритм повышения профессиональных компетенций куратора

Название шага	Краткая аннотация практического инструментария
Шаг 1. Понимание самого себя	Любям в роли кураторов необходимо изучать себя, чтобы быть эмпатийными и искренними в отношениях с другими
Шаг 2. Умение беседовать с семьей	О конкретных навыках ведения беседы или оказания помощи, которые следует использовать в своей работе
Шаг 3. Готовность к работе с тяжелыми утратами	Какие перемены и потери приходится переживать, как мы относимся к этому
Шаг 4. Определение цели и планирование действий	Как кураторы планируют свои действия
Шаг 5. Завершение контакта с родителями	Этап, когда куратор завершает контакт с родителем. Как это должно происходить
Шаг 6. Сохранение личных границ	Что мы можем позволить себе в отношениях с родителями, а также о границах, о которых мы должны помнить, работая кураторами
Шаг 7. Развитие личного ресурса	О важности заботы о самом кураторе или о его личном развитии в целях продуктивности его работы

В каждом шаге Вы найдете важные пункты, о которых следует поразмыслить, и упражнения для практической работы. Это упражнения отечественных и зарубежных авторов, которые имеют широкую известность (Оклендер В., Комли М., Малкина-Пых И.Г. и др.), а также авторские упражнения. Мы рекомендуем выполнять упражнения с партнером или в небольшой группе.

ШАГ 1. Профессиональные инструменты: понимание самого себя

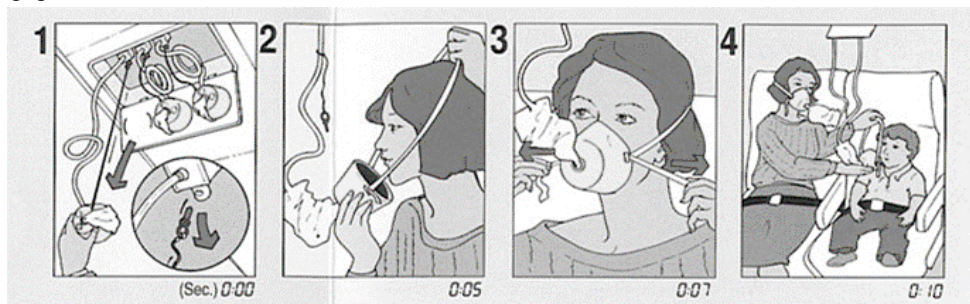
Во время работы с родителями кураторам необходимо часть времени посвятить рефлексии в отношении себя, это даст им более глубокое понимание путей взаимодействия с другими и лучшее понимание собственных потребностей.

Рефлексия – осознанное отражение (переживание) проблемы, ситуации

Забота о себе

Мы твердо убеждены, что люди должны заботиться о себе, если они хотят продуктивно заботиться о других. Если мы выслушиваем проблемы и переживания других, то нам важно найти время для выхода наших собственных чувств и эмоций. Иначе мы можем потерять внутренние силы, не справиться с ситуацией и оказаться слишком опустошенными, чтобы заботиться о других. Человек, который помогает другим, должен уделять время себе. Чем лучше мы поймем себя, тем способнее окажемся выступать в роли внимательных слушателей без опасения быть «заполненными» проблемами других.

Для иллюстрации приводим образ, который часто используем в тренинговых форматах.



КЕЙС Тренинга «Кислородная маска»

На тренингах мы используем образ – известное правило безопасности для пассажиров в самолете: «Наденьте кислородную маску сначала на ... (здесь мы обычно делаем паузу)¹ себя, а потом на ребенка». Если куратор вовремя не получит кислорода – задохнутся оба.

Как может куратор в этой истории позаботиться о себе?

Один путь состоит в том, чтобы понять свои потребности и выделить время для себя. Другой путь – короткий, но действенный – состоит в том, чтобы позволить себе уделить время для своевременного приведения себя в форму.

¹ Примечание автора

Представим себе, что вместо того, чтобы постоянно глушить в себе собственные чувства, Вы осознаете их и помогаете себе самостоятельно. Вы могли бы, например, создать группу взаимной поддержки для находящихся в подобной ситуации кураторов в своем регионе.

Познавая собственные эмоции

На встречах группы Вы, как куратор, можете услышать подобные истории, и складывается понимание, что Вы не одиноки. Вы узнаете, что и другие кураторы также часто чувствуют себя расстроенными, сердитыми и грустными. Вскоре Вы почувствуете достаточное доверие, чтобы рассказать про свою ситуацию и переживания. В этой группе Вы получите информацию о способах, которыми можно воспользоваться, чтобы переключиться и не быть постоянно в стрессе, заботясь о детях и их родителях. Вы узнаете, что можно воспринимать свои чувства и выражать их без ощущения вины. Вы сохраните потребность в заботе о своих подопечных, и тогда будете это делать с возобновленной энергией.

Способность уделять внимание собственным потребностям измеряет развитие Ваших навыков оказания помощи. Работаете ли Вы в группе или самостоятельно, всегда существуют возможности улучшить понимание самих себя и позволить себе выражение собственных эмоций.

Упражнение 1. «Контейнер мыслей»

Работайте самостоятельно.

Важно вести дневник. Лучше делать записи ежедневно. Нет ничего более устойчивого, чем привычка. Записывать необходимо Ваши чувства. Попробуйте описать Ваши заботы, опасения, надежды, праздники, любые ситуации, в которых Вы сердитесь и пребываете в расстройстве.

Может оказаться полезным писать – как Вы переносите свои эмоции. При неприятностях или беспокойстве у Вас может появиться тяжесть в области желудка или напряженность в мышцах плеча и шеи, головная боль или раздражительность...

Сам процесс записи Ваших мыслей и чувств может завершиться ослаблением их интенсивности.

Упражнение 2. «Мои мотивы»

Работайте самостоятельно.

Для того, кто собирается работать в сфере заботы о других, важной частью изучения себя является исследование причин, по которым Вы желаете выполнять эту работу.

Возможно, кто-то ощущает потребность просто помогать другим. Бывают другие причины. Человек, не чувствующий себя в достаточной безопасности, может посчитать, что работа куратором предоставит ему некоторый статус, что уменьшит его собственную незащищенность. Кто-то может полагать, что их обязанность – советовать другим и направлять людей на путь истины. Трудно быть до конца честным относительно своих собственных мотивов, но чем дальше мы пройдем по ступенькам

откровенности и принятию себя такими, какие мы есть, тем эффективнее мы сможем действовать.

Запишите как можно честнее все причины, по которым Вы хотите помогать семьям детей, возвращенных из зон боевых действий.

Когда Вы их запишете, попробуйте отнести к себе то, что Вы думаете о других.

Например, Вы, возможно, написали: «Я хочу помочь родителям детей, возвращенных из мест боевых действий, потому что они одиноки».

Теперь примените это заявление к себе так, чтобы оно читалось: «Я хочу помочь себе, потому что я одинок».

Продолжайте спрашивать себя: «В каком смысле я одинок?»

Важно признание, что Ваши собственные потребности являются частью Вашей мотивации помогать другим.

Задавайте этот же вопрос после каждого ответа, пока не почувствуете, что Вы не можете задать следующий.

С нашей точки зрения, кураторы семей детей, возвращенных из зон боевых действий, обучающиеся применению навыков ведения беседы (если они не имеют базового психологического образования), понимают насколько важно для них самих пройти консультирование или личную терапию.

ШАГ 2. Беседа с семьями, возвращенными из зон боевых действий.

Использование активного слушания

Когда мы слушаем другого человека, нам вспоминаются наши собственные ситуации и чувства. Однако когда мы работаем с родителями и детьми – это неподходящее время переключаться на собственные чувства. Мы должны уметь управлять собственными чувствами и быть в нейтральной позиции в работе.

Нейтральность

Это спокойное, сочувствующее, доброжелательное отношение к каждому члену семьи в равной степени, что бы там ни происходило. Следует замечать страдания каждого человека, никого не осуждать, ни к кому не присоединяться, ни в коем случае ни на чью сторону не становиться. Каждый человек, должен в равной мере иметь возможность говорить и быть услышанным.

Проверяем. Нейтральность потеряна?

- ✓ Если ловить себя на таких переживаниях, как гнев, жалость, возмущение, торжество, облегчение, успокоение;
- ✓ Когда специалист «берет случай домой», случай лезет к нему в сознание;

- ✓ Когда вы рассказываете о своих клиентах (не коллегам) – это свидетельствует о том, что случай, на котором терапевт потерял нейтральность, каким-то образом задевает те проблемы или сложности, которые испытывает он сам.

Упражнение 1.

«Развитие навыков активного слушания»

Работайте с партнером. Один говорит, другой слушает.

Говорящий

Говорите о чем хотите в течение трех или четырех минут.

Слушающий

Не делайте никаких комментариев и не задавайте никаких вопросов, только слушайте. Слушая, отмечайте все мысли и чувства, которые Вы испытываете. Замечайте не мешают ли они Вам слышать то, что говорит другой.

Поменяйтесь ролями

После того, как каждый из Вас побывает и слушающим, и говорящим, кратко обсудите, что Вы чувствовали, когда слушали Вы и слушали Вас.

Упражнение 2.

«Стоп оценке»

(Оклендер В., 2009)

Работайте с партнером. Один говорит, другой слушает.

Говорящий

Расскажите о своих чувствах, которые Вы находите недопустимыми или сложными для обсуждения с другими. Например: гнев, ревность, зависть.

Слушающий

Только слушайте, без всякой реакции. Обратите внимание, что происходит внутри Вас, когда Вы слушаете.

Сделайте двухминутный перерыв. Поменяйтесь ролями.

Когда закончите, поделитесь тем, каково это – раскрыть свои чувства другому человеку. Расскажите – каково было слушать другого без ответа или оценки.

Если у Вас нет партнера для этого упражнения, запишите на бумаге неприемлемые, на Ваш взгляд, чувства, особенно те, которые Вы не хотели бы обсуждать с другими.

Исполняя роли слушателей или помощников, используя навыки консультирования, мы должны постоянно осознавать наши собственные ценности и отношения. Если мы не будем делать это, мы не услышим другого.

ШАГ 3. Профессиональные инструменты:

готовность к работе с тяжелыми утратами

Мы знаем, что каждый воспринимает мир по-своему и что каждый имеет свой собственный прошлый опыт, на основе которого человек пытается справиться с новыми проблемами. Опытный куратор знает, каковы бывают потери родителей, какие психоэмоциональные травмы у детей. Куратору важно понимать природу утрат и скорби. Следует понимать, что скорбь может быть весьма продолжительна, и это состояние протекает у людей по-разному.

Упражнение 1. **«Реакция на потерю и утрату»** (Волкан В., Зинтл Э., 2007)

Работайте с партнером. Если возможно, проведите упражнение с тем, кому Вы доверяете и с кем чувствуете себя комфортно. Было бы лучше работать с кем-то, кто тоже читает это методическое пособие и желает попрактиковаться.

Один из Вас говорит, другой слушает. Решите, сколько времени Вы будете говорить. Рекомендуем заложить не менее 30 минут.

Говорящий

Ненадолго оглянитесь назад. Вспомните любые потери, которые Вы испытали. Потери происходят, когда заканчиваются отношения, когда Вы переезжаете или когда Вы прощаетесь с другом.

Вспоминая эти события, заметьте, как Вы переживаете их. Способны ли Вы вспомнить их ясно, и переживаете ли ту боль, которую Вы чувствовали в то время? Способны ли Вы теперь посмотреть на события со стороны и смириться с потерей или, вспоминая, Вы ощущаете, что это еще беспокоит Вас? Решите, что Вы хотите рассказать Вашему партнеру и как.

Решите, сколько времени Вам потребуется, чтобы рассказать Вашему партнеру о своей утрате, о Ваших переживаниях, как Вы их помните и о Ваших мыслях и чувствах теперь.

Слушающий

Слушайте и суммируйте, что сказал Ваш партнер, и выражайте любые чувства, используйте открытые вопросы, если они кажутся уместными.

Поменяйтесь ролями, сделав короткий перерыв прежде, чем вновь начнете. Если Вы ведете дневник, было бы полезно описать это упражнение подробно.

Упражнение 2. **«Эволюция переживания»**

Работайте самостоятельно.

Когда мы рядом с кем-то, кто горюет о потере, спустя некоторое время мы начинаем испытывать тяжесть. Тяжело видеть слезы, гнев, уныние и прочие негативные эмоции, выплескиваемые этим человеком. Обычно мы пробуем утешить и отвлечь его от тягостных дум. Если мы действительно хотим помочь другому, необходимо быть честными с самими собой. Действительно ли нам нужно, чтобы другой человек не показывал своей скорби? Не потому ли это, что мы тоже начинаем грустить, вспоминая свои собственные потери?

Вспомните о какой-либо потере, которую Вы пережили. Кто был рядом? Как Вас утешали? От какой помощи Вы действительно получили облегчение, а что только больше ранило Вас?

Подобный анализ способствует пониманию того, как Вы можете помочь родителю, который плачет или ведет себя агрессивно. Обычно, не зная, что сказать, люди в подобных случаях говорят: «Не плачь, все будет хорошо...». Помогают ли эти слова? А иногда тот, кто рядом, просто молчит, но Вы чувствуете, что он все понимает, а иногда даже плачет с Вами, пусть и без слез...

ШАГ 4. Профессиональные инструменты: определение цели и планирование действий

Зачем нужно тратить время на формулирование цели, да ещё и стараться соблюдать какие-то правила?

Точное понимание цели необходимо как минимум затем, чтобы:

- ✓ Вы чётко представляли себе: куда, как, когда и с кем Вы продвигаетесь, чтобы решить проблему семьи особого ребенка;
- ✓ Вы могли выстроить свой план действий.

Упражнение 1. «Шлифуем цели»

Работайте самостоятельно.

Итак, сформулируйте цели на 10 лет, 5 лет, 1 год вперед и запишите их. Цели должны быть четкими и вдохновлять Вас на свершения.

Задумайтесь над следующими вопросами:

- ✓ Что именно я хочу достичь?
- ✓ Зачем мне это нужно? Что будет, когда я достигну цели?
- ✓ Как я пойму, что результат достигнут? Какие критерии успеха?
- ✓ Как я буду достигать свою цель? За счет чего?
- ✓ К какому сроку я должен реализовать свою цель?

Когда есть четкое понимание цели, можно начинать планировать. Ясная оценка своих возможностей дает понимание, что достигнуть цели может оказаться труднее, чем это кажется. Это означает быть честным и искренним с самим собой.

Упражнения, которые мы включили в данное пособие, помогут Вам глубже понять самих себя. Они будут полезны и для поддержки других.

Понимание цели для куратора значительно повысит эффективность работы и позволит на берегу сформировать путь и планировать действия.

Упражнение 2. «Планирование действий»

Работайте с партнером. Если возможно, проведите упражнение с тем, кому Вы доверяете и с кем чувствуете себя комфортно. Было бы лучше работать с кем-то, кто тоже читает это методическое пособие и желает попрактиковаться.

1. Разделите лист бумаги на две колонки.
2. Подумайте обо всем, что могло бы помешать Вам в достижении Вашей цели. Запишите этот перечень в левой колонке.
3. Подумайте обо всем, что могло бы помочь Вам в достижении Вашей цели.
4. Запишите этот перечень в правой колонке.

Упражнение 3. «Соглашение с собой»

Работайте самостоятельно.

Как только Вы определили цель и рассмотрели, что могло бы способствовать или помешать в ее достижении, Вам следует заключить соглашение с самим собой. Здесь требуется составить реалистичное по времени расписание и детально представить,

что должно быть сделано. В Вашем соглашении можно отразить, что Вы будете делать, когда достигнете цели. Желательно прикрепить «морковку» с внешним стимулом и вознаградить себя чем-то важным для Вас.

Данный шаг имеет колоссальное значение в работе с семьей. Этот вопрос очень важен и лично для куратора семьи. Обращаем внимание на необходимость более тщательной проработки данного шага.

ШАГ 5. Профессиональные инструменты: завершение контакта с родителями и детьми

Наступит момент, когда Вам будет нужно завершить контакт.

Упражнение 1. «Контур завершения контакта» (Малкина-Пых И.Г., 2005)

Работайте самостоятельно.

Проведите некоторое время в уединении, загляните внутрь себя, размышляя относительно того, как завершится Ваш контакт с ребенком и родителями, с которыми Вы работаете в настоящее время.

- ✓ Как происходит такое завершение?
- ✓ Происходит ли обсуждение этого?
- ✓ Остается ли тема открытой, или этого обсуждения избегают?
- ✓ Бывают ли случаи, когда в этой связи у клиента или у Вас самих возникают неприятные мысли, ощущения?
- ✓ Как Вы оцениваете Вашу работу с ребенком и родителями, и оценивают ли Вас родители?
- ✓ Какие чувства Вы испытываете, когда перестаете видеть ребенка, семью?
- ✓ Вы могли бы их выразить словами?

Это только часть вопросов, которые могут у Вас возникнуть и на которые Вам нужно быть готовыми ответить.

Упражнение 2. «Завершение контакта»

Работайте самостоятельно.

Представьте, что Вы больше не увидите семью и ребенка, с которыми Вы сейчас работаете.

Напишите отзывы о ребенке и о каждом члене семьи. Достаточно десяти предложений.

Полезна взаимооценка совместной работы. Важно также выразить свои чувства, возникающие при расставании. Не мешает обсудить результаты достигнутого и упущенные возможности.

Завершение следует признать важным этапом и отвести специальное время для выражения мыслей и чувств, как положительных, так и отрицательных, равно как и других эмоций в связи с данной ситуацией.

ШАГ 6. Профессиональные инструменты: сохранение личных границ

В работе куратора семьи важно соблюдение временных границ. Некоторые люди без уважения относятся к временным рамкам. Есть и другие, которые обычно начинают говорить о чем-то действительно важном в последние две–три минуты установленного срока. Они могут создавать у куратора ощущение, что они лишь немного не уложились. Для обоих этих типов людей полезно, если строгие временные ограничения будут установлены в самом начале, поскольку им стоит помочь прояснить, что они делают. Они, вероятно, сами осознают, что такое поведение может легко создавать проблемы в их обыденной жизни. Если они пожелают, они смогут изменить его.

Как куратору, оказывающему сопровождение семьи, Вам нужно постоянно поддерживать контакт с родителями и членами их семей по телефону. Трудно управлять временем и ситуацией, когда Вы чувствуете, что общение с родителем переходит в многочасовую беседу, выходящую за рамки личных границ.

Вы попадаете в ловушку и теряете время, и Вам, вероятно, придется скомкать остальную часть Вашего дня из-за этого.

Мы считаем, что Вы будете более аккуратны со временем, которое Вы можете провести с каждым членом семьи в отдельности.

Вот как одна куратор семьи поступала в такой ситуации.

«Добрый день, Светлана Васильевна, как Вы поживаете? Я могу сейчас с Вами обсудить в течение получаса состояние ребенка в школе. Завтра, если Вам будет удобно прийти в школу, я могу с Вами обсудить динамику развития ребенка еще полчаса».

Куратор удостоверилась, что родительница услышала, что она сказала. И осталась ровно на полчаса. Она приостановила беседу за две или три минуты прежде, чем вышло время, чтобы не собираться второпях. На следующий день мама ребенка пришла точно в обещанное время.

Таким образом, Вам начнут доверять и полагаться на Вас в том, что Вы говорите. Вы также заметите, что тем самым проявляете заботу о себе, поскольку будете работать продуктивнее и Вам не придется весь день спешить.

Упражнение 1.

«Сохранение личных границ»

Работа в тройках.

Это упражнение рассчитано на троих коллег. Если Вы хотите, отведите время каждому из Вас, чтобы всем поменяться ролями.

Куратор семьи. Установите время для занятия, слушайте и используйте навыки, которыми владеете.

Родитель (можно моделировать роль). Говорите о себе, что хотите, или, если Вы предпочитаете, можете сыграть роль клиента.

Наблюдатель. Следите за временем в соответствии с договоренностью и напомните консультанту, когда останется пять минут до конца занятия. Отметьте также навыки, которые использует куратор семьи.

После упражнения наблюдатель сможет сделать куратору семьи ряд полезных замечаний. Куратор семьи и родитель могут поговорить о своих ощущениях при работе, поделиться своими идеями

ШАГ 7. Профессиональные инструменты: развитие личных ресурсов

В данном шаге мы сделали подборку упражнений, которые позволяют на системной основе построить «свидание с собой» и превратить такой подход в привычку. Мы точно знаем, что самое устойчивое – это системное действие, т.е. формирование каркаса привычек, которые постоянно дают возможность куратору семьи особого ребенка быть в ресурсе и работать с семьей в позитивном ключе.

Сегодня можно сделать шаг к себе. Предлагаем сразу начать внедрять привычку посвящать время себе.

Упражнение 1. «Свидания с собой»

Работайте самостоятельно.

С сегодняшнего дня начните уделять себе время. Время на размышления, на самоисследование, на ведение дневника. Это может быть всего 15 или 30 минут, главное – сделать это время только Вашим и тщательно охранять его от вторжений. Пусть это будет Ваш **островок спокойствия в этом бурном мире**. Договорились?

Есть идеи как, где и когда Вы организуете это пространство? И отнеситесь к этому свиданию так же серьезно, как Вы бы отнеслись к важной деловой встрече.

Давайте внедрим еще одну позитивную привычку, которая начнет менять мироощущение и Ваше отношение к себе. Проснувшись, спросите себя: **«Что ты хочешь сегодня, мой самый любимый родной человек? Чем я могу тебя сегодня порадовать?»**

Прислушайтесь к себе в эти несколько тихих утренних минут и почувствуйте – **а что хочет Ваше тело, Ваша душа сегодня?** И что Вы можете сделать, чтобы хоть чуть-чуть это желание удовлетворить? Каждый вечер спрашивайте себя – **а что Вы сделали для самого себя сегодня? Как себя порадовали?** Фиксируйте Ваши наблюдения в дневнике.

Упражнение 2. «Копилка уникальностей»

Работайте самостоятельно.

Основная цель – понять, какая я? Исследовать себя.

Важно вести копилку своей уникальности, любви к себе (назовите, как Вам больше нравится). Для этого предлагаем Вам несколько техник, выберите ту, которая Вам больше всего понравится, а лучше сделать все.

Упражнение 3. «Ритуал благодарности себе»

Работайте самостоятельно.

Придумайте **«ритуал благодарности себе»**. Как Вы можете напоминать себе о самоблагодарности и пополнении копилки уникальности? Может быть, каждый вечер Вы будете спрашивать себя: «За что я могу сказать себе спасибо?» Причем, это спасибо должно быть безусловно. Даже если Вы совершенно недовольны собой, найдите то, за что Вы себя сможете поблагодарить. Или есть другие идеи?

Итак, составьте табличку, в левой половинке которой напишите **20 своих любимых занятий**. Это может быть что угодно в любом порядке, большие и маленькие

желания, те, которыми Вы постоянно занимаетесь, и те, которые любите, но к которым уже давным-давно не притрагивались. Или Вы только мечтаете это делать? Записывайте все! Не меньше 20 любимых занятий!

А теперь в верхней строке таблицы запишите вопросы, которые Вам нужно задать к каждому желанию:

- ✓ Когда я последний раз этим занимался?
- ✓ Стоит денег или бесплатно?
- ✓ В одиночку или с кем-то?
- ✓ Запланировано или спонтанно?
- ✓ Связано с работой?
- ✓ Есть риск для здоровья?
- ✓ Это что-то быстрое или медленное?
- ✓ Связано с разумом, телом или душой?

Когда заполните таблицу, поищите закономерности. Что вы узнали о себе, о своей нынешней жизни, о том, какой жизнью Вы бы хотели жить?

Итак, сухой остаток:

Практикум:

1. Устроить как минимум 3 свидания с собой.
2. Каждое утро спрашивать себя: «Что ты хочешь сегодня, мой дорогой человек?» и баловать себя этим.
3. Завести письменную «копилку любви к себе» и фиксировать в ней, что Вы сделали сегодня для души и тела.
4. Каждый вечер спрашивать себя: «А чем сегодня я пополнил свою копилку? За что я могу себя поблагодарить?»

В завершении восхождения на пути к самому себе и повышения своего профессионализма возникает вопрос – какие выводы Вы сделали в результате этих упражнений, что прояснили, и какие первые шаги Вы сделаете/продолжите делать, чтобы реализовать свой путь к вершине? Вдохновляющей Вам работы над собой!

Рекомендуем ознакомиться:

1. Документальный фильм «Агрессия». Режиссер Роман Новиков. Россия. 2010 г.
2. Фильм «Полианна», режиссер Сара Хардинг, 2003 г. [https://zona.mobi/movies / pollianna-2003](https://zona.mobi/movies/pollianna-2003)
3. Галасюк И.Н. Психология социальной работы : Учебник для бакалавров/ И.Н. Галасюк, О.В. Краснова, Т.В. Шинина. – 4-е изд., стер.. – Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2022. – 302 с. – ISBN 978-5-394-04774-9. – EDN FWVBUJ.
4. Возрастная психология и педагогика, семейведение : учебное пособие / Т.В. Шинина. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2021. – 216 с.
5. Николас М., Шварц Р. Семейная терапия. Концепции и методы. – М.: Изд-во Эксмо, 2004.
6. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 319 с.
7. Окландер В. Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии/ Перев. с англ. – М.: Независимая фирма «Класс», 2009. – 336 с.
8. Холостова Е.И., Шинина Т.В. Социально-психологическая устойчивость семьи в современной России / Е.И. Холостова, Т.В. Шинина. – 2-е изд.. – Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2018. – 342 с. – ISBN 978-5-394-03091-8. – EDN XMMGUH.

Приложение 1

Система закрепления знаний по параграфу

1. Что нового я узнал? Три Главные Идеи

1. _____

2. _____

3. _____

2. Что я планирую с этим сделать?

Три конкретных действия

1. _____

2. _____

3. _____

3. С кем я поделюсь своим пониманием и планом?

1. _____

2. _____

3. _____

4.2. Профессионально-личностная модель сопровождения подростков в трудной жизненной ситуации «Экосистема детства» – как модель организации работы наставников детей возвращенных из зон боевых действий

Чиркина Р.В.

В лекции будут рассмотрены организационные и содержательно-методические рекомендации для применения в работе с детьми, возвращенными из зон боевых действий, технологий профессионально-личностного сопровождения детей и подростков в трудных жизненных и юридически значимых ситуациях. Речь идет о технологиях менторинга, включенных в комплексную профилактическую модель «Экосистема детства». Эффективность модели исследуется с 2020 года в рамках проекта «Экосистема детства: апробация системной модели профилактики социальных рисков в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», по гранту Департамента труда и социальной защиты г. Москвы в 2020–22 гг. Ментор – профессиональный наставник, работающий с детьми и подростками, проживающими в Центрах содействия семейному воспитанию (далее – ЦССВ) г. Москвы, и проявляющими признаки дезадаптации (отклоняющееся поведение, учебные трудности, самовольные уходы и т.д.). Рассматриваются базовые принципы и основные этапы работы ментора, а также опыт двух лет реализации данной авторской концепции, включающей элементы и технологии психологического консультирования и психотерапии, кейс-менеджмента, навыкового и восстановительного подходов. Эффективность подтверждена результатами психологического исследования.

Подходы и обоснования системы сопровождения

Дети, возвращенные из зон боевых действий, пережившие внезапное травматическое расставание с родителями и другие психотравмирующие события, оказываются в новой для них социальной и культурно-языковой среде, имеют высокий уровень социальных рисков. Дети младшего возраста переживают эмоциональную и социальную депривацию. У них нарушены регуляторные функции, способность формировать эмоциональные и социальные отношения, соблюдать нормы. В результате постоянного стресса и длительных психотравмирующих воздействий у них могут наблюдаться нарушения межличностных отношений со взрослыми и сверстниками, они демонстрируют внутреннюю напряженность, тревожность, агрессивность, конфликтность, ощущение неполноценности, ненужности, отверженности, что запускает разные формы девиантного поведения и отклоняющегося развития. Наиболее проблемным является подростковый возраст, где перечисленные риски умножаются на кризисные состояния, характерные для пубертатного периода. Этот комплекс проблем накладывает отпечаток на школьное и профессиональное обучение, на дальнейшую самостоятельную жизнь.

Отклоняющееся (девиантное) поведение – это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией (Змановская Е.В., 2003). Девиантное поведение – это поступки, которые

противоречат принятым в обществе нормам. Термин «девиантное поведение» может применяться к детям после 5 лет, в строгом смысле – не раньше 9 лет.

Практически все возвращенные дети и зачастую их семьи находятся в трудной жизненной и/или юридически значимой ситуации. Трудная жизненная ситуация характеризуется как объективно или субъективно создаваемая ситуация, нарушающая социальное и психологическое благополучие, приводящая к осложнениям функционирования в социуме, дисгармонирующая психическое развитие человека, причём ситуация, которую он не может преодолеть привычными средствами или самостоятельно (Богданович Н.В., Делибалт В.В., Дегтярев А.В., 2012). Юридически значимая ситуация – это ситуация с участием несовершеннолетнего (и его семьи), субъекты которой находятся в отношениях, обусловленных конфликтным взаимодействием в правовом контексте, что приводит не только к юридически значимым, но и к психологическим последствиям для ее участников (Богданович Н.В., 2015).

Дети, оказавшиеся в учреждениях соцзащиты и в принимающих семьях в разном возрасте и в результате разных ситуаций, требуют, с одной стороны, индивидуально-сопровождения с учетом их особенностей и проблем. А с другой – нуждаются в том, чтобы вся их среда проживания была приближена к нормальной, в которой все взаимодействия и социальные факторы формируют нормативную социализацию.

Социализация – это усвоение индивидом социальных и культурных норм, а также освоение им различных социальных ролей. В ходе социализации человек осваивает множество социальных норм и социальных ролей, учится взаимодействовать с другими, в этом процессе формируется его Я. Человек становится социальным существом. Расширение и углубление социализации происходит в сферах: деятельности, общения и самосознания. При резкой и радикальной смене социо-культурной среды происходит нарушение привычных моделей социализации и от человека требуется усвоение новых ценностей, ролей, навыков вместо прежних, недостаточно усвоенных или неприемлемых в новой среде.

Поэтому рассматриваемым в настоящем курсе целевым группам требуется профессиональное социально-психологическое сопровождение, которое определяется как согласованная деятельность взаимосвязанных специалистов, направленная на достижение детьми, пережившими ужасы военных конфликтов, прежде всего, социально-психологического благополучия, которое невозможно без обеспечения условий для адаптации и социализации.

В комплексной профилактической модели «Экосистема детства»¹ основной упор делается на создание в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, замещающей социальной среды (событийной, воспитательной, профилактической, развивающей, реабилитационной), которая обеспечивает воспитанникам условия для развития у них необходимых социальных навыков. Таких, как навыки управления своим поведением и эмоциями, правосознания, продуктивных

¹ Проект разработан в партнерстве МГППУ и Федерации психологов образования России и поддерживается грантом Департамента труда и социальной защиты г. Москвы в рамках конкурса «Москва – добрый Город» в 2020–2022 гг.

копинг-стратегий, самостоятельности, ответственности, инициативности и других качеств, а также для снижения негативных последствий проживания вне семьи. Командой специалистов и студентов-волонтеров на площадках проекта реализуются российские и зарубежные технологии и практики с доказанной эффективностью, направленные на решение задач первичной профилактики (методики формирования навыков нормативного поведения и саморегуляции «Умелый класс», «Сила народной игры» и др.), вторичной профилактики на основе выявленных проблем (восстановительные программы в проблемных и конфликтных ситуациях, медиация сверстников и др.), третичной профилактики зависимости, асоциального, деструктивного поведения (мотивационное интервьюирование, когнитивное реконструирование, менторинг, терапия ПТСР и др.), основанные на вовлечении детей в принятие решений и оценку изменений. Системообразующим звеном работы с детьми группы риска (с химическими аддикциями, склонными к побегам, правонарушениям и т.п.) является синтез технологий кейс-менеджмента и менторинга (координация всех ресурсов и сопровождение ребенка на всех этапах решения его проблем) в сочетании с созданием поддерживающих сообществ с участием волонтерской команды студентов и аспирантов факультета юридической психологии МГППУ. Проект включает исследование эффективности программы как в целом, так и отдельных ее составляющих¹.

Мишени профилактики

Одним из самых значимых факторов риска для детей и подростков, возвращенных из зон боевых действий, является целый комплекс нарушений значимых социальных отношений, о которых уже говорилось ранее.

Для обоснования практик сопровождения и выявления механизма их воздействия и эффективности был выбран целый ряд психологических и психосоциальных параметров, которые стали мишенями профилактики. В данной лекции мы затронем несколько таких мишеней, но в качестве центральной считаем необходимым рассмотреть социальный остракизм, который характерен для перемещенных в новую социальную среду несовершеннолетних и переживание которого представляет особый риск возникновения антисоциальных и даже радикальных проявлений у подростков и молодежи.

Социальный остракизм – многогранный сложный феномен, воздействующий на основные потребности личности, обуславливая их краткосрочную или длительную фрустрацию, который может быть представлен, как всеми одновременно, так и каждой отдельно формами: отвержением, игнорированием и исключением, являющимися его структурными единицами. К родственным феноменам социального остракизма относятся такие феномены как буллинг (в различных его проявлениях), стигматизация, одиночество (Бойкина Е.Э., 2019). Все эти состояния могут выступать в качестве одного из значимых предикторов деструктивного поведения. Остракизация переживается очень болезненно, причем независимо от того, реален ли факт

¹ Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования/ Bulletin of practical psychology of education», №№ 3 и 4 за 2021 г. https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2021/n3/ и https://psyjournals.ru/files/126546/bppe_2021_n3.pdf

отвержения или игнорирования или это субъективное представление человека. Согласно модели К.Д. Вильямса, в ситуации остракизма у индивида нарушаются одна или несколько базовых потребностей: в контроле, самоуважении (снижается уровень самооценки), принадлежности и осмысленном существовании, что, в конечном итоге, может детерминировать у остракируемого радикальные реакции: аутоагрессию, замещенную агрессию, решение вступить в экстремистские организации или культы и другие акты антисоциального поведения. Проявления антисоциального, (ауто)агрессивного, делинквентного поведения, склонность вступать в деструктивные сообщества (радикальные, экстремистские сообщества, секты, криминальные группировки) ряд исследователей считают реакцией на неопределенность окружающей ситуации и способом ее преодоления. Деструктивное девиантное поведение рассматривается в контексте клинико-психологических и социально-психологических диагностических признаков, дифференцирующих различные категории отклоняющегося поведения детей и подростков (Бойкина Е.Э., Чиркина Р.В., 2020).

Своевременное обнаружение признаков остракизма позволяет начать профилактическую, коррекционную и консультационную работы с группой риска и остракированными подростками раньше, что делает каждый из видов психологической деятельности эффективнее.

Для выявления степени остракизации применяются две связанные методики:

- «Шкала субъективного остракизма-Подростки» (ШСО-П), (Ostracism experience scale for Adolescents, Gilman R., et al., 2012; адаптация Бойкиной Е.Э., 2019);
- «Шкала нарушенных потребностей-Остракизм» (ШНП-О) (модификация Need Threat Scale, van Beest I., Williams K.D., 2006; адаптация Бойкиной Е.Э., 2019), а также «Цветовой тест отношений» (ЦТО), который может включать вербальные стимулы, необходимые для выявления системы отношений к себе и другим в контексте актуальной ситуации.

Эта таргетная диагностика, как и целый ряд других диагностических инструментов, может применяться только профессиональными психологами. А их рекомендации на основании полученных данных получают все вовлеченные в работу с ребенком и семьей специалисты. Что делать, если нет возможности провести профессиональную диагностику? В 2018 году в МГППУ для педагогов и других специалистов был разработан комплект первичной диагностики признаков разных форм девиантного поведения «Навигатор профилактики». Комплект представляет собой памятки по различным видам девиантного поведения и алгоритмы действий¹.

В комплект входят: 1. Инструкция к Навигатору профилактики и памяткам по различным видам девиантного поведения. 2. Навигатор профилактики. 3. Памятка по социально-психологической дезадаптации. 4. Памятка по раннему проблемному (отклоняющемуся) поведению. 5. Памятка по рискованному поведению. 6. Памятка по суицидальному, самоповреждающему поведению. 7. Памятка по аддиктивному

¹ «Методические материалы по признакам девиаций, действиям специалистов системы образования в ситуациях социальных рисков и профилактике девиантного поведения обучающихся». https://mgppu.ru/about/publications/deviant_behaviour

4.2. Профессионально-личностная модель сопровождения подростков в трудной жизненной ситуации ...

(зависимому) поведению. 8. Памятка по агрессивному поведению. 9. Памятка по делинквентному поведению.

Находится в открытом доступе, можно скачать и распечатать в виде постеров.

Организация модели сопровождения

Итак, этап диагностики необходим, чтобы определить, какие риски, уязвимости и ресурсы имеет клиент, чтобы начать планировать работу с ним. На следующем шаге необходимо организовать проведение консилиума. К данной форме очень удобно привлекать специалистов из других ведомств, обеспечивая все ресурсы профилактического пространства. Этот вид деятельности обеспечивает координацию действий различных специалистов и ведомств – не только педагогов, медиков и юристов, но и психологов различных профилей, наставников, волонтеров. Результатом консилиума является профилактическая программа (индивидуальная или групповая), в которой задействованы специалисты различного профиля (в зависимости от того, насколько сложный случай).

Но для того, чтобы ребенок/подросток в этом процессе не стал объектом наших воздействий, а был сознательным и активным субъектом, необходимо выстроить работу с ним по определенным принципам и с применением действительно эффективных технологий.

Рассмотрим системообразующие компоненты модели «Экосистема детства»

К ним мы относим:

- **Кейс-менеджмент**
- **Менторинг**
- **Навыковые технологии**
- **Восстановительный подход**

Кейс-менеджмент (или **работа со случаем**, управление случаем) – технология социальной работы, в которой клиент помещается в центр внимания представителей всех служб, которые потенциально могут помочь в решении проблем в этой ситуации. В центре внимания всегда находятся потребности клиента, и любые решения должны приниматься исходя из принципа наилучших интересов клиента.

У клиента есть постоянный специалист по социальной работе (куратор или менеджер случая), который закреплен за ним и выполняет функцию «проводника» услуг и координатора работы ведомств, служб и учреждений, участвующих в решении судьбы конкретного ребенка или семьи.

Подробнее об этом направлении можно прочесть в пособии: «Работа со случаем в профилактике социального сиротства: практические инструменты для куратора случая. Опыт БФ “Волонтеры в помощь детям-сиротам”» / Арчакова Т.О., Геласимова А.В., Данилкина Д.Д., Деснянская О.В., Иванова А.В., Курчанова Ю.Р., Сурмило А.Э. – М.: БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам», 2019. – 73 с.

В модели «Экосистема детства» роль куратора случая выполняли специалисты ЦССВ – психологи, социальные педагоги, волонтеры, прошедшие обучение.

Важным инструментом эффективного сопровождения является работа с сопротивлением клиента. Для такой категории, как подростки, возвращенные из зон боевых действий, и семьи, принявшие их, характерны ситуации отказа от взаимодействия со

специалистами, нежелание менять что-то и меняться. При работе с немотивированными клиентами используется **мотивационное консультирование**, направленное на побуждение готовности клиента к изменениям.

Авторы подхода, Уильям Миллер и Стивен Роллник, описали три фундаментальных характеристики мотивационного консультирования:

- а) сотрудничество вместо авторитарного отношения и готовых предписаний, установление отношений между специалистом и родителем;
- б) диалог и обсуждение вместо убеждений и лекций;
- в) убежденность в том, что человек обладает безусловной автономией в принятии решений об изменениях и в мобилизации личностных ресурсов для их воплощения.

Как применять мотивационное консультирование и другие подходы к работе с семьей, подробно описано в том же пособии (Арчакова Т.О. и др., 2019).

Для побуждения к контакту и осознанным изменениям у подростков кроме приемов мотивационного консультирования в модели «Экосистема детства» используются восстановительные технологии (Круг поддержки сообщества, Консилиум/Совет профилактики в формате Круга, восстановительная медиация в случае конфликта). А также навыковые технологии, когнитивное реконструирование, игропрактики, использование рисованных историй/комиксов, технологии мобильной социальной работы (стритворк), эвристические приемы, терапия событиями и др.

Для эффективного преодоления остракизации и ее предупреждения ребенку, подростку нужен значимый взрослый, который может стать проводником между ним и всем спектром социальных возможностей, доступных в месте его проживания. Таким значимым взрослым может стать наставник, в модели «Экосистема детства» это **ментор**.

МЕНТОРИНГ это авторская концепция профессионально-личностного сопровождения несовершеннолетних, лишенных семейного тыла, нуждающихся в поддержке на переходных этапах жизни, в трудных жизненных и юридически значимых ситуациях. В отличие от наставничества, профессиональный менторинг требует специальных компетенций, в т.ч. психологических. В этом контексте ментор может играть роль коуча, тьютора, консультанта и тренера. Ментор может выполнять и диспетчерские функции куратора, но общается с подопечным на личностном уровне, а не только как специалист по долгу службы. Таким образом, в менторинге реализуется особый вид поддерживающих долгосрочных отношений, которые характеризуют: неформальность взаимодействия, фокусировка на применении личных качеств и навыков в общении, индивидуализация целей и задач наставляемого, что обеспечивает качественные аспекты процесса социализации.

Главный вектор развития системы менторинга – продвижение значимых социальных изменений в жизни подростков и молодежи группы риска (детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, несовершеннолетних и молодых взрослых, оказавшихся в новой социо-культурной среде). Основа направления: программа менторинга, разработанная авторской группой под руководством Натана Гельмана (Гельман Н., 2020), Центр «Lamerhav», Израиль.

В модель менторинга проекта «Экосистема детства» также включены элементы навыковых технологий, когнитивного реконструирования, принципы кейс-менеджмента, реабилитационного и восстановительного подхода.

Уровни работы ментора

На психологическом уровне – практика формирования личных отношений, обучение делиться внутренним миром, практика приобретенных навыков.

На конкретно-реалистическом уровне – исполнение функций посредника между подопечным и рекомендованными ему активностями, специалистами, учреждениями, участие в процессе принятия решений и определение приоритетов.

На социальном уровне – работа над улучшением социальных навыков, таких как межличностное общение, видение другого, гендерные отношения и т.д.

В проекте «Экосистема детства» функции ментора выполняют волонтеры, уже имеющие на данный момент профильное психологическое образование или студенты старших курсов/магистратуры МГППУ. Работа ментора подразумевает его личную включенность и активность, его умение различать и блюсти свои и чужие границы. Кроме того, в рамках реализации модели менторы проходят обучение, в котором они глубоко осваивают свое направление и частично другие, чтобы включать программу индивидуального сопровождения своего подопечного в систему профилактики в целом.

Деятельность ментора начинается с его участия в Консилиумах в форме Круга сообщества. Ментор работает в тесной связи с куратором ребенка – специалистом ЦССВ, выполняющим функции кейс-менеджера. Неотъемлемой частью работы ментора является супервизия и интервизия. Интервизорскую группу по содержанию можно назвать группой взаимной поддержки с элементами супервизии. Разность профессионального бэкграунда и видения мира всеми менторами позволяет делать этот процесс живым, разным и содержательным. Общение ментора с подопечным всегда индивидуализированное и проходит по-разному, так как все ситуации уникальны и цели в работе различны. Общими для всех являются ценности: уважение к себе и подопечному, своим коллегам; понимание необходимости обучения в силу ответственности своей работы и ее практического разнообразия; экологичность (безопасность) в сочетании с верой в возможность изменения.

Менторинг позволяет решить задачи:

1. Частично компенсировать частое отсутствие в жизни ребенка значимого взрослого, дать возможность получить опыт адекватного контакта и привязанности к взрослым, не связанным с учреждением.
2. Дать ребенку варианты поведенческих и когнитивных моделей, поддержать освоение социальных, эмоциональных, регуляторных навыков.
3. Создать условия для рефлексивного осознанного проживания собственной жизни и ответственности за принятые обязательства¹.

¹ Брошюра о проекте Экосистема детства. М.: МГППУ – ФПОР. 2021. 7 с.

Включение подростка в какие-то профилактические программы и мероприятия ЭД, знакомство с ментором

Алгоритм сопровождения

Совет профилактики: подготовительный этап (педагогический круг-консилиум, ближний круг с ребенком - выбор группы поддержки, итоговый Общий круг Совета профилактики/Консилиума

КМ+М – начало работы, знакомство с рабочей тетрадью

Мотивационное интервьюирование, сессии со специалистами

Возможна реабилитация в мед центре

Работа над социальными навыками, когнитивное реконструирование личности по алгоритму поддержки

Участие в событиях

Круги поддержки изменений

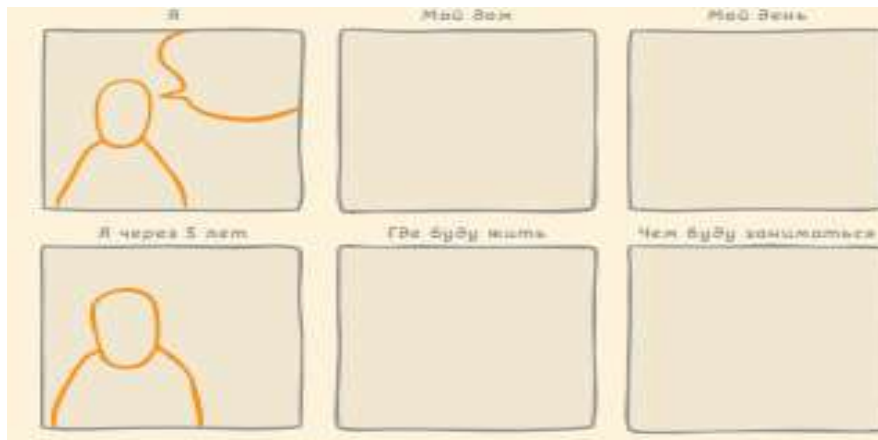
Рис. 1. Организационная схема включения ментора в работу со случаем

- Менторы знакомятся с кураторами.
- Кураторы помогают организовать знакомство ребенка с ментором ДО совместного Консилиума (знакомство с семейной группой ребенка в формате круга или совместное занятие по комиксам, и/или начало программы Умелая группа, или фолк-программа и т.п.).
- Ментор получает данные по диагностике, связываются с психотерапевтами проекта, обсуждают полученные результаты, готовят их к Консилиуму и составлению программы сопровождения.
- В контакте с куратором ребенка и координатором участвуют в предварительном педконсилиуме, обсуждают малый Круг с участием ребенка, участвуют в заключительном совместном круге Консилиума.
- Ментор включается в сопровождение, договаривается с ребенком о времени встреч и контактов, ставит в известность куратора о договоренностях, берет контакты опекунов.
- Ментор сообщает план и график работы с ребенком супервизору.
- Ментор начинает работу с ребенком, применяет по возможности рефлексивную тетрадь, может инициировать педкруги, контакты со специалистами, оповещая об инициативах куратора ребенка. Для этого есть форма ведения случая.
- Ментор проходит супервизии и дообучение по графику проекта.
- Ментор помогает ребенку организовать события и встречи, которые ребенок инициирует сам или те, в которые он включается. При необходимости ментор помога-

4.2. Профессионально-личностная модель сопровождения подростков в трудной жизненной ситуации ...

ет другим специалистам вести групповую работу, в которую включен ребенок, или помогает включить ребенка в групповую работу, мотивируя его в соответствии с планом поддержки его изменений.

Рабочим инструментом пары ментор–кейс-менеджер (в схеме КМ+М) является рабочая (рефлексивная) тетрадь участника и дневник ментора. Заполняет тетрадь подопечный совместно с ментором. Тетрадь содержит упражнения, формы самооценки состояний, планинг изменений, рисованные истории и их заготовки для проработки проблемных ситуаций в безопасном формате комикса.



Сопровождение может переходить на постинтернатный этап, когда подопечный выходит из учреждения, а проблема еще не решена.

НАВЫКОВЫЙ ПОДХОД в модели «Экосистема детства» обеспечивается реализацией программы «Умелая группа/Умелая семья» и применением 15-шагового алгоритма формирования социально-коммуникативных и регуляторных навыков по методу **Kids' Skills** (Б. Фурман, Т. Ахола и др.). Это признанная в мире практика с доказанным эффектом, направленная на помощь детям с поведенческими и эмоциональными нарушениями и их близким, а также сопровождающим специалистам. Этот подход основан на психологии, ориентированной **на решение**. Kids' Skills превращает проблемы детей в навыки, которые помогают им составить план овладения умением (Б. Фурман, 2013).

В групповом формате этот метод представлен программой «Умелый класс», которая с 2019 года по настоящее время реализуется в школах и дошкольных учреждениях, и «Умелая группа/Умелая семья» в условиях институционального проживания (реализуется с 2019 года в рамках НИР кафедры юридической психологии и права МГППУ, а также проектов МГППУ, поддержанных грантами Департамента образования и науки и Департамента социальной защиты населения г. Москвы).

Методика «Умелый класс» (модификация финской методики Skilful Class, Б. Фурман, М. Ахола) основана на подходе, ориентированном на решение. Это означает,

что (1) основной фокус лежит на освоении навыка, а не на обсуждении проблемы, и (2) ключевой фигурой в процессе является сам учащийся. Он/она решает, какой навык стоит изучить. При этом, особое внимание уделяется сильным сторонам и уже освоенным ребенком навыкам. И, наконец, это означает, что (3) небольшие шаги и положительные изменения являются значительными факторами мотивации. Вдобавок, когда учащиеся осваивают навыки совместно, они поддерживают учителей и учатся друг у друга, что ведет к развитию этого навыка, основанного на взаимной поддержке и объединяющего учебную группу в сообщество.

Методика «Умелый класс» уделяет особое внимание социальному сообществу и тому, как учащиеся могут учиться друг у друга. В этом смысле она имеет тесную связь с культурно-исторической теорией и теорией коллективного обучения Льва Выготского, утверждающего, что социальное взаимодействие предопределяет развитие (Выготский Л.С., 1978, 1980). Теории Выготского подчеркивают роль социального взаимодействия в развитии когнитивной сферы, т.к. он был убежден, что общество играет центральную роль в процессе «смыслообразования». Выготский придает большое значение социальным факторам, способствующим когнитивному развитию. Он делает акцент на связях между людьми и социокультурным контекстом, в котором они действуют и взаимодействуют, обмениваясь опытом, веря, что маленькие дети любопытны и активно вовлечены в процесс самостоятельного обучения, открытий, развития новых понятий или схем.

Задача методики «Умелый класс» – помочь учащимся начальных классов овладеть многими базовыми социально-эмоциональными навыками и навыками самоуправления, которые ценны и полезны как для самих учащихся, так и для работы учителей. «Умелый класс» включает 2 этапа. На первом этапе учащиеся и учитель участвуют в обсуждении и голосуют за один из 6 навыков для освоения. Всему классу предстоит совместно освоить один и тот же навык. Таким образом, учащиеся начинают понимать и осваивать процесс изучения навыка. Как правило, совместное изучение навыка занимает около 2 недель. На втором этапе каждый учащийся выбирает для себя индивидуальный навык для освоения из предложенных 22. Допустимо, чтобы несколько учащихся выбрали один и тот же навык для освоения и сформировали группу для совместного освоения этого навыка. Второй этап, предполагающий освоение индивидуальных навыков, занимает от 3-х до 4-х недель¹.

Программа «Умелый класс» прошла апробацию и верификацию более чем в 50 школах в 8 регионах страны и подтвердила свою эффективность (см. источники к разделу НАВЫКОВЫЙ ПОДХОД).

Программа способствует предупреждению рисков отвержения и остракизма, что было подтверждено при проведении «Социометрии»: социометрический показатель

¹ Shuanghong Jenny Niua, Hannele Niemia (*Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki, Finland*), **Teachers Support of Students' Social-Emotional and Self-Management Skills Using a Solution-Focused Skillful-Class Method** / *The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS* Volume XXVII (eISSN: 2301-2218). © 2020 Published by Future Academy. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.269>

низкостатусных детей, участвующих в программе «Умелый Класс», возрастает у 30 % детей, тогда как в контрольных классах этот статус значительно не меняется или становится даже ниже.

Качественные результаты исследования эффективности:

- В процессе реализации программы «Умелый класс» существенно повышается рефлексивная способность детей видеть, осознавать и оценивать свои навыки, а также навыки и поведение других детей.
- Способность детей отмечать положительные изменения в поведении других детей, побуждаемая и закрепляемая 15-ю шагами, значительно влияет на социометрическую динамику в группе и повышает популярность ранее незаметных или непопулярных детей.
- Участие в программе значимых взрослых в качестве группы поддержки повышает коррекционно-профилактические эффекты программы.
- Качество адаптации детей связано с эмоциональным состоянием родителей и педагогов.
- Показатели удовлетворенности детей собственными достижениями в программе связаны с (не)авторитарной позицией педагога.
- В процессе освоения навыков повышается учебная активность детей и показатели их удовлетворенности общением и отношениями.
- Значимо повышаются показатели удовлетворенности отношениями и работой у педагогов, использующих методику.
- У родителей снижается родительская тревожность, повышается доверие к образовательной организации, инструменты управления поведением детей (при условии включенности в процесс и осведомленности о его возможностях и инструментах).

Программа может использоваться и в старших возрастных группах, и в смешанных по возрасту группах.

Алгоритм формирования навыков у подростков и старших детей строится на одних и тех же основаниях. Так, в рефлексивном дневнике участника программы менторинга отражены все шаги освоения социально значимых навыков: от осознания в процессе обсуждения и формулирования навыка и его влияния на будущее самим подростком, планирования тренировки навыка и способов его поддержки группой значимых лиц до рефлексии успехов и неудач. Используется шкалированная самооценка динамики навыка.

Коррекционно-профилактическим потенциалом в плане формирования у детей и подростков навыков социального взаимодействия и саморегуляции является также народная игра. Фольклорная игропрактика «Сила народной игры» получила такое же убедительное подтверждение своей эффективности по итогам эксперимента, как и программа «Умелый класс». Основой этой игропрактики являются русские фольклорные игры (Чернушевич В.А., 2021). Игра – это всегда коллективный процесс. Для работы с возвращенными детьми можно и нужно применять народные игры, но это требует подготовки ведущих. Опыт создания такой программы, который можно взять за

основу, представлен в виде записи мастер-класса «Возможности фольклорной игры в профилактике девиантного поведения» <https://youtu.be/DjIGKJWMRlw>.

Выводы

- МЕНТОРИНГ – это социальная технология, сочетающая в себе компоненты наставничества, коучинга, кейс-менеджмента и психологической помощи.
- Авторская модель менторинга «Экосистема детства» – это профессионально-личностное сопровождение ребенка/подростка на этапе планирования и реализации изменений в трудной/проблемной/развивающей ситуации.
- Ментор – это значимый взрослый, не являющийся сотрудником учреждения (чаще всего волонтер, сотрудник НКО и т.п.). Обеспечивает особый вид поддерживающих долгосрочных отношений, при которых ментор индивидуально работает со своим подопечным, верит в него, предлагает ему свой опыт, знания, информацию и эмоциональную поддержку.

В модели «Экосистема детства» практические инструменты менторинга и сочетание различных профилактических технологий для разных возрастов позволяют обеспечить кумулятивный эффект по развитию ключевых параметров, значимых для профилактики нарушений социальных отношений и проявлений отклоняющегося поведения, способствуют формированию навыков социализации.

Таблица 1.

Эффекты программ профилактики по параметрам, значимым для профилактики дезадаптации и девиантного поведения

Результаты применения	«УМЕЛЫЙ КЛАСС/ УМЕЛАЯ ГРУППА»	СИЛА НАРОДНОЙ ИГРЫ	ВОССТАНОВИТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
Принятие норм и правил	✓ В игре и перенос на другие ситуации	✓ В игре и перенос на другие ситуации	✓ Норма обращаться к сообществу в сложных ситуациях
Социально-эмоциональные навыки и навыки саморегуляции	✓ Рост самооценки и внешней оценки общегрупповых и индивидуальных навыков	✓ Навыки действовать по правилам	✓ Навыки принятия решений и разрешения проблем и конфликтов
Ответственность	✓ За результаты группы и свои	✓ За свои действия в игре	✓ Все параметры ответственности
Положительные изменения в отношениях	✓ Между детьми, учителями, родителями	✓ Между играющими	✓ Между акторами проблемных отношений
Положительная динамика психологических параметров у детей	✓ Самооценка, статус в группе, доверие, удовлетворенность, взаимодействие	✓ Самооценка, статус в группе, доверие, удовлетворенность, взаимодействие	✓ Снижение тревожности в сложных ситуациях

Исследования, проведенные МГППУ, позволяют дать убедительное обоснование для выбора системы профилактических методик, апробируемых в рамках проекта «Экосистема детства» (см. тематический выпуск журнала Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 3). Представленная в проекте комплексная модель включает практики с доказанной эффективностью, направленные на решение задач первичной профилактики (методики формирования навыков нормативного поведения и саморегуляции «Умелый класс», «Сила народной игры» и др.), вторичной профилактики на основе выявленных проблем (восстановительные программы в проблемных и конфликтных ситуациях, медиация сверстников и др.), третичной профилактики зависимости, асоциального, деструктивного поведения (мотивационное интервьюирование, когнитивное реконструирование, менторинг и кейс-менеджмент и др.), основанные на вовлечении детей в принятие решений и оценку изменений, позволяющие создать социальную среду, в которой нет места остракизму и его последствиям.

Вопросы для повторения:

1. Какие системообразующие направления в модели сопровождения предполагают участие наставников?
2. Дайте определение трудной жизненной ситуации и юридически значимой ситуации.
3. Что такое менторинг и как он соотносится с понятиями кейс-менеджмент, наставничество, сопровождение?

Литература

1. Бойкина Е.Э. Остракизм и родственные феномены: обзор зарубежных исследований [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019. Том 9. № 3. С. 127–140. doi: 10.17759/psylaw.2019090310
2. Методические материалы по признакам девиаций, действиям специалистов системы образования в ситуациях социальных рисков и профилактике девиантного поведения обучающихся. М: МГППУ, 2018 г. – URL: https://mgppu.ru/about/publications/deviant_behaviour (Навигатор профилактики)
3. Методические рекомендации по организации обследования детей с тяжелыми и легкими поведенческими нарушениями и созданию для них специальных образовательных условий. Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 113 с.
4. Чухланцев Ю.С., Чиркина Р.В., Куприянова Е.А. Социальный остракизм и склонность к девиантному поведению подростков [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 4. С. 22–29. doi: 10.17759/bppe.2021180402

По направлению кейс-менеджмент и менторинг

5. Арчакова Т.О., Геласимова А.В., Данилкина Д.Д., Деснянская О.В., Иванова А.В., Курчанова Ю.Р., Сурмило А.Э. Работа со случаем в профилактике социального сиротства: практические инструменты для куратора случая. Опыт БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам» – М.: БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам», 2019. – 73 с.
6. Гельман Н. Сопровождение молодежи в период перехода из стадии юношества к взрослой жизни / Сборник тезисов участников Всероссийской конференции по юридической психологии с международным участием. Коченовские чтения «Психология и право в современной России». М.: МГППУ, 2020. С.241-243. – URL: https://psyjournals.ru/files/117510/kochenovskie_chteniya_2020.pdf

7. Горина А.Л., Луньков Д.Р., Сергеева Е.С., Трусович Н.В. Опыт реализации авторской концепции направления «Менторинг: индивидуальное личностно-профессиональное сопровождение подростков группы риска», осуществляемого в рамках проекта «Экосистема детства» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 4. С. 78–87.
8. Модельная программа по внедрению социального сопровождения семей с детьми https://rosmintrud.ru/uploads/imperavi/ru-RU/Modelynaya_programma_po_vnedreniu_sotsialnogo_soprovozhdeniya_semej_s_detymi.pdf
9. Формирование социально приемлемых моделей поведения и здорового образа жизни у наркозависимых и делинквентных подростков. Об авторской программе Харви Милкмана (Professor Harvey Milkman, PhD, Metropolitan State University of Denver) / В кн. Профилактика и коррекция девиантного (аддиктивного, противоправного) поведения несовершеннолетних: проблемы, методы, технологии/авторы-составители: Н.Л. Хананашвили, Р.В. Чиркина. – М., 2016. – 76 с.
10. Видеозаписи секций и мастер-классов Международной онлайн-конференции «Коченовские чтения 2020. Психология и право в современной России» 11–13 ноября 2020 г.: Воркшоп-презентация российско-израильской программы подготовки наставников для работы с молодежью групп риска «Профессия – ментор. Постинтернатное сопровождение молодежи в период перехода из стадии юношества к взрослой жизни» https://youtu.be/BcaY2l_O988

По направлению навыковый подход:

11. Барабанова В.В., Шурыкина С.А. Апробация программы «Умелый класс» в центре психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 4. С. 52–58. doi: 10.17759/bppe.2021180405
12. Валевич А.А., Куприянова Е.А., Тюмина Н.С., Чернушевич В.А. Исследование уровня социально-коммуникативного развития дошкольников (эффективность программы «Сила народной игры» (Folkskills)) [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 3. С. 18–30. doi: 10.17759/bppe.2021180302
13. Фурман Б. Навыки ребенка в действии: Как помочь детям преодолеть психологические проблемы: пер. с англ. М.: АНФ, 2013.
14. Чиркина Р.В., Бойкина Е.Э., Койкова К.С., Бригадиренко Н.В., Стратийчук Е.В., Тишкова Ю.В., Чеботарев И.В. Оценка профилактического потенциала технологии «Умелый класс» в формировании социально значимых навыков у детей [Электронный ресурс] // Психология и право. 2020. Том 10. № 4. С. 93–110. doi: 10.17759/psylaw.2020100407. URL: https://psyjournals.ru/psyandlaw/2020/n4/Chirkina_Boikina_Koikova_Brigadi.shtml
15. Чернушевич В.А. Практика «Сила народной игры» как компонент проекта «Экосистема детства» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 3. С. 31–41. doi: 10.17759/bppe.2021180303
16. Видеозаписи секций и мастер-классов Международной онлайн-конференции «Коченовские чтения 2020. Психология и право в современной России» 11–13 ноября 2020 г.: Мастерская «навыкового» подхода к профилактике девиантного поведения» с участием Б. Фурмана, российских, финских и китайских исследователей опыта реализации программы Skilful class. <https://youtu.be/tuPqNiilyZg>

По направлению мотивационное консультирование

17. Арчакова Т.О., Геласимова А.В., Данилкина Д.Д., Деснянская О.В., Иванова А.В., Курчанова Ю.Р., Шихова О.В. Работа со случаем в профилактике социального сиротства: практические инструменты для психолога. – М.: БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам», 2019. – 63 с.
18. Миллер У.Р., Роллник С. Мотивационное консультирование: Как помочь людям измениться. – М.: Издательство «Э», 2017.
19. Прохазка Дж., Норкросс Дж., ди Клементе К. Психология позитивных изменений: Как навсегда избавиться от вредных привычек. – М.: Иванов, Манн и Фербер, 2013.
20. Прохоров А.В., Велисер У.Ф., Прочаска Дж.О. Транстеоретическая модель изменения поведения и ее применение // Вопросы психологии, 1994, № 2, С. 113–122.
<http://www.voppsy.ru/issues/1994/942/942113.htm>

4.3. Восстановительный подход как технология преодоления социальной исключенности детей, возвращенных из зон боевых действий

Карнозова Л.М., Коновалов А.Ю.

Специалисты, оказывающие помощь в области социальной адаптации детей, возвращенных из зон боевых действий, должны владеть эффективными инструментами для реализации задач, направленных на формирование гармоничных отношений в семье, местном сообществе и образовательных организациях, обеспечивающих благополучие и развитие ребенка, преодоление социальной исключенности таких детей. Решение указанных задач предполагает участие разных специалистов, деятельность которых должна быть органично скоординирована в рамках определенного подхода. Если социальная инклюзия задает некоторую рамку, политику обращения с такими детьми, то ее реализация предполагает конкретизацию способа деятельности. В данном разделе мы рассмотрим возможности использования восстановительного подхода как методологической основы способа, позволяющего выстраивать работу по социальной адаптации таких детей и преодолению их социальной исключенности. Если коротко охарактеризовать суть подхода, ее можно определить как *выращивание новых форм взаимодействия и отношений* между возвращенными детьми, принимающими семьями и всеми субъектами социального окружения, а также помощь в сложных ситуациях, которые могут возникнуть в таких взаимодействиях.

Часть 1

Л.М. Карнозова

1.1. Восстановительный подход

Восстановительные технологии в работе со сложными ситуациями человеческих взаимодействий – это способ реализации определенной философии и мировоззрения, без понимания и принятия которого технологии не работают. Это мировоззренческое основание и деятельностные формы его реализации и есть подход.

Истоком того, что сегодня называется восстановительным подходом, является концепция и практики восстановительного правосудия как альтернативы общепринятой карательной парадигмы государственной реакции на преступление (Зер Х., 2002). Ключевой поворот, заданный восстановительной парадигмой, состоит в принципиальном изменении представлений о целях правосудия (и вообще практик справедливости)¹ и о содержании понятия ответственности. Отсюда вытекают все остальные ключевые понятия восстановительного подхода. Ответственность рассматривается здесь как позиция субъекта, способного на осознание и активные действия, а не положение пассивного объекта воздействия (наказания, коррекции, исполнения навязанных решений и пр.) со стороны институтов и специалистов.

Восстановительная парадигма разворачивает уголовное правосудие от карательных и стигматизирующих санкций (казалось бы, само собой разумеющихся) *к иным ценностям и практикам* – к ответственности правонарушителя (в форме заглаживания причиненного вреда) и его реинтеграции в сообщество (в противовес навешиванию ярлыков и изоляции), к исцелению жертв, к восстановлению отношений (а не усугублению вражды между конфликтующими сторонами), к вовлечению всех тех, кого затронуло случившееся (правонарушители, пострадавшие, родители, друзья, соседи, учителя и пр.), в обсуждение проблем и принятие договоренностей о том, каким образом их решать и как жить дальше в мире и согласии. Речь идет *о восстановлении социальных связей, восстановлении субъектности и возвращении людям полномочий в решении собственных проблем*. Обнаружилось, что многие национальные правовые системы разных стран содержат предпосылки и даже конкретные институты, позволяющие применять программы восстановительного правосудия. Благодаря этому во многих странах, в том числе в России, накоплен серьезный опыт реализации восстановительного подхода.

Одновременно оказалось, что эти ценности имеют отношение *к гораздо более широкому спектру практик*, они касаются основ нашей общей жизни. Как писал норвежский криминолог Нильс Кристи, «современные системы контроля за преступностью – это один из многочисленных случаев потери возможности для вовлечения граждан в решение задач, имеющих для них непосредственную важность. Наше общество – это общество монополистов на решение задач» (Кристи Н., 2013). Критическая социальная философия второй половины XX века, исходя из такого видения, привела к проблематизации ключевых практик работы с человеком: образования и воспитания,

¹ *Justitia* (лат.), *Justice* (англ.) – правосудие, справедливость

психотерапии, социальной работы, правосудия и пр. «Власть специалистов» приводит к тому, что люди снимают с себя ответственность, у нас атрофируются способности к пониманию других и разрешению конфликтов – все это становится ненужным, поскольку для решения всех этих задач есть соответствующие профессионалы. Поэтому из концепции и практических форм реализации восстановительного правосудия выросло движение восстановительных практик (технологий), которые используются и в других сферах, где доминируют подходы, ориентированные на наказание, «власть экспертов», стигматизацию, десубъективацию и игнорирование роли сообществ. Восстановительный подход нашел широкое применение за рамками правосудия: *в школах, в социальной работе для решения проблем в семьях, в работе по ресоциализации лиц, вернувшихся из мест лишения свободы, и пр.* Он возвращает людям право собственности на конфликты и другие сложные ситуации, люди сами являются экспертами в вопросах, касающихся собственной жизни. При этом вовсе не отрицается важность участия профессионалов, но последние выступают в другой роли – помощников, наставников, посредников, т.е. формируется парадигма «неэкспертного подхода» в помогающих профессиях. Восстановительный подход не исключает необходимости в ряде случаев и «экспертного подхода», но важно, чтобы соответствующие формы работы разных профессионалов базировались на общих основаниях.

Притом что восстановительная парадигма (как современная концепция) в работе со сложными ситуациями человеческих отношений оформилась недавно – в последней четверти XX века – ее прототипы имеют древнее происхождение. Исследователи обнаружили, что в традиционных практиках разрешения конфликтов, ответа за поступки, противоречащие принятым в сообществе нормам, и урегулирования иных сложных ситуаций у самых разных народов доминировали переговоры, примирительные процедуры, общие обсуждения во имя предотвращения вражды и сохранения мира в общине (Традиционные практики урегулирования конфликтов, 2014). До сих пор в ряде регионов планеты в некоторых сообществах в той или иной форме сохраняются такого рода обычаи, являясь достаточно авторитетными и сосуществуя с официальными правовыми институтами.

Сегодня можно говорить о некоей мировой тенденции, проявляющейся в повышенном интересе к традиционным способам разрешения споров, конфликтов и сложных ситуаций и их увязывании с официальными системами. Понятно, что современные практики не тождественны прошлым, поскольку формы организации жизни естественным образом трансформируются в ходе социально-исторических изменений. Однако в восстановительных способах работы с конфликтными и иными сложными ситуациями реализуются установки на поддержание мира в сообществах, урегулирование отношений и совместное решение проблем, и находят место некоторые возрожденные обычаи, адаптированные к современным условиям (Пранис К., Стюарт Б., Уедж М., 2009; Рецинджер С. М., Шефф Т. Дж., 2001; Хагеманн О., 2018).

В зависимости от контекстов употребления, национальных правовых систем и местных условий сегодня восстановительные практики весьма разнообразны, но в любом случае их процедурной основой является методология посредничества. По-

средник (медиатор, ведущий восстановительных программ) – обладающая специальной подготовкой нейтральная третья сторона, помогающая организовать диалог между участниками для обсуждения проблем и принятия согласованных решений на основе принципов восстановительного подхода.

Ниже приводятся основные положения восстановительного подхода²:

- включение в процесс урегулирования ситуации всех, кто к ней причастен;
- восстановление субъектности: возвращение участникам возможности разрешать собственные конфликты и сложные ситуации;
- голос каждого: диалог и консенсуальное принятие решений;
- исцеление;
- ответственность обидчика (при наличии) без стигматизации: осознание и заглаживание причиненного вреда;
- фокусировка на том, что нужно сделать, а не на обвинениях («что делать?»), а не «кто виноват?»);
- вовлечение в решение проблем позитивных ресурсов социального окружения;
- забота о будущем: выявление и решение проблем, приведших к ситуации, и проблем, связанных с ее последствиями;
- восстановление способности людей понимать друг друга;
- признание роли эмоций в укреплении социальных связей;
- организация восстановительного процесса с помощью беспристрастной третьей стороны (специально подготовленного ведущего).

Эти концептуальные положения подхода представляют собой руководство к деятельности, которая осуществляется в *программах восстановительного правосудия* (или более широко – *восстановительных программах*). К основным видам восстановительных программ относятся восстановительная медиация, семейные групповые конференции и круги, каждая из которых имеет достаточно четкую технологию подготовки и проведения. Указанные виды программ становятся основой, каркасом для более конкретизированных под те или иные ситуации и цели форм работы, где реализуются идеи восстановительного подхода (нередко используется термин «восстановительные практики»).

² Более конкретно основные принципы и характеристики восстановительного подхода формулируются в международных документах, касающихся восстановительного правосудия: Рекомендация R (2018) 8 Комитета Министров государствам-членам Совета Европы, посвященная восстановительному правосудию по уголовным делам (принята Комитетом Министров 3 октября 2018 г.). – URL: <http://sprc.ru/>; Основные принципы применения программ реституционного правосудия в вопросах уголовного правосудия, утвержденные Резолюцией Экономического и Социального Совета ООН 2002/12 от 24 июля 2002 г. // Сборник стандартов и норм Организации Объединенных Наций в области предупреждения преступности и уголовного правосудия. ООН, 2016 г. – URL: https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/R_ebook.pdf. Сформулированные здесь общие положения относятся к восстановительному подходу и практикам его реализации в целом, т.е. не только в правосудии, но и за его пределами.

1.2. Восстановительный подход как методологическая платформа для работы с детьми, возвращенными из зон боевых действий в Сирийской Арабской Республике и Республике Ирак, их семьями и ближайшим окружением

Контекст и конкретизация целей

Выше мы перечислили наиболее распространенные сферы употребления восстановительных программ. Что касается работы с детьми, возвращенными из зон боевых действий, в литературе упоминается их использование для ресоциализации детей-солдат, которые возвращаются в свои общины, где они нередко встречают неприятие и отторжение (Kiyala J.C., 2016). Контекст применения восстановительных практик по таким ситуациям касается, как правило, восстановительного правосудия как альтернативы судебному рассмотрению дел об участии детей в террористических группах и запрещенных вооруженных формированиях. Такое участие квалифицируется как причинение вреда и нередко как преступление, хотя положение детей-солдат признается двойственным – одновременно как жертв и, в некоторых случаях, как преступников.

Принципы, ценности и целевые установки восстановительных форм работы по таким ситуациям остаются неизменными, но цели конкретизируются: физическая и психологическая реабилитация таких детей, реинтеграция их в семьи и общины и, в конечном счете, восстановление отношений «со своими жертвами и их общинами» (Hasona Y. 2021). Важнейшая задача, как подчеркивается в исследованиях, состоит в том, чтобы примирить несовершеннолетнего с обществом и предотвратить возвращение в ряды незаконных вооруженных формирований. Восстановительное правосудие предлагает процедуры, нацеленные на диалог, выслушивание правды каждой из сторон, признание несправедливости того, что произошло, ритуалы исцеления, прощение и принятие в общину. Круг участников и конкретные форматы определяются местными условиями, обычаями и религиозными нормами, касающимися разрешения конфликтов и примирения (в частности Sulh в исламе).

Исследования такого опыта представляют большой интерес и демонстрируют общие черты восстановительных практик, задачи, которые решаются с их помощью в работе с несовершеннолетними, вернувшимися из зон боевых действий, а также возможность их применения в традиционных общинах и мусульманских обществах. В российском контексте восстановительный подход, как представляется, следует использовать для работы по социальной адаптации и преодолению социальной исключенности, но не как альтернативу суду, поскольку так вопрос не стоит: возвращенные дети рассматриваются как нуждающиеся в помощи, лечении и поддержке. При этом сформулированные выше восстановительные цели релевантны российской политике и методическим рекомендациям относительно мер по социальной реабилитации и адаптации детей, возвращаемых из зон боевых действий. А модели восстановительной работы в школах, семьях и социальной сфере, выработанные в российских условиях, являются вполне адекватными для решения поставленных задач.

Выше мы упомянули еще одну область применения восстановительного подхода: работу по ресоциализации лиц, освобождающихся и освобожденных из закрытых учреждений для правонарушителей. С точки зрения обсуждаемой проблематики интерес

здесь представляет процесс, в рамках которого в российских проектах выстраивались конкретные технологии (модели) использования восстановительного подхода, – *ресоциализация* (восстановление семейных связей, социальная адаптация, преодоление социальной исключенности). Такое восстановление *не означает возврат к прежним отношениям и образу жизни, здесь происходит выстраивание нового формата семейных и социальных отношений*. Выработанные российские модели в проектах с закрытыми учреждениями для несовершеннолетних правонарушителей и исправительными учреждениями для женщин (Модельное описание программы «Семейная конференция»..., 2017) могут служить примерами и для восстановительной работы с детьми, возвращенными из зон боевых действий в Сирийской Арабской Республике и Республике Ирак, поскольку речь идет об аналогичных процессах. Правда, в последнем случае добавляется еще один важнейший компонент, усложняющий задачу, – включение возвращенного ребенка в российскую культуру, социокультурная интеграция.

Тем не менее анализ моделей восстановительной работы по ресоциализации позволяет сформулировать *ключевой принцип* в работе с таким процессом: равнозначными участниками (и целевыми группами) восстановительной работы оказываются не только те, кто «подлежит» адаптации (ресоциализации), но и их семьи и ближайшее окружение.

Основные задачи и предмет восстановительной работы

Фактически работа по социокультурной интеграции возвращенных детей, по преодолению их социальной (социокультурной) исключенности ориентирована на задачу *трансформации идентичности*. Именно в этой линии можно всерьез говорить о профилактике риска радикализации.

Восстановительный подход исходит из положения о способности человека к изменению и развитию и о формирующем влиянии социокультурных контекстов и доминирующих дискурсов (являющих себя в повседневных практиках, взаимодействиях и разговорах) на «само собой разумеющиеся» представления, обосновывающие наши поступки, отношения к другим, способы поведения. Но так понимаемые контексты – это не «внешние факторы», а собственно взаимодействия между людьми, коммуникации. В этом плане восстановительный подход разделяет положение нарративной (социально-конструкционистской) концепции идентичности (Уолтер С., Кэри М., 2009), которая рассматривается не как затвердевшее образование, а как «текущая идентичность», «идентичность в отношениях»: «...отношения предшествуют идентичности и определяют ее в каждый данный момент» (Корбут А., 2003). И когда мы говорим о социальной, культурной и психологической адаптации детей, возвращенных из зон боевых действий, это значит, что работа в этом направлении должна быть направлена на обустройство новых социальных взаимодействий. Принимающие семьи (в первую очередь) и другие родственники, школы, территориальные сообщества являются не «фоном», не «условиями», а *субъектами новых отношений, которые выстраиваются в ходе восстановительной работы*.

Отношения – это эмоционально насыщенная составляющая нашей жизни. В восстановительных практиках большая роль отводится работе с эмоциями. Выстраива-

ние отношений и связей, появление новых смыслов и культурная интеграция (как некий мета-процесс) возможны на психологическом уровне, если все это имеет исцеляющий эффект. *Исцеление* – неотъемлемая сторона восстановительного процесса и «идентичности в отношениях», которые в этом процессе строятся. А с учетом травматического опыта возвращенных детей, исцелению в восстановительных программах необходимо уделять специальное внимание.

Специалист по проведению восстановительных программ работает с *реальными отношениями*, содействуя взаимодействию между участниками. Это работа с эмоциями, создание доверительной атмосферы и организация рефлексивной коммуникации между людьми, ведущей к развенчанию неадекватных стереотипов, рождению «здесь и теперь» новых смыслов, к трансформации представлений, установлению позитивных связей, принятию совместных решений. В этом основная особенность восстановительных практик.

Как правило, психотерапевтические и другие гуманитарные практики базируются на индивидуалистической парадигме, которая ставит в центр внимания «автономного человека как независимого, неизменного, единого, самомотивирующегося и саморегулирующегося существа» (Уинслейд Д., Монк Д., 2009), «изолированного индивида» (Леонтьев Д.А., 2009). В теоретических представлениях о природе психического бытует множество концепций и теорий, усматривающих генезис и механизмы развития человеческой психики в социальных и культурно-исторических контекстах, взаимодействиях, привязанностях – в связях человека и мира. Однако чаще всего взор специалиста по человеку обращен «вовнутрь», и его профессиональный инструментариум заточен на такую персонцентристскую работу. Распространенными формами работы являются также групповые тренинги, создающие искусственную среду для коррекции или формирования тех или иных навыков, поведенческих паттернов, освоения коммуникативных техник и пр. Предполагается, что обученные в таких искусственно созданных условиях люди смогут преодолеть барьеры на пути к успешному социальному взаимодействию. Ничуть не умаляя важности такого рода обучения, обратим внимание, что социальная адаптация, интеграция в новую культурную среду и преодоление социальной исключенности возвращенных детей означает формирование *их реальных отношений с другими людьми*, которые тоже оказываются в *новой для них* и невероятно значимой и сложной ситуации (особенно выделим принимающие семьи). И от того, как они будут дальше вместе жить, зависит их будущее. Взаимодействия, отношения – это двусторонний (многосторонний) процесс, где все участники являются субъектами строящихся отношений. В поле зрения восстановительного подхода оказываются все, кто включается в процесс социальной адаптации возвращенного ребенка. Следовательно, *предметом работы* становятся взаимодействия между людьми и складывание отношений. Этот момент указывает на важнейший пункт методологического содержания относительно нового способа деятельности: *работа с реальными взаимодействиями между людьми и создание основы для конструирования новых отношений* – работа с реальностью.

С учетом задачи культурной интеграции, предполагающей освоение норм и правил принимающего общества при сохранении связи с исходной культурой, важно

участие в сети восстановительных взаимодействий и представителей родной культурной среды ребенка.

Итак, восстановительный подход дает ответ на четыре ключевых вопроса относительно способа деятельности специалистов:

- с кем должна вестись работа;
- с чем (предмет работы);
- на каких основаниях (основные ценности и положения подхода);
- как (технологии).

Мы постарались раскрыть первые три пункта, которые являются направляющими и базисными характеристиками *восстановительного подхода* как методологии работы с конфликтными и иными сложными ситуациями человеческих отношений. Восстановительная методология имеет достаточно разработанные практические формы реализации, технологии и инструменты, о которых поговорим дальше.

1.3. Восстановительные программы

Выше мы обозначили три основных вида восстановительных программ, теперь дадим им более подробную характеристику.

Медиация лицом к лицу – самый распространенный вид восстановительных программ, который применяется, в первую очередь, по ситуациям правонарушений и конфликтов. Используется и вариант в виде челночной медиации, когда связь между сторонами осуществляется только через посредника, если из-за каких-то обстоятельств они не встречаются лично, и/или с помощью писем.

Два других вида программ предусматривают участие более широкого круга лиц, и тем самым работа проводится по более сложным ситуациям; решение выносится консенсусом, а его реализация контролируется официальными структурами и может сопровождаться специалистами социальных служб. В Новой Зеландии сформирована такая модель как *семейные групповые конференции* (СГК) (Макэлри Ф., 2000), в основе которых лежат традиции коренного народа маори. Эти программы используются по ситуациям семейного неблагополучия, связанного с нарушением прав и интересов или трудными жизненными ситуациями несовершеннолетних, а также как альтернативный процесс в детском правосудии. Идея состоит в том, что у семьи значительно больше знаний о том, что нужно для решения проблем ребенка, и реальных средств для выполнения собственных решений.

Круги (круги сообщества, круги правосудия, круги исцеления и пр.) – это современные восстановительные программы, в основе которых лежат традиции североамериканских индейцев (Пранис К., Стюарт Б., Уедж М., 2010).

Все эти программы, адаптированные к разным культурным, социальным и правовым контекстам, получили распространение во многих странах, в том числе в России. Это базовые форматы восстановительных процедур, на основе которых могут конструироваться восстановительные программы для реализации более конкретных целей.

Одни и те же виды восстановительных программ, будучи примененными в разных контекстах и конкретных ситуациях, приобретают свою специфику. К примеру, восстановительная медиация между правонарушителем и жертвой преступления, при сохранении общих принципов и устройства, будет иметь отличия от медиации для урегу-

лирования детско-родительских отношений; круги сообщества по ситуациям буллинга в классе – от кругов по профилактике профессионального выгорания специалистов помогающих профессий; семейные конференции по ситуациям трудностей обучения ребенка в школе – от семейных конференций по ситуациям домашнего насилия, и пр.

С учетом специфики разных категорий ситуаций и целей работы в российской практике помимо видов выделяют типы восстановительных программ (притом, что по каждому из типов могут применяться указанные выше виды программ или их комбинации):

- 1) программа по заглаживанию вреда – по ситуациям деяний, приведших к причинению вреда (например, ситуациям правонарушений);
- 2) разрешение конфликтной/сложной ситуации, где нет однозначно определяемых «обидчика» и «жертвы»;
- 3) профилактические программы.

Список открыт, так что для новых областей, где начинают применяться восстановительные программы, важно выстраивать соответствующие модели, поскольку применение восстановительных программ предполагает не только «само проведение», но и наличие определенных организационно-правовых условий и процедур, включающих их в контекст общей работы (социальной службы, суда, психологического центра, КДН и ЗП, школы и пр.). В этом смысле в реализации восстановительного подхода структурированность и технологичность программ сочетаются с гибкостью и возможностью их использования для разных целей. Среди выделенных типов восстановительных программ обратим внимание на профилактические программы. Они проводятся, когда еще «ничего не случилось», но уже есть ситуация: сложная, непривычная, чреватая рисками. К примеру, имеет смысл проводить профилактические семейные конференции при подготовке семей к принятию ребенка, а также на этапе его вхождения в семью.

При всем различии конструкций восстановительных программ разных видов им присуща общая структура, которая предусматривает четыре этапа работы ведущего: подготовительный (анализ исходной информации по поступившему случаю); основной, который подразделяется на два этапа – индивидуальные встречи с участниками и общую встречу. Четвертый этап включает в себя мониторинг исполнения принятых решений и сопровождение (может осуществляться другими специалистами), а также, при необходимости, новую встречу участников для анализа хода выполнения решений и их корректировке.

Важнейшим элементом подготовки и проведения восстановительных программ, где принимают участие дети и взрослые, является взаимодействие ведущего с ребенком. Важно, чтобы ребенок не исключался из процесса подготовки к общей встрече, мог в безопасной атмосфере выразить свои чувства, пожелания и ожидания от будущего процесса и принимал в нем полноценное участие, а также брал на себя ответственность за исполнение принятых на себя обязательств. Но при этом важно помнить о необходимости помощи и поддержки и в выполнении решений, и в самом ходе общей встречи, где обязательно должны участвовать люди, поддерживающие ребенка.

Важнейшими принципами и обязательными условиями использования восстановительных программ являются добровольность участия, конфиденциальность про-

цесса (структурам, направляющим заявки на проведение программ, передаются только результаты) и нейтральность ведущего, который предоставляет сторонам равные возможности для участия в процессе.

В России восстановительный подход развивается с конца 1990-х годов, начало ему положили проекты Общественного центра «Судебно-правовая реформа» (1997–2022 гг.) (<http://sprc.ru/>). В 2009 г. создана Всероссийская ассоциация восстановительной медиации, которой разработаны рамочные Стандарты (Стандарты восстановительной медиации..., 2010), касающиеся реализации восстановительного подхода. Восстановительные технологии реализуются в ряде российских регионов в Территориальных и Школьных службах примирения (ТСП и ШСП) (<https://bit.ly/3dya9Us>).

В ШСП проводятся программы по ситуациям конфликтов между детьми, некоторых правонарушений, буллинга и иных сложных ситуаций внутришкольных отношений. В ТСП, которые сотрудничают с официальными институтами, направляющими сюда заявки по конкретным случаям, проводятся восстановительные программы по преступлениям и другим правонарушениям несовершеннолетних, по серьезным школьным и семейным конфликтам и сложным ситуациям. В службах примирения восстановительные программы проводят прошедшие специальную подготовку ведущие.

В последние годы восстановительный подход становится все более востребованным в сфере работы с несовершеннолетними и их семьями. Так что восстановительные технологии реализуются *не только в службах примирения, они начали интегрироваться в деятельность тех или иных специалистов* (социальных педагогов, социальных работников, классных руководителей, воспитателей, психологов и пр.), которые используют как восстановительные программы, так и «малые формы» восстановительной работы (коммуникации) в рамках собственного функционала.

В контексте работы с возвращенными детьми важно вовлечение разных специалистов и представителей общества, в том числе религиозных общин, в общий комплекс восстановительной работы. Одновременно и ведущие восстановительных программ, согласно международным рекомендациям, «должны быть набраны из всех социальных групп и, по общему правилу, хорошо разбираться в местных культурах и сообществах. Они должны обладать пониманием и способностями, которые позволят им использовать восстановительное правосудие в межкультурной среде» (<https://bit.ly/3Sj7Fbi>). Представители местных сообществ и религиозных общин могут привлекаться и просто как участники тех или иных восстановительных программ (кругов, семейных конференций и разного рода комбинированных форм). «Вовлечение членов местного сообщества в программу оказывает очень благотворное влияние на эффективность практики и благополучие ребенка. Добровольцы и лица, оказывающие поддержку, могут иметь решающее значение для детей, у которых нет другого вида поддержки или которые живут в особо проблемных обстоятельствах» (Practical Guide..., 2018).

Восстановительные программы могут использоваться для разных целей. К примеру, для включения ребенка в принимающую семью имеет смысл проводить семейные конференции на самых начальных этапах, а предварительные встречи с членами семьи для обсуждения их ожиданий, страхов, предубеждений, планов, задач, которые

нужно решать для совместной жизни и пр., могут проводиться еще на этапе подготовки к прибытию ребенка. А по прибытии ребенка, после предварительной встречи с ним ведущего, можно проводить общую встречу для обсуждения тех вопросов, которые волнуют всех участников. В таких встречах могут принять участие и специалисты, которые в дальнейшем будут сотрудничать с семьей. В ходе дальнейшего сопровождения ребенка и его семьи могут понадобиться семейные конференции для решения конкретных вопросов и/или возникших трудностей. Для решения школьных проблем используются круги, восстановительная медиация, комбинированные программы с участием педагогов, родителей и детей (см. часть 2 настоящего раздела).

Восстановительный подход может выступать как рамка более широкого процесса взаимодействия служб и специалистов с несовершеннолетним и его семьей, а восстановительные программы стать инструментом куратора семьи, классного руководителя, комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав, которые могут привлекать службы примирения, специально обученных педагогов, психологов и других специалистов.

Часть 2

А.Ю. Коновалов

В предыдущей части вы познакомились с основными характеристиками и принципами восстановительного подхода. Теперь несколько практических приемов, которые классные руководители, родители, педагоги и школьные психологи могут использовать во взаимодействии с детьми для преодоления их социальной исключенности. Объем этой части не позволяет привести полные описания восстановительных программ, поэтому здесь мы остановились на нескольких техниках в работе с детьми и кратких описаниях некоторых программ. Получить развернутое представление о более сложных восстановительных программах в работе с родителями и сообществом, приемными семьями и т.д. вы можете из приведенный в конце раздела литературе.

Сначала обратим внимание на три понятия.

1. *Взаимоотношения*
2. *Идентичность*
3. *Понимание*

Взаимоотношения (то есть отношения между взрослым и ребенком, а также взаимоотношения в детской группе) являются ключевым фактором воспитательного процесса. Уважительные, доверительные, поддерживающие, субъектные отношения помогают состояться открытому диалогу, в ходе которого возможно самоопределение и шаги к взрослению. Обесценивающие, клеймящие, формальные отношения усиливают социальную исключенность. В восстановительном подходе мы апеллируем не столько к правилам, требованиям и закону, сколько к тому, как действия одного человека отражаются на жизни других. И если в результате этих действий другому нанесен вред, то причинившему вред необходимо исправить его и приложить усилия к тому, чтобы избежать подобного в будущем. И потому в восстановительных практиках мы стараемся, чтобы дети говорили с теми, кому они принесли вред, слушали и слышали их, учились заглаживать причиненный человеку вред. И мы считаем, что от насильственных и деструктивных действий сдерживает не только и не столько страх наказания, сколько эмпатия, нежелание причинять боль другому человеку, сочувствие и стыд перед значимыми людьми. И это возвращается в восстановительных практиках.

Идентичность: с кем, с какой группой идентифицирует себя ребенок, кто для него является значимыми и уважаемыми людьми? До тех пор, пока хотя бы базовый уровень доверия и принятия не сложился, процесс воспитания будет лишь требованием соблюдать порядок. Ребенок воспринимает ценности референтной для него группы (или нескольких групп), к которым он себя относит и считает «своими». Поэтому в том числе от качества взаимоотношения зависит, к какой группе он себя относит и ценности какой группы будут более важными. Когда ребенку делают замечание, вопрос не в том, чтобы сказать правильные слова, а в том, чьи слова будут для него значимыми. Одного он проигнорирует, а другого послушает. И как уже говорилось, если у ребенка есть значимые люди, перед которыми ему стыдно совершать злые поступки, то этот стыд перед значимыми людьми будет его сдерживать сильнее, чем страх наказания за несоблюдение правил.

Понимание. Вряд ли стоит ожидать, что человек будет слушать нас и пытаться понять нашу «картину мира», если мы не готовы услышать и понять его «картину мира» и его видение правды. Понимание человека – это не «выслушивание», не постановка диагноза типа «я понял: у вас СДВГ», и не фраза типа «да-да, я тебя понимаю, но...». Понимать – не обязательно соглашаться с мнением человека. Понимание – это установка (команда самому себе) не выносить диагноз, не оценивать, не предлагать решение, не советовать – пока вы не сможете услышать стоящую за словами человека его правду, его логику, важные для него смыслы и так воспроизвести, чтобы он принял это. Порой нам приходится понимать человека даже лучше, чем он сам понимает себя. Но при этом оставаться нейтральными к его личности, обсуждая только поступки. Не начинать его обвинять, защищать или советовать. Когда мы понимаем человека, значит мы слышим, что для него является важным, можем назвать ему это «правильно ли я услышал, что для вас в этой ситуации важно...» и получить от него согласие или уточнение, а затем обсудить, как мы можем помочь ему это достичь. При этом нам самим необходимо отличать высказываемые словесно желания и требования человека от его потребностей, ценностей, и значимых смыслов, которые он порой и сам не очень осознает. Например, человек может требовать наказать обидчика, а за этим стоит стремление к безопасности. Или за резкими словами ребенка может стоять стремление к самоуважению и т.д. Поэтому конструктивнее обсуждать ценности (обычно в них нет ничего негативного), а не желания и требования или внешние проявления поведения (грубость и пр.).

Восстановительные практики направлены на взаимное понимание, выстраивание рефлексивного диалога, выстраивание ответственной позиции и реализацию достигнутых договоренностей. Приведем некоторые из них, а с остальными можно познакомиться на сайте www.школьные-службы-примирения.рф.

1. Поддерживающие высказывания

Часто хорошее поведение и достижения рассматриваются педагогом и родителями как «само собой разумеющееся», о чем не стоит лишний раз говорить. А реакция взрослого (учителя, родителя) наступает в тот момент, когда происходит нарушение поведения (как педагоги говорят: «мы сделали замечание»). На наш взгляд, как раз важно говорить о хорошем, поддерживая позитивные изменения и качества личности. Мы часто вспоминаем поговорку, что «доброе слово и кошке приятно». Поддерживающие высказывания позволяют педагогам выстроить отношения с учениками, основанные на восприятии образа учителя как переживающего и чувствующего человека, не являющегося отдаленной и авторитарной фигурой.

Например:

«Маша, мне очень понравилось, как уверенно и грамотно ты сегодня отвечала на уроке».

«Дима, сегодня ты свою работу выполнил очень внимательно».

«Катя, я был рад прочитать твоё последнее сочинение, оно очень грамотно и интересно написано».

«Миша, спасибо за то, что ты помог Свете, ей очень понравилось».

Поддерживающие высказывания могут использоваться для признания успеха, прилежания, сотрудничества и других видов желательного поведения. Чем более конкретно Вы говорите о том, что сделал ученик, и что Вы чувствуете по этому поводу – тем лучше. Например, фраза «Ты хорошо сегодня поработал» звучит более формально, чем «Меня очень радует, как ты сегодня целый день работал в классе!»

Итак:

- Наблюдайте шаги к успеху и достижения учеников каждый период времени (день, урок, неделю и т.д.);
- Скажите им об этом как можно конкретнее;
- Добавьте собственное отношение к словам об их успехе.

Когда вы находите время, чтобы вербально выразить ваши чувства, например, такой фразой: «Я с большим удовольствием наблюдаю, как ты работаешь над проектом», то часто для ученика это важнее, чем просто оценка, написанная на бумаге.

Когда учитель или родитель изо дня в день устанавливает с ребенком дружественную атмосферу, более серьезные проблемы становятся слабее по частоте и интенсивности.

2. Восстановительные высказывания (реакция на негативные действия)

Обычно дети не осознают, как их действия или поведение влияет на окружающих. Им чаще говорят про нарушение правил, чем про чувства другой стороны. Психологи обычно знают про важность «обратной связи», но педагоги используют ее гораздо реже. «Обратная связь» может как поддерживать положительное поведение, так и быть реакцией на негативное. Важно отметить, что в этом случае педагог говорит не про нарушение правил, а про свои чувства и про последствия для себя.

Примеры:

- Я был очень рад, когда узнал, что ты ...
- Мне было приятно понять, что...
- Меня расстраивает, когда происходит...
- Мне обидно, когда мой труд не ценится, и я чувствую к себе негативное отношение...
- Я сожалею, что мой труд по подготовке к уроку, в который я вложил много сил, остался незамеченным...

Типичная реакция	Восстановительные высказывания
Перестань дразнить Машу!	Мне неприятно слышать, как ты дразнишь Машу.
Нельзя разговаривать в классе!	Мне обидно, что ты не слушаешь меня.
Не делай этого!	Я расстраиваюсь, когда ты говоришь Диме такие вещи.
Сиди тихо!	Меня огорчает, когда ты разговариваешь и шутишь во время урока.
Чтобы я больше никогда не видел, как ты дерешься!	Я был поражен, когда увидел, как ты ударил Диму.

Принципиально важно отделять то, что сделано, от того, кто это сделал. Например: «Я был разочарован, когда проверил твоё сочинение. Ты способен писать гораздо лучше».

Публичные высказывания, сделанные с целью пристыдить ученика, в большинстве случаев вызывают обратный результат. Ни один учитель не получит удовольствие от публичного конфликта с начальством, особенно если учитель был не прав. Молодые люди также чувствительны к таким ситуациям, и мы должны проявлять уважение по отношению к ним, поощрять их выражать свои чувства и стараться не ранить их.

Если вы обращаетесь с учеником в уничижительной манере, это разрушает потенциальную возможность улучшения ваших отношений с ним. Быть «восстановительным» означает, в том числе, и изменение своих собственных взглядов, а также сохранение веры в ученика даже тогда, и особенно тогда, когда его поведение выглядит плохим.

Открытой коммуникации мешают:

- Обесценивающие высказывания: «Это и ежу понятно», «Мог бы и сам догадаться, раз такой умный» и т.п.
- Обобщающие высказывания: «Ты всегда так себя ведешь!», «Ты все время хулиганишь!», «Ты никогда нормально не разговариваешь» и т.п.
- Навешивание ярлыков: «хулиган», «невменяемый», «неадекватный» и пр.

Что помогает открытой коммуникации?

Хвалить можно и при всех, а ругать – только наедине. В прошлом часто используемый педагогами прием «выставить перед классом», «поставить на вид» в настоящее время чаще приводит к травле и буллингу.

В коммуникации важно пространство для размышления. Этому помогают «открытые» вопросы, то есть те, на которые у спрашивающего нет ожидаемого ответа. В отличие от «наводящих» вопросов, открытые вопросы не наводят на правильный ответ, и не подсказывают его. Задали вопрос – ждите ответа. Не нужен был его ответ – зачем вы задавали вопрос? Если после вашего вопроса человек задумался и постепенно пересматривает свою позицию, то это значит, что ваши вопросы помогают ему посмотреть на ситуацию «под другим углом», дают возможность ему найти те решения, которых он раньше не видел.

И еще: если Вы не можете назвать 7 хороших качеств ребенка (или 5 хороших качеств его родителей), то, скорее всего, у Вас сложилось к нему предубеждение, мешающее разумно воспринимать ситуацию. Пора приложить усилия, чтобы посмотреть на человека «с другой стороны».

3. Восстановительные вопросы

Следующая техника помогает выстроить отношения уже не только между взрослым и ребенком, но и в случае конфликта организовать диалог между детьми.

Обратите внимание, что вопросы на карточках сразу ориентируют человека на то, как его действия повлияли на окружающих, кому какой причинен вред и как его исправить. А также – почему второй стороне важно не то, «что жертва хочет», а чтобы она подумала, «что для нее в этой ситуации важно». Эти вопросы сразу переносят акцент со своих переживаний на сопереживание другим и понимание последствий для них, а также на действия по исправлению негативных последствий ситуации, а не только фиксацию переживаний.

4.3. Восстановительный подход как технология преодоления социальной исключенности детей ...

Восстановительные вопросы I (О)

- На кого и как повлияли твои действия?
- Что может быть дальше, если ничего не менять?
- Как ты сейчас относишься к случившемуся?
- Что ты можешь сделать, чтобы исправить ситуацию?
- Что ты можешь сделать, чтобы такое не повторилось?

www.школьные-службы-примирения.рф

Восстановительные вопросы II (Ж)

- Что тебя больше всего задело в случившемся?
- Что исправит ситуацию? Почему тебе это важно?
- Готов ли ты сохранить нормальные отношения?
- Что нужно сделать, чтобы такое не повторилось?

www.школьные-службы-примирения.рф

Например, в случае конфликта, вместо написания «объяснительной» педагог может попросить по отдельности каждого ученика-участника конфликта написать ответы на вопросы «карточек» (они сделаны в формате визитки). «О» – для обидчика, «Ж» – жертвы, но в школе часто это деление условно и можно попросить их написать ответ сразу на 2 карточки.

Затем педагог читает ответы участников конфликта и может попросить их прояснить и написать что-то более конкретно.

Потом педагог предлагает ученикам собраться вместе обсудить ответы и ситуацию, соблюдая правила: говорить по очереди и не оскорблять друг друга. Педагог старается не поучать, а задавать ученикам вопросы на рефлексии.

Важно, чтобы задающий вопросы педагог не снабжал участников конфликта готовыми ответами.

Если дети говорят, что не знают ответа на вопрос, не подсказывайте им, а попробуйте применить некоторые из этих фраз:

- *Если бы ты знал ответ, что бы ты сказал? (Интересно, что порой такой простой поворот разговора дает положительный результат).*
- *К кому бы ты еще обратился за предложениями (идеями)?*
- *Выбери двух других учащихся, с которыми ты можешь это обсудить и потом сказать мне...*
- *Подумай и зайди ко мне после обеда с предложениями...*

Восстановительные вопросы дают возможность проанализировать ученикам, как их поведение влияет на других, и учит их чуткости по отношению к вовлеченным в ситуацию людям. Вы можете свести учеников вместе и задать им те же вопросы (из одной или обеих карточек), чтобы они могли услышать, как они повлияли друг на друга. Наконец, Вы можете спросить каждого из них, что они могут сделать, чтобы все снова стало в порядке. Пусть маленькое, но действие, а не только обещание. Вы продолжаете регулировать неприемлемое поведение, но в виде просьбы ученикам поразмышлять над своими собственными поступками и их влиянием на других людей. Это снимает ответственность с Вас и передает ее ученикам, чье поведение является источником проблем.

Вопросы типа «Почему ты сделал(а) это?» отсутствуют в этом списке. Как правило, они бесполезны и неуместны. Молодые люди обычно не знают, почему они сделали. С большой долей вероятности они просто действуют бездумно или импульсивно, без особых причин. И если их заставить докапываться до причины, то в итоге полу-

чим надуманную причину или оправдание. Гораздо более эффективно способствовать процессу рефлексии, задавая вопросы, которые побуждают детей задумываться об их поведении и его влиянии на других.

Людям нравится иметь свое мнение. Задавая вопросы, вы позволяете детям понять, что они сами привнесли в конфликт, а также у них появляется возможность подумать над тем, как бы они хотели разрешить его. И учитель из строгого воспитателя превращается в организатора коммуникации. Когда у детей появляется возможность исправить ситуацию, это позволяет им продолжить день без ощущения «Я – плохой человек».

Обычной проблемой, для решения которой можно применять восстановительные практики, является ситуация, когда два ученика по отдельности ведут себя прекрасно, но, оказавшись вместе, начинают создавать проблемы. Вместо запрашивающего решения разделить их, в рамках восстановительного подхода предлагается объединить учеников для решения этой проблемы. Спросите их – что им нравится друг в друге, какие цели они могли бы достичь совместно, что их беспокоит друг в друге и как они могли бы помочь друг другу в достижении их целей. Если Вы поддержите их осознанность и разделите с ними обсуждение проблемы, вы будете удивлены, насколько отзывчивыми и изобретательными могут быть эти ученики.

4. Профилактические круги сообщества

Нахождение участников в круге само по себе создает ощущение связи между людьми в группе, а когда учитель сидит среди учеников, это повышает качество их отношений.

Запуск обсуждения профилактического круга сообщества: принятие группой риска возникновения проблемной ситуации или видение желаемого будущего, несоответствующего текущей ситуации.

Цель круга – передать группе ответственность за решение проблемной ситуации (или достижение желаемого будущего) и согласование усилий участников.

Стулья без парт ставятся в круг, в центре – свободное пространство. Необходимо несколько листов ватмана (флипчат), на которых маркером (чтобы всем было видно) помощник ведущего фиксирует высказывания участников. Разговор идет строго по кругу. Говорит только тот, у кого в руках символ слова (предмет, обозначающий говорящего, в то время как остальные слушают – такое же правило есть на некоторых психологических тренингах, но тренинги обычно направлены на личностное развитие, а восстановительный подход – на передачу ответственности группе).

Обычно Круг ответственности проводится отдельно для родителей и для детей. Объединить их, наверное, было бы лучше, но управлять такой большой группой довольно сложно. При возможности выбора сначала проводится Круг с родителями. Когда родители приобретут опыт уважительного взаимодействия в кругу, они часто просят провести круг в классе для своих детей. Активное участие классного руководителя обязательно. Все ответы участников Круга фиксируются ведущим на ватмане и остаются у группы.

Примерные вопросы кругов ответственности

(предложены Путинцевой Натальей)

Возможные темы кругов сообщества для родителей:

1. *Моя жизненная ценность и как я ее передаю своему ребенку.*
2. *В каком классе я хотел бы, чтобы учился мой ребенок (или – каким я вижу наш класс в конце учебного года?)*
3. *Что я, как родитель, готов делать, чтобы достичь этого и чтобы в классе была более доброжелательная атмосфера.*
4. *Как нам реагировать в случае конфликта?*
5. *Отзыв о встрече.*

Возможные темы кругов сообщества для учащихся:

1. *Качество, которое я ценю в себе и в других.*
2. *Мой идеал класса.*
3. *Что я готов делать, чтобы мой класс стал лучше (приблизился к идеалу).*
4. *Что мы будем делать, если мы поссоримся?*
5. *Отзыв о встрече.*

В случае причинения вреда, например, мелких краж, маловероятно, что Круг сможет выявить виновников. Но вы можете инициировать раунд Круга, чтобы помочь решить проблему, попросив учеников ответить на два вопроса: «У вас лично когда-нибудь крали что-нибудь?» и «Чем это было для тебя, и что ты почувствовал, когда это случилось?». Или вы можете идентифицировать проблему следующими словами: «Вещи продолжают пропадать в нашем классе. Было бы хорошо узнать, кто это делает, но давайте просто поговорим о кражах и о том, как вы чувствовали себя в прошлом, когда что-нибудь похищали у вас». С помощью Кругов мы можем помочь классному или школьному сообществу достичь других важных целей, которые мы обычно забываем: признание чувств жертвы и предоставление ей коллективной поддержки. Используя Круги, мы можем сделать явными последствия воровства, признать чувства жертвы и помочь ей восстановить чувство безопасности в сообществе.

Таким образом, без «показывания пальцем», особенно, если нет доказательств или жертва слишком смущена, чтобы говорить публично, вы можете все равно поднять вопрос, проанализировать чувства и заострить внимание на том, как это поведение повлияло на других людей.

«Вместо того чтобы думать о 50 учениках вашей школы как о потенциальных нарушителях, лучше представьте, что на самом деле у вас, за исключением одного или двух фактических нарушителей, 48 жертв, все из которых напуганы случившимся, плюс вы сами и остальной персонал школы, которые также стали жертвами. Вы имеете право на гнев, и вы хотели бы выяснить, кто это сделал. Но подумайте об этой проблеме с точки зрения жертв. “У вас у всех день был испорчен, и ваша жизнь оказалась в опасности. Что нужно, чтобы чувствовать себя безопаснее?” Главная ценность будет в том, что вы все будете искать ответы на восстановительные вопросы, даже если вы не знаете, кто это сделал» (Костелло Б, Вачтел Д., Вачтел Т., 2009).

Другие восстановительные программы

(Коновалов А.Ю., 2014)

Для работы с более сложными случаями разработана линейка восстановительных программ, но они требуют освоения позиции ведущего (желательно в ходе очных курсов), навыков проведения восстановительных программ, знания этапов, задач на каждом этапе, способов их достижения и так далее. Поэтому мы можем упомянуть их в рамках данного курса, но для их реализации необходимо специальное обучение проведению восстановительных программ.

- «Программа примирения» – для урегулирования конфликтов между учащимися, в том числе с участием их родителей. Программа начинается с предварительных встреч с каждой из сторон. Ведущий данной программы выполняет роль посредника, руководствуясь принципами нейтральности, добровольности и конфиденциальности. При этом ведущий помнит, что если кому-то был причинен вред, то он должен быть заглажен причинившим его человеком и для этого создает на встрече необходимые условия.
- «Круг сообщества» – урегулирование групповых конфликтов в классе или внутри группы родителей класса через обращение к нравственным ценностям, достижение договоренности и взаимной ответственности. Работает с ситуациями травли и групповых конфликтов (как детских, так и среди родителей класса).
- «Семейный совет» (вариант обозначения программы «Семейная групповая конференция» – <https://bit.ly/3FLpVn8>) – согласование позиций и интересов детей, родителей и педагогов по отношению к образовательному процессу; достижение большей включенности родителей и ответственного поведения детей; решение вопросов, связанных с урегулированием семейных отношений в случае конфликтных либо иных сложных ситуаций (в частности – вопросов и проблем, связанных с возвращением детей из зон вооруженных конфликтов) – обычно проводится с привлечением специалистов территориальной службы примирения.
- «Программа по заглаживанию вреда» – восстановительная программа реагирования на правонарушения с причинением вреда пострадавшему: кражи, причинение телесных повреждений и пр. (в том числе – по случаям, переданным из КДН, ЗП и суда). Такая программа проводится также по ситуациям драк, порчи имущества и пр. в образовательных учреждениях безотносительно к официальному признанию подобных действий в качестве «правонарушений»; программа одновременно выступает в функции вторичной профилактики правонарушений и социальных рисков – *если речь идет о возбужденном уголовном деле, программа проводится с привлечением специалистов территориальной службы примирения.*
- «Школьно-родительский совет» (в формате Круга) – сложные многосторонние конфликты между всеми участниками образовательного процесса (когда в конфликт так или иначе включены дети, родители, педагоги, администрация, органы управления образованием, СМИ и так далее) – *обычно проводится с привлечением специалистов территориальной службы примирения.*

4.3. Восстановительный подход как технология преодоления социальной исключенности детей ...

- Восстановительный подход к управлению и развитию образовательной организации для администрации и управленческо-педагогической команды ОО – *обычно проводится с привлечением специалистов территориальной службы примирения.*

Как их можно провести в рамках образовательного процесса? Можно, например, вписать их с существующие форматы.

- Педагогический совет (совет профилактики) в формате Круга сообщества по согласованию действий для решения «острой» ситуации.
- Родительская встреча в формате Круга по активизации родительской ответственности и сотрудничеству педагогов и родителей.
- Классный час в формате круга по проектированию будущего класса и вклада каждого учащегося.

Подробнее о восстановительных программах см. на сайте www.школьные-службы-примирения.рф

Литература

1. Hasona Y. Child Soldiers and Restorative Justice in the Arab World. 2021, Doha Institute for Graduated Studies. – URL: https://www.academia.edu/55076445/Child_Soldiers_and_Restorative_Justice_in_the_Arab_World.
2. Kiyala J.C. The effectiveness of restorative justice in preventing children’s participation in armed conflict in North Kivu Province, the Democratic Republic of Congo: a participatory action research, 2016. – URL: https://openscholar.dut.ac.za/bitstream/10321/3064/1/KIYALAJCK_2016.pdf.
3. Practical Guide Implementing Restorative Justice with Children, 2018. – URL: https://www.euforumrj.org/sites/default/files/2020-11/RJ%20Child%20Victims%20implementing_practical_guide_eng-2-129.pdf
4. Брейтуэйт Дж. Преступление, стыд и воссоединение: Пер. с англ. / Под общ. ред. М.Г.Флямера. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2002. – URL: <http://sprc.ru/wp-content/uploads/2014/12/Braithwaite.pdf>
5. Восстановительные программы в работе с детьми и семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации (сборник материалов). – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2014. – URL: untitled (sprc.ru)
6. Восстановительные программы в работе с детьми и семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации. Работа с трудными случаями (сборник материалов). – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2018. – 142 с. – URL: <http://old.sprc.ru/wp-content/uploads/2018/11/Sbornik-2018-web.pdf>
7. Данные мониторинга деятельности ТСП и ШСП. – URL: <https://bit.ly/3dya9Us>
8. Джерджен Кеннет Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика. – URL: <http://charko.narod.ru/tekst/alm4/dg.html>
9. Зер Х. Восстановительное правосудие: новый взгляд на преступление и наказание: пер с англ. / общ. ред. Л.М. Карнозовой. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2002. URL: <https://bit.ly/2Zmulfx>
10. Карнозова Л.М. Российские институты обращения с несовершеннолетними, находящимися в конфликте с законом: педагогика и право // Вестник восстановительной юстиции. Вып. 12. 2015. – С. 25–40. – URL: http://sprc.ru/wp-content/uploads/2015/06/Vestnik-12-WEBS.indd_.pdf

11. Киселева О.П. Восстановительный подход // Насилие в отношении детей. Работа с семьей и ребенком: монография (пособие для электронного учебно-методического комплекса). / Под ред. Дозорцевой Е.Г., Семья Г.В. – М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. С. 211–219.
12. Коновалов А.Ю. Школьные службы примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство / под ред. Л.М. Карнозовой. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2014. – URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=160665>
13. Корбут А. Кеннет Джерджен: логика воображаемого // Джерджен К. Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика. Сб. статей / Пер с англ. А.М. Корбута; под общ. ред. А.А. Полонникова. – Мн.: БГУ, 2003. – С. 3–22.
14. Костелло Б, Вачтел Д., Вачтел Т. Пособие по восстановительным практикам для учителей, администрации и ответственных за дисциплину Создание культуры сообщества в школах. Международный институт восстановительных практик. Бетлехем, Пенсильвания, США. 2009. – URL: <https://bit.ly/3du92Fr>
15. Кристи Н. Конфликты как собственность. – URL: <http://sprc.ru/?p=1323>
16. Леонтьев Д.А. Жизненный мир человека и проблема потребностей // Психологический журнал. – Том 13. № 2. – 1992. – С. 107–117. – URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=29685>.
17. Максудов Р.Р. Проведение семейных конференций в контексте укрепления института семьи // Вестник восстановительной юстиции. – 2018. – № 15. – С. 138–144. – URL: <http://sprc.ru/wp-content/uploads/2018/08/vestnik-15-2018-1.pdf>
18. Макэри Ф. Новозеландская модель семейных конференций // Правосудие по делам несовершеннолетних. Мировая мозаика и перспективы в России. Вып. 2. В 2-х кн. Кн. 1 / Под ред. М.Г. Флямера. М., 2000. С. 40–71.
19. Модельное описание программы «Семейная конференция» для специальных учебно-воспитательных учреждений: Методическое пособие / Под ред. А.Ю. Коновалова, Е.В. Белоноговой. – М.: ООО «Центр «Судебно-правовая реформа», Калтан, 2017. – URL: <https://bit.ly/3FLpVn8>
20. Основные принципы применения программ реституционного правосудия в вопросах уголовного правосудия, утвержденные Резолюцией Экономического и Социального Совета ООН 2002/12 от 24 июля 2002 г. // Сборник стандартов и норм Организации Объединенных Наций в области предупреждения преступности и уголовного правосудия. ООН, 2016 г. С. 106–110. – URL: https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/R_ebook.pdf
21. Пранис К., Стюарт Б., Уедж М. Круги примирения: от преступления к сообществу. Пер. с англ. Н.С. Силкиной под ред. Р.Р. Максудова, Л.М. Карнозовой, Н.В. Пунтицовой. – М.: Р. Валент, 2009. – URL: <http://sprc.ru/wp-content/uploads/2014/11/Pea%D1%81emaking-%D0%A1ircles-From-Crime-to-Community.pdf>.
22. Рекомендация R (2018) 8 Комитета Министров государствам-членам Совета Европы, посвященная восстановительному правосудию по уголовным делам (принята Комитетом Министров 3 октября 2018 г.). – URL: <https://bit.ly/3Sj7Fbi>.
23. Рецинджер С.М., Шефф Т.Дж. Стратегия для общинных конференций: эмоции и социальные связи // Вестник восстановительной юстиции. Вып. 3. М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2001. – URL: <https://bit.ly/3qVU8L6>.
24. Стандарты восстановительной медиации // Вестник восстановительной юстиции. Вып. 7. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2010. С. 139–145. – URL: <http://old.sprc.ru/wp-content/uploads/2012/08/Стандарты-восстановительной-медиации.pdf>.

4.3. Восстановительный подход как технология преодоления социальной исключенности детей ...

25. Традиционные практики урегулирования конфликтов. Материалы ежегодного семинара 2010 – 2014 гг. (сб.). – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2014. – URL: <https://bit.ly/3M1GrDL>.
26. Уайт М. Карты нарративной практики: Введение в нарративную терапию / Пер с англ. Д.А. Кутузовой. – М.: Генезис, 2010.
27. Уинслэйд Дж., Монк Д. Нарративная медиация: новый подход к разрешению конфликтов /Пер с англ. Д.А. Кутузовой под ред. Л.М. Карнозовой. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2009. – URL: <https://bit.ly/3oh20GM>.
28. Уолтер С., Кэри М. Нарративная терапия, различие и возможность: новые становления. – URL: <https://narrlibrus.wordpress.com/2009/12/24/deleuze-np1/> (оригинал опубликован: Context, October 2009, pp. 3–8)
29. Хагеманн О. Восстановительное правосудие как общая основа для двух форм конференций в Германии // Вестник восстановительной юстиции. Вып. 15. М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2018. – С. 233–241. – URL: <http://sprc.ru/wp-content/uploads/2018/08/vesnik-15-2018-1.pdf>

Список дополнительных материалов для самостоятельного изучения

1. Порядок работы медиатора в восстановительной модели медиации <https://bit.ly/3S36n4B>
2. Формы и практики управления поведением обучающихся в классе <https://ok.mgpu.ru/courses/formy-i-praktiki-upravleniya-povedeniem-obuchayushhihsya-v-klasse/>
3. Техники разрешения конфликтных ситуаций <https://ok.mgpu.ru/courses/krugi-soobshhestva-po-konfliktnym-situatsiyam/?tab=tab-curriculum>
4. Технология «Круги сообщества» в образовательном процессе <https://ok.mgpu.ru/courses/tehnologiya-krugi-soobshhestva-v-obrazovatelnom-protseesse/?tab=tab-instructor>
5. Механизмы выработки и поддержания приемлемого поведения учащихся <https://ok.mgpu.ru/courses/mehanizmy-vyrabotki-i-podderzhaniya-priemlemogo-povedeniya-uchashhihsya/>.

Вопросы для повторения

1. Основные положения восстановительного подхода в работе с конфликтными, криминальными и иными сложными ситуациями.
2. Какие вы знаете основные восстановительные программы? С какими ситуациями они работают?
3. Какие понятия и процессы являются ключевыми при использовании восстановительного подхода для решения задач по социальной адаптации и преодолению социальной исключенности детей, возвращенных из зон боевых действий?
4. Перечислите практические приемы, которые могут использовать классные руководители, родители, педагоги и школьные психологи во взаимодействии с детьми для преодоления их социальной исключенности.
5. Какие основные вопросы обсуждаются на примирительной встрече и на Круге сообщества?

Творческое задание

Написать эссе по теме «Возможности использования восстановительного подхода в моей профессиональной деятельности» (Для решения каких задач в моей профессиональной деятельности недостаточно действенных инструментов? Что именно в восстановительном подходе отвечает моим ценностям? Что именно я хотел/ хотела бы использовать в своей работе и чему дополнительно обучиться?)

Тестовые задания

1. *Что из перечисленного является восстановительной программой?*
 - Круг сообщества
 - Тренинг
 - Консультация
 - Заседание ПМПК
2. *Какие из предложенных вариантов относятся к восстановительным вопросам?* (отметьте правильный ответ, возможно несколько правильных вариантов)
 - **На кого и как повлияли твои действия?**
 - Почему ты это сделал?
 - **Что ты можешь сделать, чтобы исправить ситуацию?**
 - Поставь себя на его место, что он чувствует?
 - Ты больше так не будешь?
3. *Семейная восстановительная встреча (Семейная групповая конференция, Семейный совет)* – это (отметьте правильный ответ, возможно несколько правильных вариантов):
 - программа, в которой специалистами на основе четко разработанных методик диагностируется ситуация и разрабатывается реабилитационная программа для семьи, что гарантирует научную обоснованность и эффективность принятого решения;
 - программа, способствующая активизации ресурса семьи для выработки членами (расширенной) семьи собственного плана по выходу из трудной

4.3. Восстановительный подход как технология преодоления социальной исключенности детей ...

жизненной ситуации для обеспечения безопасности, благополучия и условий развития несовершеннолетних, что обеспечивает высокую вероятность выполнения семьей собственного плана;

- программа, восстанавливающая права несовершеннолетних, нарушенные вследствие ненадлежащего исполнения родительских обязанностей.

4.4. Травма-информированный подход в обучении детей, возвращенных из зон боевых действий

Тарулина Н.В.

В этом параграфе мы приглашаем специалистов, работающих с детьми, более широко посмотреть на проявление комплексной травмы в обучении. Потому как здесь мы затронем аспекты работы с детьми, получившими травмирующий опыт не только в местах боевых действий. К сожалению, жизнь многих учеников нельзя назвать безоблачной – учителя и другие специалисты сталкиваются в своей работе с комплексной травмой чаще, чем могли бы подумать.

Симптомы травмы вмешиваются в процесс обучения и влияют на понимание и взаимоотношения травмированных детей со сверстниками и учителями. В этой главе мы подробно поговорим о том, как специалисту распознать симптом, понять причину его активации в той или иной ситуации, и предложим способы реагирования на ситуацию с точки зрения травма-информированного подхода.

Ранее, в параграфах 1.1.1 и 2.1 мы подробно разбирали разнообразные симптомы, которые могут проявиться у травмированного ребенка. И сейчас вы уже понимаете, что в случае травмы, ощущение угрозы может исходить от, казалось бы, совершенно безобидных вещей. Тело автоматически реагирует на неясные сигналы появлением состояния сильного стресса, при котором внутри ребенка происходят мощные эмоциональные и физические изменения. Это состояние тревоги противоположно тому, которое необходимо для обучения – спокойное, сосредоточенное, открытое к получению новых знаний и опыта.

Даже такая, казалось бы, безобидная вещь, как неправильный ответ, может активировать в ребенке чувство неприемлемости, непринятия, отвержения и, как следствие, чувство угрозы.

Учитель же может видеть только внешнюю реакцию со стороны. Например, что ребенок смотрит в пространство или, кажется, теряется в поисках ответа. И предположить, что ребенок не выучил урок и игнорирует требования учителя. Если школьник вдруг замолкает, и со злостью смотрит на учителя не в силах вымолвить и слово, учитель может подумать, что он упорствует и отказывается сотрудничать. Или ребенок резко высказывается, громко смеется, или лезет в драку с другим учеником прямо на уроке, такое поведение может расцениваться учителем, как будто ученик намеренно портит ему жизнь.

Одной из здоровых реакций, основанных на травмирующем опыте, было бы бежать от любого потенциально опасного (с точки зрения травмированного ребенка) опыта, что может означать – избегать обучения.

Другая реакция может заключаться в замирании, отключении внимания и диссоциации в ответ на потенциально опасные сигналы.

Третья реакция – стать чрезмерно агрессивным, чтобы «бороться» с постоянным чувством угрозы.

Все эти реакции, которые с точки зрения самозащиты организма являются здоровыми и нормальными, в школе оказываются неприемлемыми.

Чтобы выжить в опасной ситуации, дети и подростки развивали защитные механизмы, которые помогли им адаптироваться к одной потенциально опасной ситуации. В то же время эти адаптивные механизмы могут мешать эффективному взаимодействию в других контекстах, например в процессе обучения. Если они не могут доверять своим опекунам, быть уверенными что их защитят, они развивают небезопасные и неорганизованные отношения привязанности с ними. Это может привести к проблемам в отношениях со сверстниками и другими взрослыми. Дети и подростки, подверженные травмам и невзгодам, могут испытывать трудности с идентификацией, выражением и управлением эмоциями, еще больше усложняющими социальные взаимодействия.

Они могут быстро эмоционально возбуждаться и резко реагировать на ситуацию без видимой причины, или они могут казаться необычно тихими, подавленными, находиться в оцепенении или казаться отстраненными. Им может быть трудно успокоиться, им может не хватать импульсного контроля или они могут быть склонны к агрессивному поведению. В результате перечисленных факторов эти дети и подростки могут вести себя путано, непредсказуемо, изменчиво, оппозиционно и экстремально. К тому же они часто испытывают сильный стыд и вину и имеют низкую самооценку.

Эти дети и подростки живут как бы в постоянном чрезвычайном положении: они могут быть тревожными, находиться в состоянии постоянной готовности отреагировать на потенциальную «угрозу» и могут ожидать появления опасности там, где ее нет.

Некоторые такие ученики экстернализируют¹ свое чувство угрозы, накладывая прошлые реальные опасения, страхи и противоречия на реальный мир и окружающих людей, действуя разрушительно или агрессивно. Некоторые сдерживают свой страх, закрываясь, чтобы стать пассивными и невидимыми. В любом случае, в ситуации активации травмирующих воспоминаний их мозг становится не готов к обучению в классе.

Таким детям нужна постоянная забота и поддержка, чтобы чувствовать себя в безопасности, учиться доверять, чтобы они могли ослабить свою бдительность, перестать остро реагировать и смогли открыть свой ум к обучению. Им также нужны возможности проявлять себя, участвуя в мероприятиях, которые демонстрируют их сильные стороны, вне контекста угрозы.

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

¹ Экстернализация – перенесение чего-то внутреннего наружу; в узком смысле психоаналитической психотерапии – вкладывание собственных противоречий в поведение по отношению к партнерам. В рамках этого суженного понятия Э. различают варианты, как, напр., обычная проекция, обратная проекция и пр., которые – согласно вышеуказанному пониманию – имеют значение для патопсихологии неврозов и эндогенных психозов. Психиатрический энциклопедический словарь. К. МАУП 2003.

У них также может быть **очень негативная самооценка и много стыда**. Поскольку они молоды, то зачастую не понимают, почему они испытывают эту боль и страдания. Поэтому самым простым объяснением для ребенка оказывается обвинение себя, мысли, что с ними что-то не так и беды, что произошли с ним и его близкими – его вина.

Учащиеся, подвергшиеся травме и невзгодам, часто имеют трудности с **регулируемостью своих эмоций и поведения**. У них может быть плохой контроль, им трудно распознать и верно оценить эмоциональные сигналы своих одноклассников, поэтому они страдают хроническими сомнениями в надежности и сверстников, и взрослых. У них также может быть неясное чувство себя, своего тела, своих границ. Они не могут распознать и назвать эмоции, которые они сами испытывают.

Постоянная настороженность может подорвать развитие **регуляции эмоций**, потому что, в отличие от нормально развивающихся сверстников, такой ребенок тратит огромные силы на наблюдение и контроль, и **не может отвлечь свое внимание от тревожных эмоциональных сигналов**; это кажется небезопасным.

Ребенок, который в результате травмы склонен к диссоциации², как способу снизить эмоциональный стресс, может внезапно «отключиться», когда подвергается воздействию тревожных эмоциональных сигналов, упуская важное объявление или информацию. Такие **провалы** внимания часто являются симптомом воздействия травмы.

Пример поведения травмированного ребенка:

И Д., и А. испытывают трудности с поддержанием устойчивого внимания, потому что им трудно различить и разграничить информацию, на которой стоит заострить свое внимание и ту, которая отвлекает от занятия. В результате им обоим сложно адекватно реагировать на указания учителя. Д. склонна сосредотачиваться на попытке интерпретировать настроение своего учителя, а не слышать информацию, которую он передает. Когда учитель зовет ее и задает вопрос, она может разволноваться и рассердиться, не в силах ответить, потому что не была сосредоточена на содержании вопроса и чувствует себя в неловком положении. Если ее учитель отвечает с раздражением, это еще больше пугает ее, потому что Д. сверхчувствительна к критике. А. может быть настолько рассеян, что он не воспринимает ничего, что говорит его учитель. А. может реагировать на его вопросы замороженным взглядом «олень в свете фар»³. Такая реакция является адаптивной, потому как снижает остроту восприятия, а значит силу стрессовой

² 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.

³ В психологии данный термин означает сконфуженное состояние человека, при котором страх, тревога или смятение приводят к параличу и бездействию.

реакции, однако сильно мешает устойчивому вниманию на уроке и усвоению новой информации (Elliset al., 2017).

Ситуации, которые воспроизводят опыт травмы, для таких детей, как Д. и А., называют триггерами. Это ситуации, которые кажутся похожими на их травматический опыт. Когда ученик переживает ситуацию, которая каким-то образом имитирует события или динамику первоначальной травмы, она может вызвать те же самые подавляющие чувства и реакции, связанные с ней.

Таким образом, ученик может испытать повторную травматизацию. Повторная травматизация, которая происходит в школе, обычно непреднамеренна. Такие ситуации могут быть неочевидными или незаметными. В случаях травмы, связанной с жестоким обращением (физическим, психологическим и сексуальным), принуждением и ненадлежащим использованием власти и контроля, создают наиболее распространенные ситуации, которые могут воспроизводить динамику первоначальной травмы. Ученики, которые подвергались жестокому обращению, могут беспокоиться, просто находясь в классе с группой учеников в течение всего дня.

В целом, непоследовательность, хаос, громкое разрушительное поведение могут вызвать повторную травматизацию для этих учеников. Однако, как это ни парадоксально, крайняя тишина и неподвижность также могут нервировать ребенка или подростка, подвергшегося травме. Чуть позже мы рассмотрим способы, которыми учителя могут создавать безопасную среду и управлять эмоциональным состоянием своего класса, чтобы обеспечить безопасность и чувство автономии, в которых нуждаются эти дети, не снижая академических ожиданий от них.

Проблемы с распознаванием эмоционального состояния другого человека – еще один симптом, который многие травмированные дети и подростки могут проявлять в школе. Они могут испытывать трудности с формулировкой выводов из прочитанного текста; решением проблем с помощью поиска альтернативных точек зрения; участием в социальном общении и принятии решений. В результате эти дети и подростки могут казаться социально потерянными, неспособными понять своих сверстников и могут стать жертвами или виновниками агрессии. Потому как травма повлияла на способность ребенка сопереживать и понимать точку зрения других людей.

Трудность с последовательной организацией материала – структуризация материала – навык, необходимый для многих академических задач. Воздействие травмы может препятствовать развитию этой способности, что приводит к трудностям при чтении, письме и устном общении. Для выполнения последовательной работы требуется способность запоминать последовательность действий и предвидеть результат. Для детей, подверженных травме, ранние воспоминания кодируются эпизодически, как набор случайных событий, а не как последовательный, линейный рассказ. Это может вызвать сложности в обучении, потому как такому ребенку сложно понять – почему за одним действием следует другое, долго удерживать внимание на одном процессе, довести начатое до конца, и как следствие, выполнять домашние задания, проекты, понимать логику процессов.

Таким образом, вы можете видеть, что в результате острой, и часто не контролируемой реакции на стресс ученики, подвергшиеся травме, могут мешать другим

ученикам обучаться в классе. Помощь им может быть довольно сложной, потому что им может быть трудно доверять сверстникам и взрослым, особенно авторитетным фигурам. Они могут быть чрезмерно оборонительными, ожидая критики взрослых или использовать вызывающее поведение как способ обеспечить контроль над ситуацией, а значит почувствовать себя в безопасности. Так как травма мешает развитию навыков взаимоотношений и регуляции эмоций, травмированные дети часто оказываются в конфликте со сверстниками, либо жертвами, либо виновниками издевательств.

Травма-информированный подход. Практика применения

За последние несколько десятилетий растущий объем исследований показал, что школы и учителя могут играть важную роль в оказании помощи детям и подросткам, подверженным хроническому стрессу и травме (Birch & Ladd, 1998; Merritt, Wanless, Rimm-Kaufman, Cameron & Peugh, 2012).

Мы можем создать в образовательных учреждениях поддерживающее общество для детей и специалистов, работающих с ними, чтобы атмосфера интереса, взаимного уважения и сотрудничества помогала и поддерживала всех членов школьного сообщества.

Для этого мы можем воспользоваться концепцией травма-информированного подхода, прошедшего испытание временем. Мы уверены, что эта концепция знакома вам в той или иной мере. И не так важно, как она называется, и под каким соусом представлена – важно применять эти принципы, как внутри педагогического коллектива, так и в отношении всех детей без исключения.

Три ключа к созданию травма-информированного общества

1. Помощь ученикам в построении поддерживающих отношений с учителями и сверстниками.
2. Создание безопасной и заботливой учебной среды с понятными траекториями и алгоритмами действий, специально выделенным временем для обсуждения поведения в классе, которое преодолевает любые убеждения, стереотипы и предубеждения, и поддерживает возможность учащихся выражать свое мнение и выбор.
3. Поддержка способности самостоятельного регулирования ребенком своих эмоций, поведения, с опорой на его сильные стороны.

Итак, чтобы оказать помощь, нужно сначала научиться определять проявления травмы у ребенка. Учитель может начать с наблюдения и оценки ситуации. Он может наблюдать, как каждый ученик реагирует на неудачи и ошибки, на громкие звуки и резкую смену планов. Обратит внимание, кто из детей оказывается слишком тихим, медлительным, кто с трудом включается в работу или на уроке теряет нить повествования. А также на тех, кто начинает громко говорить, агрессивировать, либо пытается избегать тестов, контрольных, или насмехаться и высмеивать действия других или материал. Все это компенсаторные стратегии, призванные снизить уровень внутреннего напряжения.

От реакции учителя на такое поведение зависит не только состояние каждого ученика в отдельности, но и общая успеваемость класса. Учитель, вовремя обративший внимание на постепенно возрастающую тревогу в потенциально опасных ситуациях (вызов к доске, неожиданная или запланированная самостоятельная или контрольная

работа и др.), может найти слова, снижающие волнение, для всего класса. При этом он может, не выделяя никого в отдельности, предотвратить появление чрезмерного внутреннего напряжения травмированных детей, и компенсаторной реакции на это напряжение. А значит предотвратит возможно более бурную реакцию травмированных учеников и всего класса, отвлекающую от процесса обучения.

Также учителю необходимо регулировать свои усилия в попытке повысить ответственность каждого ученика за выполнение серьезной отчетной работы и постараться не зависеть градус важности, что само по себе позволит регулировать уровень тревоги за результат у каждого ребенка. Чрезмерный стресс, невзгоды и травмы влияют на развитие мозга, приводя к изменениям в когнитивных функциях, таких как внимание, память, мышление, развитие языка, решение проблем и планирование. Все эти эффекты могут оказать серьезное негативное влияние на способность детей функционировать в школьной среде.

Оказание поддержки в сложных ситуациях детям и подросткам, подверженным травмам и невзгодам, помогает им чувствовать себя в безопасности в школе и демонстрирует альтернативные модели отношений. Расширяет набор привычных реакций. Проводя время в поддерживающем классе, учащиеся могут узнать, что школа может быть безопасным местом, и что учителя и сверстники могут быть в глубине души заботливыми, вдумчивыми людьми, которые поддерживают и имеют свои интересы. В этих условиях школа и люди в школе могут служить альтернативными фигурами привязанности. Это не значит, что учителя становятся для них родителями, а их сверстники – братьями и сестрами. Отношения учитель–ученик и ученик–сверстник отличаются от семейных отношений, но они могут выполнять аналогичную функцию, помогая детям с травмой развивать новые модели отношений и все больше познавать себя – как он проявляется в отношениях с другими.

Наиболее важным фактором нашего выживания как человеческих существ, были поддерживающие отношения. Мы сильно мотивированы быть принятыми в сообщество, которое признает нашу ценность и предоставляет возможности вносить свой вклад и получать помощь. Мы эволюционировали, чтобы быть частью семей и сообществ, состоящих из людей, которые заботились друг о друге. Без этих связей люди не выжили бы и не процветали так, как мы.

Однако сегодня мы теряем связь с этими узами. Травмы и невзгоды нарушают развитие здоровой привязанности, в которой дети должны развивать свой полный потенциал. Наши семьи и сообщества фрагментированы. Детям и подросткам труднее найти альтернативные фигуры привязанности, к которым можно обратиться за помощью и поддержкой.

Как построить поддерживающие отношения с учащимися, подверженными травме, и помочь им построить позитивные отношения со своими сверстниками? Очевидно, что травмированные ученики могут вести себя таким образом, который может мешать учителям в преподавании и другим ученикам в обучении. Однако, когда мы понимаем, что их поведение, особенно отсутствие самоконтроля, является симптомом травмы, мы можем начать понимать их и оказывать им необходимую поддержку.

Учителя и другие преподаватели могут быть чуть более внимательными к этим детям и подросткам. Длительные периоды времени, которые ученики проводят в шко-

ле в безопасной, спокойной и предсказуемой учебной среде, со взрослыми и сверстниками, проявляющими к ним заботу и уважение, помогают травмированным детям исцелиться. Мы можем распознать и сосредоточиться на их сильных сторонах, и научить этих детей опираться на них. Мы можем сотрудничать с семьями, чтобы укрепить отношения учеников с их опекунами, и развивать навыки саморегуляции, чтобы они могли реализовать свой ученический потенциал.

Многолетние исследования показали, что отношения с чувствительным учителем могут формировать здоровые рабочие модели, которые дети обычно приобретают в своих отношениях с любящими и последовательными опекунами, особенно для учащихся, подверженных множественным факторам риска (Sabol & Pianta, 2012). Теория социального обучения была исследована для понимания того, как эмоциональная поддержка учителей может оказывать положительное влияние на старших школьников (Ruzek et al., 2016). Учителя для подростков становятся образцами здорового социального и эмоционального поведения. Таким образом, социальная поддержка учителей может способствовать здоровым эмоциональным навыкам, здоровым отношениям и повышению мотивации к обучению.

Чувствительность учителя отражает его осведомленность и отзывчивость к учебным и эмоциональным потребностям учащихся. Чувствительный учитель активно включен в процесс вместе с учениками. Он предвидит проблемы, которые могут вызвать трудности, и планирует соответственно свой урок. Замечает, когда учащиеся не понимают материал или испытывают трудности с заданием. Он замечает, понимает и признает эмоции учеников и может помочь детям с ними справиться. Может предоставить индивидуальную поддержку, когда это необходимо. Ученики не боятся обратиться за поддержкой к учителю или сверстникам, когда они в ней нуждаются, и готовы пробовать новые модели поведения в процессе обучения.

Учет потенциала учащихся отражает степень, в которой взаимодействие учителя и учеников фокусируется на возможностях, потребностях, интересах, мотивации и точках зрения учащихся, и поощряет ответственность и самостоятельность учащихся. В классе, где учитель старается постоянно выстраивать процесс обучения с учетом сильных сторон ребят в перспективе развития, педагог проявляет гибкость, следует интересам учеников и включает их идеи в свои уроки. Он поддерживает самостоятельность и независимость учащихся, позволяя им выбирать дело по интересам и проявлять инициативу в жизни класса. Он поощряет самовыражение учеников и выявляет их идеи и устремления. Учитель позволяет ученикам сохранять лицо, когда возникает конфликт, обращаясь с учениками уважительно даже в спорных ситуациях.

Помимо того, что учителя служат моделью социального поведения, они прямо и косвенно влияют на социальную динамику в классе. Они могут активно включаться в управление или изменение моделей социального взаимодействия в своем классе или косвенно влиять на эти модели с помощью общей практики преподавания. Новые исследования показали, что учителя могут влиять на установление статуса среди учеников, на отношение к признанию отдельных личностей. А также на выбор учениками той или иной модели социальной принадлежности, таких как неформальные группы сверстников и дружеские отношения, которые могут существенно влиять на климат в классе (Gest, Madill, Zadzora, Miller, & Rodkin, 2014).

Скотт Гест и его коллеги (Gest et al., 2014) в своем исследовании обнаружили, что в классе, где учителя используют «более активные» стратегии для управления дружбой, агрессией и иерархией, ученики демонстрируют «более позитивные» паттерны в своем социальном поведении и своей академической адаптации в течение учебного года. Эти эффекты были сильнее, ученики оценивали своего учителя как «более отзывчивый» или, что он оказался «более настроенным» на выстраивание социальных связей в своих классах. Учителя в этом исследовании сообщали, что работают над тем, чтобы в классе не проявлялись крайние статусы, предоставляя множество альтернатив для получения статуса, создавая дополнительные возможности для детей с низким статусом получить признание или вообще снизить у учеников важность статуса. Чем чаще учителя сообщали о принятии активных мер, тем больше их ученики рассказывали о более сильном чувстве общности среди одноклассников, большей приверженности к школьному сообществу и получении удовольствия от процесса обучения к концу учебного года.

Одним из примечательных результатов было то, что в то время, когда учителя работали над поддержкой дружеских отношений в классе, особенно для детей, которые казались изолированными, ученики все чаще сообщали о более сильном чувстве сплоченности в классном коллективе. Это исследование дает нам четкие доказательства того, что активные меры, которые мы принимаем для улучшения климата в классе, могут быть очень эффективными и могут поддержать наших учеников, в том числе подвергшихся воздействию травмы.

Отношения учителя с родителями

Построение прочных отношений с родителями имеет решающее значение для поддержки учеников, подверженных травмам. Учителю важно понять, что у этих родителей, скорее всего, есть собственная травматическая история, включая триггеры, связанные со школой. Конечно, в задачи школы не входит исцеление родителей. Однако искренняя заинтересованность учителя в успехах ученика положительно отразится на общем ресурсе семьи. Привлечение родителей к совместному обсуждению вопросов обучения, способов помощи ребенку, несомненно, повлияет положительно на успеваемость, социальную реализацию и общее самочувствие и ребенка, и всей семьи.

Переход в новый класс или школу

Дети и подростки, подвергшиеся травме, часто испытывают трудности с переходом из класса в класс.

Даже окончание учебного года и начало следующего может вызвать тревогу. Еще до окончания учебного года учитель может предвосхитить интерес детей по поводу изменений в новом учебном году, воодушевить и заинтересовать тем, что ожидает детей в следующем классе. Эта подготовка может быть проведена для всего класса, чтобы не стигматизировать конкретных учеников.

Учителя могут договориться с администрацией и выбрать удобное время, чтобы вместе со своими учениками посетить старшие классы и встретиться с вероятными учителями. Там же дети могут поговорить со старшими учениками в форме активной беседы, модерлируемой учителями, о том, что может ожидать их в следующем классе.

Если ученики по какой-то причине меняют класс (переходят в профильный класс, переезжают в другой район и др.), учитель может узнать, в какие классы могут пойти их одноклассники, чтобы дети знали, кто из прежнего класса переходит вместе с ними. Потому как смена привычного окружения может вызвать особые трудности, особенно когда в их отношениях со сверстниками появились положительные изменения.

Учителя также могут рассказать родителям о психологических аспектах адаптации к новому коллективу и необходимости помощи и поддержки ребенка, предоставив краткую информацию во время родительского собрания, родительских конференций или домашних визитов.

Если учитель знает заранее, что в класс приходят новые ученики, он может, по возможности, встретиться с детьми заранее, до первого учебного дня. Можно в неформальной обстановке, например, в форме беседы или небольшого тренинга-знакомства, и узнать как можно больше об интересах учеников, чтобы уже на этом этапе предусмотреть реакцию нового ученика на те или иные ситуации, и спланировать его появление в классе. Травмированных детей, особенно при первых шагах в новом классе, стоит разместить так, чтобы они чувствовали свою причастность к классу, получали достаточно внимания со стороны учителя и не были окружены со всех сторон другими учениками. Это поможет снизить возможную тревогу от ощущения себя словно «в ловушке». Можно посадить ребенка в ряду, расположенном ближе к выходу, чтобы у него создавалось ощущение безопасности. Также, после первого знакомства, учитель может чуть больше понять, как лучше всего помочь ученику адаптироваться к классу в социальном плане. Например, если учитель узнал, что новый ученик увлекается футболом, и при этом он знает, что в классе есть ученик, который также любит футбол, он может договориться, чтобы они сидели и работали вместе. Общие интересы сближают, и это может быть началом дружеских отношений, а значит лучшей адаптации в новом коллективе.

Бывает, что семья переезжает в течение учебного года. Трудно быть новичком в любое время, но особенно трудно это в середине учебного года. Этим ученикам нужно постараться завести друзей в уже сформировавшемся коллективе. В таком случае можно следовать той же процедуре. Попробовать встретиться с ним до того, как он придет в класс. Если это невозможно, подготовить учеников к новому прибытию заранее, сообщив им, когда новый ученик придет первый раз в школу. Где он будет сидеть. Рассказать немного о том, что каждый человек чувствует себя неловко в новом месте или в новом коллективе, поощряя их быть приветливыми.

С первого дня появления нового ученика в классе, важно обращать особое внимание на любые признаки социального конфликта или отвержения. Усилия, приложенные к построению поддерживающих отношений новичка со сверстниками в этот период, дадут свой результат. Потому как ученик, впервые придя в класс, может очень переживать и смущаться. В это сложное время учитель может дать ему понять, что понимает, как нелегко привыкнуть к новым людям в новой школе. Спокойные беседы и работа над поддерживающими отношениями с первых дней появления нового ученика могут значительно сократить период его адаптации и социализации в новом коллективе.

Существует все больше примеров того, что создание чувствительной к травме школьной среды, может иметь положительные эффекты. Это может уменьшить симптомы травмы. Это может улучшить успеваемость и поведение учащихся, эмоциональный климат в классе, время выполнения заданий и мотивацию к обучению в школе. Это также может повысить удовлетворенность учителей и снизить уровень тревоги и в учительском коллективе, и среди школьников, уменьшить отвержение и исключение учеников, а также может уменьшить потребность в специальных образовательных услугах.

Травма-информированный подход требует достаточного внимания к детям со стороны педагогов и других школьных специалистов. И это не отдельная способность, а скорее немного иной ракурс восприятия детей. Мы уверены, что специалисты, интересующиеся поиском возможных решений для сложных ситуаций, которые довольно часто могут возникать в школах, уже имеют рабочие инструменты. И эта глава только лишь дополнит их взгляд и подтвердит догадки.

Эти знания помогут учителям и психологам распознавать симптомы травмы и реагировать наилучшим образом. А значит, это сохранит не только благоприятный климат в классе и в обществе учеников, но и сбережет эмоциональные силы учителя.

Предотвращение выгорания у учителей

Преподавание – невероятно эмоционально затратная профессия. Многозадачность и высокий уровень стресса неблагоприятно влияют на здоровье педагога, как следствие, могут сказываться на его профессиональных качествах. На сегодняшний день профессия педагога насыщена многообразными задачами, которые возникают не только на рабочем месте, но зачастую переносятся и на домашний быт.

Очень сложно найти время, чтобы отдохнуть и зарядиться энергией, однако это довольно быстро может привести к эмоциональному выгоранию. Точно так же, как мы проинструктированы в самолете надеть собственную кислородную маску, прежде чем помогать другому, мы должны заботиться о себе, чтобы мы могли обеспечить поддержку, в которой нуждаются наши ученики. Забота об учениках, подверженных травмам и невзгодам, требует навыков самосознания и самоуправления, которые может быть сложно проявить, когда мы устали, голодны и перегружены работой. Чтобы каждый день приходиться на работу в хорошем настроении, нам нужно научиться постоянно заботиться о себе. Это означает, что нам нужно восстановиться от стрессов рабочего дня, насладиться моментами радости, вдохновения и благодарности. Найти время, чтобы освежиться и переключиться, насладиться временем с друзьями и семьей.

Если этого не делать, следующим шагом в процессе выгорания является деперсонализация, которая заключается в развитии циничного отношения к нашим ученикам. В таком состоянии мы больше не видим их как молодых людей, которые страдают, но начинаем видеть их как проблему.

Существует также тенденция рассматривать поведение учеников как намеренное, чтобы испортить жизнь учителя, а не как результат отсутствия навыков или состояние волнения и переживаний у ученика. Учителя, которые испытывают деперсонализацию, могут нанести большой вред этим детям и подросткам, вызывая ретравматизацию, потому что их высказывания могут быть критическими и саркастичными,

с обвинениями и особыми характеристиками, которые учителя могут им навязать. Никто из нас не хочет намеренно причинить детям вред, и часто эти учителя не осознают, какую боль причиняют детям своими словами. Это происходит потому, что эмоциональное истощение сделало их неспособными чувствовать и проявлять заботу. Вместо этого, чтобы справиться со своим истощением, они могут испытывать самодовольную злость на детей. Эта дезадаптивная стратегия совладания основана на предположении, что ученик – такая большая проблема, что никто не может ему помочь, или что он настолько плох, что его нужно наказать.

Заключительный этап процесса выгорания – это чувство, что мы больше не можем выполнять свою работу. Это полное отсутствие чувства эффективности. Когда это происходит, многие учителя сдаются и уходят из профессии. Однако некоторые учителя с многолетним стажем продолжают преподавать и на этом этапе, чтобы выйти на пенсию.

Выгорание сильно коррелирует с нарушениями в классе. Чем больше учитель проявляет признаки выгорания, тем более дезорганизованным и проблемным может стать его класс, что приведет к цепочке выгорания, и нисходящей спирали качества обучения в классе. Это вредно для всех учеников, и еще больше отражается на тех, которые уже подверглись травме и невзгодам. По мере того, как класс становится все более и более дезорганизованным, это еще больше способствует хаосу.

Чтобы поддержать учителей от выгорания, необходимо регулярно проводить поддерживающие встречи со специалистами по обучению навыкам управления стрессом, включать практики осознанности и когнитивно-поведенческие стратегии регулирования эмоциональной нагрузки, особенно после кризисных событий индивидуально и/или общешкольного характера. Стремиться поддерживать уровень физической активности и правильного питания, здоровой психологической обстановки на работе.

Итак, что же нужно для того чтобы применить принципы травма-информированного подхода в школе? Это дело всего коллектива и каждого специалиста в отдельности. Остановимся подробнее на том, что же необходимо для создания травма-информированной организации.

Создайте поддерживающее сообщество

Первым делом в создании чувствительной к травмам школы является безопасность, создание безопасной среды для всех заинтересованных сторон – дело всего коллектива. Школьники учатся лучше всего, когда они чувствуют себя защищенными и включенными в коллектив. Когда они замечают, что их учителя поддерживают их, они испытывают сильное чувство близости и единства. Это помогает ученикам чувствовать себя в школе в большей безопасности (Lenzi et al., 2017). Это требует дополнительной поддержки школьного персонала со стороны консультантов, социальных работников и школьных психологов, в реализации чувствительных к травме практик (например, коучинг, обсуждение трудностей в коллективе специалистов). Также необходимо, чтобы школьный персонал был готов работать в условиях открытости, и доброжелательности, и чтобы каждый мог внести свой вклад в создание способов *поддержки учеников*, при которых обязательным условием является учет мнения всех участников коллектива.

Установите четкие ожидания

Справедливые и логичные правила, которые четко сообщаются и последовательно укрепляются, помогают всем детям добиться успеха. Но для детей, подвергшихся травмам, они просто необходимы. Поскольку дети и подростки, подверженные травмам и невзгодам, могут быть более восприимчивы к издевательствам, этот процесс может помочь им чувствовать себя в безопасности. Эти ученики также более склонны к запугиванию. Установление норм в сообществе может поддержать и укрепить их просоциальное поведение.

Возможные ошибки: две из наиболее распространенных ошибок, которые могут проявить специалисты – это (1) чрезмерно резкая реактивность (быстрая реакция) в ответ на симптомы травмы и (2) игнорирование неадекватного поведения. В последнем случае учителя иногда оправдывают этих учеников и снижают ожидания, пытаясь избежать конфронтации. Найти баланс между теплотой и требовательностью – непростая задача. Однако имеющиеся данные свидетельствуют о том, что учителя, которые проявляют теплоту и выражают высокие ожидания, наиболее эффективны в реализации просоциального поведения и достижении академических успехов. Такие учителя ожидают от своих учеников больших успехов, постоянно обращают внимание на их потенциал и помогают им достичь этого потенциала в хорошо дисциплинированной, структурированной среде.

Уважайте культурные различия

Представители разных культур имеют разные ожидания в отношении реализации гендерных ролей, взаимодействия взрослых и детей и поведения в различных контекстах. Выстраивание взаимоотношений с семьями путем регулярного контакта, может помочь школьному персоналу понять культурные нормы и ожидания каждой семьи. Это особенно важно для учеников, которые пережили травму.

Существенная роль в воспитании в поликультурной среде отводится учителю и его роли в процессе обучения и воспитания, так как учитель несет в учебный процесс как свои взгляды и убеждения, так и предубеждения и стереотипы. Многие ученые подчеркивают, что для учителя недостаточно иметь добрые намерения относительно всех без исключения школьников. Необходимо осмысливать и анализировать собственные предубеждения и стереотипы, которые он несет в себе, даже при самом добром отношении ко всем без исключения учащимся.

Если дети воспитаны в коллективистской культуре, надо обязательно обеспечить их социальными контактами. Позаботиться о позитивном опыте общения и принятия в обществе.

Будьте последовательны

Обеспечение последовательности в создании безопасного пространства относится и к преподаванию предметов. Учителю необходимо строго придерживаться жесткой логики преподнесения нового материала и структурирования знаний. Невнятное, беспорядочное выражение мыслей в классе с намеками и общими фразами может вызвать проблемы для любого ученика. Оно может быть особенно неприятным для учеников из культур, отличных от страны обучения, и тех, кто подвергся травме, потому что оно сбивает с толку и может привести к чувству стыда и уныния.

Предложите альтернативы

Дети, подвергшиеся травме, часто чувствуют себя бессильными и не контролируют то, что происходит в их жизни. По этой причине, если ученику сложно справиться с заданием, важно дать ученикам выбор и альтернативы. Тем не менее, важно не снижать академические ожидания для этих учеников. Альтернативы должны дать учащемуся соответствующую возможность изучить тот же материал. Дети, подверженные травме, могут интерпретировать пониженные ожидания академической успеваемости, как подтверждение своего чувства бесполезности, которое может возникнуть при воздействии травмы.

Сосредоточьтесь на сильных сторонах

Педагоги могут сосредоточиться на дефиците учащихся, подверженных травме, останавливаясь на том, что с ними не так, а не на сильных сторонах, которые они демонстрируют. Когда учителя и другие школьные сотрудники признают и подтверждают сильные стороны, они могут помочь учащимся создать более позитивный взгляд на себя, который может оказать преобразующее воздействие на человека, которое может длиться всю жизнь.

Для этого можно предпринять следующие шаги:

- определите существующие сильные стороны учеников;
- почитайте, цените и признайте эти сильные стороны;
- помогите ученикам осознать свои сильные стороны;
- любой ценой избегайте реакций, которые могут вызвать у учеников чувство бессилия, страха и стыда из-за своей травмы.

Таким образом, вы видите, что применение травма-информированного подхода в школе или другой организации может оказаться непростой задачей. Однако это позволяет достичь больших результатов в обучении и воспитании детей, сохранить благоприятный климат в педагогическом коллективе, повысить общий уровень успеваемости в школе. А самое главное – воспитать здоровых детей, которые могут опереться на свои сильные стороны и найти поддержку в окружении сверстников и взрослых.

Литература

1. Healing Families, Helping Systems: A Trauma-Informed Practice Guide for Working with Children, Youth and Families, January 2017.
2. Health Federation of Philadelphia. (2010). Multiplying connections: Positive Development for all children. Philadelphia.
3. The Australian Childhood Foundation. (2010). Making SPACE for Learning: Trauma Informed Practice in Schools.
4. The National Child Traumatic Stress Network (2008). Child Trauma Toolkit for Educators. Los Angeles, California.
5. The National Child Traumatic Stress Network, Secondary Traumatic Stress Committee. (2011). Secondary traumatic stress: A fact sheet for child-serving professionals. Los Angeles, CA, and Durham, NC: National Center for Child Traumatic Stress.
6. The State of Washington (2011): The Heart of Learning and Teaching Compassion, Resiliency and Academic Success.
7. Trauma-Informed Care in Behavioral Health Services Treatment Improvement Protocol (TIP) Series, No. 57 Center for Substance Abuse Treatment (US).
8. Unlocking the Door to Learning: Trauma-Informed Classrooms & Transformational Schools Maura McInerney, Esq. Senior Staff Attorney Amy McKlindon, M.S.W.

ПАМЯТКА

Применение травма-информированного подхода в школе

- **Создайте в классе и школе физически и эмоционально безопасную среду.**
- **Будьте внимательны к личному пространству.**
- **Спрашивайте разрешения перед любым физическим контактом.**
- **Установите и поддерживайте понятные нормы и правила среди всех участников процесса обучения.**
- **Используйте прямой, конкретный и позитивный язык для устных и письменных правил и указаний.**
- **Будьте последовательны в выражении своих мыслей, подаче материала, выполнении обещаний.**
- **Постарайтесь найти баланс между теплотой и требовательностью.**
- **Если ученику сложно справиться с заданием, дайте ему выбор и альтернативу.**
- **Обсудите будущие действия, которые будут иметь место на следующем уроке, завтра, на следующей неделе и т.д.**
- **Найдите возможность дополнительной поддержки школьного персонала.**
- **Старайтесь работать в условиях открытости, и доброжелательности.**
- **Подготовьте и привлечите сверстников для поддержки конкретных учащихся в переходные периоды.**
- **Уважайте культурные различия.**
- **Узнайте больше о культуре страны исхода каждого ребенка и найдите возможность познакомить детей с культурными различиями разных стран.**
- **Сосредоточьтесь на сильных сторонах учеников.**
- **Создавайте возможности для достижения успеха.**
- **Применяйте знания на практике.**

4.5. Инклюзивный подход в организации обучения детей, возвращенных из зон боевых действий

Хухлаев О.Е.

Целью деятельности общеобразовательных организаций, осуществляющих языковую и социокультурную адаптацию детей, возвращенных из зон боевых действий, выступает формирование инклюзивной образовательной среды, обеспечивающей включение детей, возвращенных из зон боевых действий, в российское образовательное пространство с сохранением культуры и идентичности, связанных со страной исхода (Методические рекомендации..., 2021). Дети, возвращенные из зон боевых действий, являются гражданами России, однако инклюзивный подход к организации их обучения также может помочь преодолеть многие затруднения на пути их включения в российское образовательное пространство. Реализация инклюзивного подхода к данной категории детей в области образования предполагает формирование инклюзивной образовательной среды, обеспечивающей их успешную адаптацию.

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. Она обеспечивает процесс социальной инклюзии – достижения равных возможностей (независимо от пола, возраста, социального статуса, образования, этнической идентичности), для полноценного и активного участия в образовательном процессе (Методические рекомендации..., 2021). В целом, инклюзивная стратегия в образовании означает дифференциацию особых ситуаций, где к детям-мигрантам требуется особый подход.

Инклюзивное образование полагает, что особый ребенок попадает в некоторую относительно однородную среду, и для того, чтобы эта среда его приняла, и он, и среда должны меняться навстречу друг другу (Хухлаев, Чибисова, Шеманов, 2015). Задача инклюзивного образования – обеспечить право на отличия, что предполагает их выражение и принятие, тогда как изменение навстречу другим опирается на выбор и активное участие (Шеманов, 2012). Философской основой инклюзии является «гипотеза контакта» предложенная Г. Олпортом, в центре внимания которой лежит не столько признание различий, сколько коммуникация между представителями разных культурных групп, что не противоречит и интегративной стратегии (Reynolds, 2008). В этом случае в фокусе внимания оказываются как позитивные отношения между всеми участниками образовательного процесса, так и возможность каждого ученика сохранять и развивать свою идентичность.

Реализация инклюзивного подхода в обучения детей, возвращенных из зон боевых действий, в первую очередь предполагает индивидуализацию их образовательного маршрута.

Как отмечают С.А. Розенблюм и М.Ю. Чибисова (2013), разработка индивидуального образовательного маршрута ребенка-мигранта строится в три этапа. Эту же последовательность мы рекомендуем соблюдать при подготовке индивидуального образовательного маршрута ребенка, возвращенного из зон боевых действий.

Первый этап – определение специфических образовательных потребностей ребенка. На этапе приема ребенка в школу необходимо провести подробное собеседование (желательно с участием психолога или социального педагога) с ним и его родителями, чтобы педагоги смогли максимально полно представить себе все обстоятельства жизни ребенка а) до отъезда в Сирию/Ирак, б) во время нахождения в Сирии/Ираке и в) после возвращения в Россию. Во время этого собеседования должны быть прояснены следующие вопросы:

- эмоциональное состояние ребенка;
- уровень знания русского языка;
- наличие/отсутствие знаний по школьным предметам.

Для этого может потребоваться специально организованная психолого-педагогическая диагностика.

Также крайне важно уже на этапе знакомства определить те сильные стороны, опираясь на которые можно включать ребенка в проектную и внеклассную работу. Зачастую дети, возвращенные из зон боевых действий, слабо владеют различными составляющими российской школьной программы, зато владеют (на разговорном уровне) несколькими языками (арабским и др.). Некоторые дети хорошо владеют теми или иными ремесленными навыками. Все это можно и нужно использовать для адаптации ребенка, показывая ему и другим, что, несмотря на то, что он во многом отстает от своих сверстников, у него имеются определенные ресурсы, особенности, заслуживающие внимания.

На этом этапе необходимо понять, как можно облегчить ребенку и окружающим процесс вхождения в школьный коллектив, на какие его сильные стороны мы можем при этом опираться. Ответы на эти вопросы и дадут возможность выстроить индивидуальную образовательную траекторию, которая может включать занятия в классе, дополнительные занятия, кружки, занятия с психологом, участие в проектной работе.

Возможно, какие-то предметы ребенок может изучать самостоятельно в своем темпе и сдавать экстерном. Это позволит определить для него наиболее подходящий класс или учебную группу (с какими учителями или учениками ему будет легче общаться), позволит разработать наиболее адекватную индивидуальную учебную траекторию (возможно, сначала ему не нужно посещать все предметы, может быть некоторые темы имеет смысл сдавать в особой форме, например, в виде презентаций), возможно, ребенку нужна постоянная работа с психологом. На каких-то предметах нужны особые правила оценивания, на других в этом не будет необходимости. Также об особенностях ребенка необходимо предупредить классного руководителя и всех учителей, которые с ним будут работать.

Образовательное пространство каждой школы имеет следующие инструменты для реализации инклюзивного подхода: психолого-педагогический консилиум и индивидуальный учебный план.

Психолого-педагогический консилиум

Как и для детей-мигрантов (Методические рекомендации..., 2021), основным механизмом выработки и реализации индивидуальной стратегии сопровождения детей, возвращенных из зон боевых действий, является психолого-педагогический консили-

ум. Рекомендуется проведение трех консилиумов в течение учебного года. Первичный консилиум по вопросам языковой и социокультурной адаптации детей, возвращенных из зон боевых действий, целесообразно проводить не ранее второй–третьей недели сентября и не позднее второй недели октября.

Первичный консилиум предполагает общий анализ особых образовательных потребностей детей, возвращенных из зон боевых действий, выявление детей, нуждающихся в адресной поддержке, и выработку общей стратегии индивидуального сопровождения каждого такого обучающегося. Классные руководители совместно с социальным педагогом и педагогом-психологом готовят список обучающихся для обсуждения на консилиуме.

В консилиуме принимают участие:

- классный руководитель;
- учителя-предметники, учитель русского языка, учитель, владеющий методикой преподавания русского языка как иностранного;
- педагог-психолог и социальный педагог.

Для подготовки к консилиуму учителя-предметники осуществляют краткий анализ сформированности предметных и метапредметных компетенций, классный руководитель и социальный педагог собирают общую информацию о семейной ситуации и истории развития, анализируют общение ребенка с одноклассниками и педагогами, выделяют коммуникативные ситуации, в которых возникали сложности. Педагог-психолог проводит психологическую диагностику эмоционального состояния и общую оценку социальных навыков ребенка.

В ходе консилиума проводится обсуждение образовательных потребностей каждого ребенка. По итогам консилиума составляется список детей, возвращенных из зон боевых действий, нуждающихся в индивидуальном сопровождении, и разрабатывается план такого сопровождения.

В зависимости от количества детей, возвращенных из зон боевых действий, в образовательной организации может проводиться один подобный консилиум либо же несколько (например, по различным ступеням обучения).

Второй консилиум целесообразно проводить в конце декабря. Он предназначен для анализа текущей работы по языковой и социокультурной адаптации детей, возвращенных из зон боевых действий, и внесения необходимых корректировок.

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

Подготовка ко второму и третьему консилиуму предполагает мониторинг языковой и социокультурной адаптации ребенка, возвращенного из зон боевых действий, включающий оценку удовлетворенности особых образовательных потребностей.

Индивидуальный учебный план

Индивидуальный учебный план (далее – ИУП) обеспечивает освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом образовательных потребностей всех детей, в том числе – возвращенных из зон боевых действий. Построение индивидуального учебного плана, процедура перевода на обучение по ИУП, организация обучения на ИУП и процедура его разработки описаны

в документе «Методические рекомендации по обеспечению возможности освоения основных образовательных программ обучающимися 5–11 классов по индивидуальному учебному плану» (письмо Минпросвещения России от 26.02.2021 N 03-205 «О методических рекомендациях»).

С целью индивидуализации содержания образовательной программы основного общего образования, ИУП может предусматривать увеличение учебных часов на изучение отдельных предметов обязательной части образовательной программы основного общего образования, в том числе для их углубленного изучения. При этом возможно введение специально разработанных учебных предметов (курсов), обеспечивающих интересы и потребности обучающихся, в том числе этнокультурные (с учетом возможностей организации). Таким образом, при переводе на ИУП возможно учесть как уровень владения русским языком и соответствующие потребности в его освоении, так и уровень предметных знаний и навыков.

Также важно, что ИУП предусматривает организацию внеурочной деятельности, ориентированную на обеспечение индивидуальных потребностей обучающихся. На этом основании в ИУП могут включаться еженедельные мероприятия, направленные на социализацию ребенка, возвращенного из зон боевых действий, стимулирующие его общение с русскоязычными сверстниками.

ИУП на уровне среднего общего образования должен предусматривать выполнение обучающимся индивидуального(ых) проекта(ов). Индивидуальный проект выполняется ребенком по выбранной теме в рамках одного или нескольких изучаемых учебных предметов (курсов) в любой избранной области деятельности. Рекомендуется, чтобы выполнение ИУП кроме учебных задач решало также задачи социализации ребенка. Для этого тема проекта формулируется вместе с ребенком, возвращенным из зон боевых действий, так, чтобы ее реализация предусматривала его общение с носителями русского языка.

Таким образом, ИУП детей, возвращенных из зон боевых действий, может включать:

- дополнительные занятия по русскому языку;
- дополнительные задания по основным предметам;
- проектную деятельность;
- коррекционно-развивающие занятия с педагогом-психологом.

Как в рамках ИУП, так и при его отсутствии, для успешного преодоления учебных трудностей ребенка, возвращенного из зон боевых действий, может быть разработана специальная система контроля знаний (*Розенблюм, Чибисова, 2013*), включающая следующие пункты:

- Другие формы опроса: разрешать отвечать материал в любой удобной форме (письменной или устной, в виде презентации на компьютере).
- Давать дополнительное время для написания контрольной работы.
- Разрешать переписать контрольную работу.
- Дать задание домой.
- Принимать работу позже установленного срока.
- Особые критерии оценки: оценивать собственный прогресс ребенка, сравнивать знания и умения ребенка не с некой усредненной нормой, а оценивать его собственные усилия.

- Удлинение времени работы.
- Уменьшение количества заданий.

Наставничество

Для облегчения организации разноуровневого обучения детей, возвращенных из зон боевых действий, может успешно применяться технология внутришкольного наставничества. Роль наставника конкретного ученика могут взять на себя одноклассники (в старших классах) или ученики, старшие по возрасту, что способствует более быстрому включению вновь прибывшего ребенка в социокультурное пространство России.

Этот вариант наставничества носит название «ученик – ученик». Главный вопрос его реализации – как создать условия для привлечения ребят, исключая формальные методы. Примеры подобной организации описаны в соответствующем пособии (Организация наставничества..., 2021. с. 50–58).

При организации внутришкольного наставничества полезно придерживаться следующей последовательности действий:

1. Определить, кому из детей, возвращенных из зон боевых действий, нужен внутришкольный наставник, и сформировать список их потребностей – по данным наблюдения, личной беседы, опроса.
2. Сформировать базу наставников – школьников, которые могли бы помочь удовлетворить данные потребности.
3. Обучить наставников необходимым коммуникативным и другим навыкам.
4. Сформировать наставнические пары или группы – для этого можно провести специальное мероприятие.
5. Выбрать две или три конкретных цели, на которых наставники могут сосредоточиться (например, овладение языком или знакомство с новым местом жительства). 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.
6. Выстроить систему обратной связи: например, предложить наставникам и наставляемым после каждой встречи заполнять онлайн-дневник.
7. Быть готовым самостоятельно или с помощью коллег отвечать на вопросы наставников, если они возникают.
8. Завершить программу наставничества, когда достигнута ее цель или исчерпан срок. Провести финальное мероприятие для всех участников программы.
9. 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.

Более подробно модель реализации процесса наставничества в образовательных организациях Российской Федерации описана в соответствующем практическом пособии (Наставничество в системе образования России, 2016).

Очевидно, что внутришкольное наставничество «ученик – ученик» является уникальным ресурсом для эффективной адаптации детей, возвращенных из зон боевых действий, в образовательной среде.

Межкультурное образование

В рамках инклюзивного подхода важно реализовывать идеи «межкультурного образования» (Хухлаева и др., 2020) – поддерживать развитие у учащихся желания и умения совместно работать по построению такого общества, где различия рассматриваются как общее богатство, а не как фактор обособления. Так, например, языковое богатство детей, возвращенных из зон боевых действий, следует использовать в качестве опоры для учебных достижений на протяжении всего школьного обучения, которая помогает овладевать государственным языком, являясь стимулом развития, а отнюдь не его преградой.

В инклюзивном подходе к обучению детей, возвращенных из зон боевых действий, основной акцент делается на межкультурном взаимодействии в содержании образования и методах обучения, а организационные формы ориентированы на кооперацию учащихся, педагогов и родителей в учебно-воспитательном процессе и в управлении образовательным учреждением. В этом случае в фокусе внимания оказываются как позитивные отношения между всеми участниками образовательного процесса, так и возможность каждого ученика сохранять и развивать свои уникальные особенности.

Литература

1. Методические рекомендации органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации об организации работы общеобразовательных организаций по языковой и социокультурной адаптации детей иностранных граждан. М., 2021 https://psyjournals.ru/lsacfc_2021/index.shtml.
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 https://viro.edu.ru/attachments/article/9572/05_nastavnichestvo.pdf.
3. Организация наставничества обучающихся в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования: методические рекомендации / М.Р. Илакавичус. – СПб.: СПб АППО, 2021. – https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2021/03/метод-рекомендации_макет.pdf.
4. Розенблум С.А., Чибисова М.Ю. Инклюзивный подход в разработке индивидуальной образовательной траектории ребенка-мигранта // Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде. Учебно-методическое пособие. – М., 2013.
5. Хухлаева О.В., Хакимов Э.Р., Хухлаев О.Е. Поликультурное образование. // М. – 2020. – 283 с.
6. Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю., Шеманов А.Ю. Инклюзивный подход в интеграции детей-мигрантов в образовании // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 1. С. 15–27. doi: 10.17759/pse.2015200103.
7. Шеманов А.Ю. Философские и культурологические проблемы инклюзии [Электронный ресурс] / Доклад на семинаре «Философские и культурологические основы инклюзивного образования» из серии «Инклюзия в образовании», Москва, ИПОИ МГППУ, 27.02.2012. URL: http://edu-open.ru/Portals/0/doklad_shemanovayu.doc (дата обращения – 20.12.2014).
8. Reynolds G. The Impacts and Experiences of Migrant Children in UK Secondary Schools. University of Sussex. Sussex Centre for Migration Research. Working Paper No 47. February 2008. 34 p.

Методические рекомендации для программ обучения специалистов по психолого-педагогическому сопровождению и социальной адаптации детей, возвращенных из зон боевых действий

Под редакцией:

О.Е. Хухлаева, О.С. Павловой, Н.В. Тарулиной

Подписано в печать 10.12.22.

Формат 60х90/16.

Усл. печ. л. 31,5. Уч.-изд. л. 33,3.

Гарнитура «Times New Roman».