

**Департамент образования мэрии города Ярославля**

**муниципальное учреждение**

**Центр психолого - педагогической, медицинской и социальной помощи  
«Доверие»**

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ  
ПО ЭФФЕКТИВНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ  
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ ПОВЕДЕНИЯ  
(F 90.1, F 91.2, F 92.8)**

Составители педагоги-психологи МУ центр «Доверие»:

О.С. Ковальская, Т.А. Гайдамака, О.С. Пашкина,  
С.П.Серебрякова, И.Г. Ширяева,  
В.А. Шелкова, Ю.Г. Яхура

Научные руководители:

В.А. Шелкова, канд. психол. наук  
О.С.Ковальская, канд.психол. наук.

**г. Ярославль, 2021г.**

## Содержание

1.	Введение.....	с. 3
2.	Поведенческие и эмоциональные расстройства детского возраста.....	с. 7
2.1.	Гиперкинетическое расстройство (F 90.1).....	с. 7
2.2.	Социализированное расстройство поведения (F 91.2).....	с. 9
2.3.	Смешанные расстройства поведения и эмоций (F 92.8).....	с. 9
3.	Базовые аспекты повышения качества взаимодействия педагога с обучающимся, имеющим нарушения поведения.....	с. 11
4.	Особенности нарушения поведения детей в зависимости от мотива.....	с. 16
4.1.	Мотив «привлечение внимания».....	с. 16
4.2.	Мотив «избегание неудачи».....	с. 18
4.3.	Мотив «власть».....	с. 20
4.4.	Мотив «месть».....	с. 23
5.	Общая стратегия работы с обучающимся, имеющими нарушения поведения (F 90.1, F 91.2, F 92.8).....	с. 27
6.	Рекомендации педагогам в ситуации нарушения поведения у детей, находящихся под влиянием стресса.....	с. 32
7.	Заключение.....	с. 33
8.	Список рекомендованной литературы.....	с. 34
9.	Приложения.....	с. 35

## 1. Ведение

В последнее время психологи, педагоги, работающие в сфере образования, отмечают заметное увеличение количества детей с нарушениями в поведении. Практически в каждом классе есть ребенок с особенностями в развитии, тем или иным выраженным отклонением в поведении. У таких детей наблюдается множество проблем в коммуникативной сфере. Для них характерны конфликтность, неумение подчинять своё поведение правилам и согласовывать свои действия с действиями других людей. Поэтому, с одной стороны, дети с нарушениями поведения, воспринимаются окружающими людьми как сложные, неприятные в общении.

Существующие в обществе устойчивые стереотипы, недостаток информации об особенностях диагноза (клинической картине) и прогноза излечения (компенсации и коррекции), как правило, способствует предъявлению требований, которые для детей с нарушениями в поведении, в силу их заболевания, являются практически невыполнимыми.

С другой стороны, сами дети с нарушениями в поведении воспринимают негативное отношение со стороны окружающих болезненно, что может привести к негативному восприятию себя («я плохой»), и усугубить поведенческие проявления их заболевания («буду вести себя плохо, если этого от меня ожидают»), в том числе привести к появлению сопутствующих расстройств и искажению в развитии личности.

Выделяется несколько целей работы в рамках проблемы обучения детей, имеющими нарушения поведения (F 90.1 – гиперкинетическое расстройство; F 91.2 – социализированное расстройство поведения; F 92.8 – смешанные расстройства поведения и эмоций).

Во-первых, это профилактика утяжеления течения заболевания (расстройства) и успешная адаптация детей с нарушениями в поведении. При этом необходима комплексная работа с опорой на психолого-педагогические методы и средства воздействия (совместно с медикаментозной терапией).

Во-вторых, необходимость разработки эффективных способов взаимодействия с обучающимися начальной школы, имеющими нарушения поведения (F 90.1, F 91.2, F 92.8) обусловлена важностью профилактики профессионального выгорания педагогов, поскольку для эффективное взаимодействие с такими детьми требует от педагога высокого уровня развития как профессиональных, так и личностных компетенций.

Выраженная потребность в нахождении эффективных способов взаимодействия с обучающимися начальной школы, имеющими нарушения поведения (F 90.1, F 91.2, F 92.8) была обозначена педагогами школ г. Ярославля.

В рамках реализации деятельности муниципальной инновационной площадки нами проведен сбор информации о трудностях, выявление профессиональных потребностей учителей начальных классов, связанных с отклонением в поведении у детей. Анализ практического опыта опрошенных учителей позволил выделить проблемные зоны во взаимодействии педагогов школ с обучающимися начальной школы, имеющими нарушения поведения. Представим полученные результаты более подробно.

В октябре-ноябре 2019 года учителями начальных классов из 40 школ города Ярославля были заполнены анкеты МУ Центра «Доверие», где педагоги отвечали на актуальные вопросы по работе с детьми, имеющих нарушения в поведении (250 классов). Около половины (48%) школ города Ярославля оказались заинтересованы работой в данном направлении, выразили свою готовность к сотрудничеству, обмену опытом с педагогическим сообществом. Это, несомненно, является позитивной тенденцией, поскольку замалчивание проблем в профессиональной деятельности негативно отражается как на качестве образования детей, коммуникации в школьной среде, так и на удовлетворенности своей профессиональной деятельностью самих педагогов (профессиональное выгорание).

По результатам опроса учителей начальных классов можно сказать, что проблема взаимодействия с детьми, имеющими нарушения поведения, является для них очень важной. Около половины из опрошенных педагогов отметили, что обучение и общение с такими

детьми является для них проблематичным («для меня эта проблема актуальна на 10 баллов из 10ти») (см. рис.1).

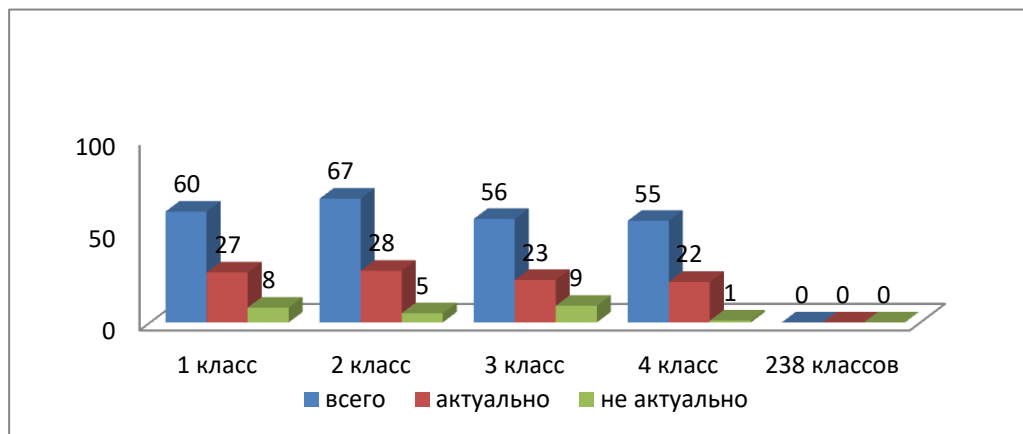


Рис. 1

Как можно заметить на диаграмме, уровень актуальности проблемы взаимодействия педагогов с учащимися начальной школы, имеющих нарушение поведения от первого к четвертому классу снижается, но незначительно. В первых классах максимальную (10 баллов из 10) актуальность проблемы отмечают 45% опрошенных, в четвертых классах 10 баллов отмечают уже 40% опрошенных. Такую тенденцию можно интерпретировать как результат взаимной адаптации детей и педагога друг к другу.

Принявшие участие в исследовании учителя наблюдают в своих классах в среднем от 3-х до 4-х детей, имеющих трудности в поведении. Как известно, дети с нарушениями в поведении требуют от педагога особого внимания, таким ученикам трудно выдержать учебную нагрузку и тяжело приспособиться к школьному режиму, поэтому они часто дестабилизируют образовательный процесс. Даже наличие в классе одного ученика с выраженными нарушениями в поведении может создать серьезные проблемы в организации образовательного процесса.

Более подробный анализ показывает, что количество детей с нарушениями в поведении может значительно отличаться в зависимости от школы и даже от класса в одной школе (см. рис.2).



Рис.2

В половине опрошенных школ в классах учится от 3 до 5 детей, имеющих нарушения в поведении. Четверть опрошенных учителей отметили, что в их классах учится от 1-го до 2-х таких детей. 14% учителей отмечают, что детей с нарушениями в поведении от 6 до 9 учеников (это 20%-30% от общего количества детей в классе). 6% учителей отмечают, что

таких детей от 10 до 15 человек (31-40%). И есть единичные случаи, когда, по мнению учителя, «почти все» или «все» ученики в классе имеют нарушения в поведении.

Стоит отметить, что были анкеты, в которых учитель отмечал проблему обучения детей с нарушениями в поведении актуальной, но не выделял в своем классе таких детей. Как показывает анализ анкет, чаще всего такие ответы дают молодые специалисты с недостаточным опытом работы. Наблюдается разброс мнений участников исследования: 6% опрошенных учителей отмечают, что у них в классах нет детей с нарушениями в поведении и, с другой стороны, также 6% учителей отмечают, что количество таких детей является слишком большим и ставит под угрозу срыва образовательный процесс.

Одним из пунктов исследования был открытый вопрос, каких обучающихся учителя относят к детям, имеющим отклонение в поведении от нормы. Учителя выделили следующие группы детей:

- проявляющих агрессию (вербальную и физическую) по отношению к сверстникам и учителю,
- с гиперактивностью,
- проявляющих неадекватные реакции на вопросы и замечания взрослого,
- невнимательных,
- медлительных,
- замкнутых и / или тревожных,
- с протестным поведением, упрямых детей,
- эмоционально неуравновешенных, особенно вспыльчивых и др.

Наиболее сложным и трудным в работе для учителей начальных классов является взаимодействие с детьми:

- 1) с вызывающим поведением, нарушающими дисциплину (59 учителей, 31%)
- 2) агрессивными (особенно мстительными и злопамятными) (54 учителя, 28%),
- 3) гиперактивными (32 учителя, 17%),
- 4) раздражительными, нервными (27 учителей, 14%),
- 5) невнимательными (21 учитель, 11%) (см. рис.3).

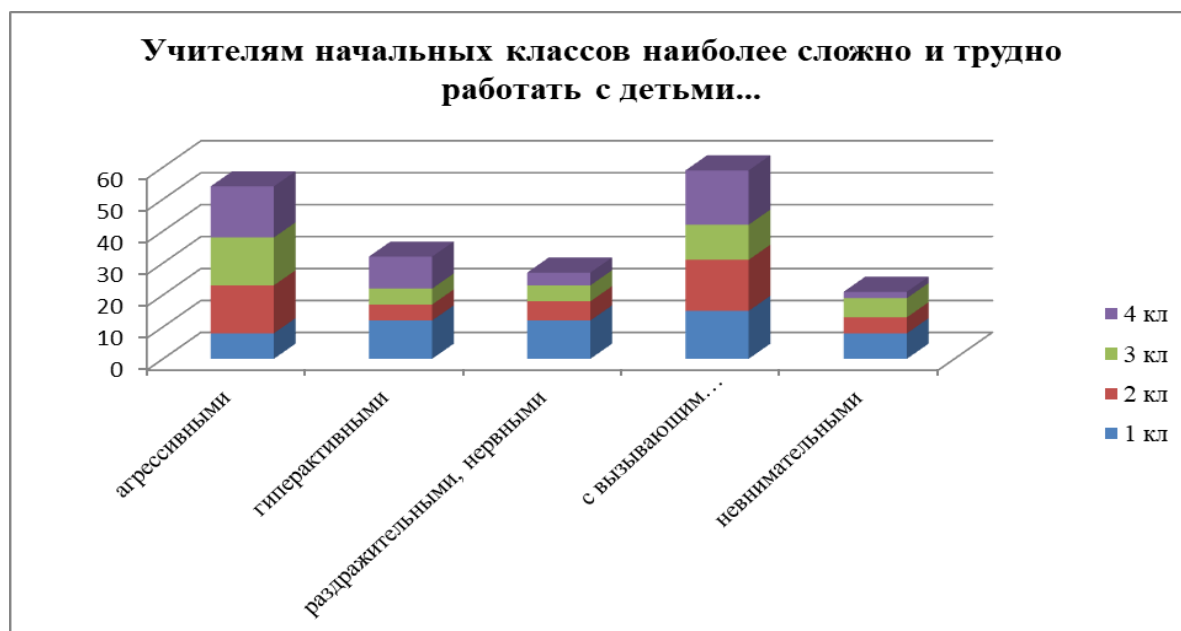


Рис.3

В педагогической практике наблюдается, что дети, имеющие нарушения поведения, испытывают большие сложности с саморегуляцией, характеризуются пониженной ответственностью за свои слова и действия, плохо осознают свои чувства, слабо понимают чужие поступки и, как следствие, часто не могут выбрать адекватную модель поведения в различных ситуациях.

Многие учителя признают, что у них недостаточно ресурсов для выбора стратегии взаимодействия с «проблемными» детьми, их родителями, решения возникающих вопросов с администрацией учреждения.

Таким образом, анализ ответов учителей начальных классов школ г. Ярославля позволил обнаружить актуальную потребность педагогов в разрешении проблем взаимодействия с детьми, имеющего нарушения в поведении (включая детей, имеющих медицинские диагнозы: F 90.1 – гиперкинетическое расстройство; F 91.2 – социализированное расстройство поведения; F 92.8 – смешанные расстройства поведения и эмоций).

Настоящие методические рекомендации содержат в себе обобщение теоретического анализа и психолого-педагогического опыта педагогов, принимавших участие в работе муниципальной инновационной площадки (педагоги МОУ «Средняя школа № 39, МОУ «Средняя школа № 99»). Благодаря плодотворной работе нам удалось услышать друг друга и согласовать взгляды и профессиональные стратегии. Это способствовало единому пониманию особенностей обучающихся начальной школы, имеющих нарушения поведения (F 90.1, F 91.2, F 92.8) и привело к разработке наиболее эффективных путей помощи таким детям. Методические рекомендации содержат информационные материалы, направленные на повышение компетентности участников образовательного процесса (заместителей директора по начальным классам, учителей, психологов, социальных педагогов) по эффективному взаимодействию с учащимися начальной школы, имеющих нарушения поведения.

## 2. Поведенческие и эмоциональные расстройства детского возраста.

Известно, что повышение информированности о проблеме приводит не только к ее пониманию (истoki, сущность, проявления, прогноз), но также позволяет осознать свои возможности, ресурсы в работе по ее разрешению, и повышает уровень психологической устойчивости педагога (снижая тревогу перед «непонятным», «неизвестным»).

Мы считаем очень важным в педагогической работе опираться на понимание трудностей развития, особенностей поведения, понимания мотивации детей с гиперкинетическим расстройством / социализированным расстройством поведения / с расстройством поведения и эмоций. Достаточный уровень информированности, наряду с гибким и разнообразным арсеналом педагогических приемов, личностной зрелостью учителя позволяет выстроить общую стратегию работы оптимального компенсирующего взаимодействия с детьми, имеющими нарушения поведения.

Ниже приведена краткая характеристика рассматриваемых нами поведенческих и эмоциональных расстройств, начинающихся в детском возрасте.

### 2.1. Гиперкинетическое расстройство (F 90.1)

Гиперактивность является поведенческим нарушением, нарушена исполнительская функция, функция социализации. Дети с гиперкинетическими расстройствами часто бывают отчаянными и импульсивными, подвержены несчастным случаям и дисциплинарным взысканиям вследствие необдуманных нарушений правил, прежде чем осознают свое вызывающее поведение. Их взаимоотношения со взрослыми часто социально расторможены, без обычной сдержанности. Они не пользуются любовью других детей и могут оказаться в изоляции.

Для СДВГ характерно 3 группы симптомов:

1 группа симптомов связана с гиперактивностью: основные проявления гиперактивности чаще всего приходится видеть в различных формах двигательной расторможенности, которая не преследует конкретные цели, ничем не мотивирована, не зависит от ситуации и, обычно, не управляема ни взрослыми, ни ребенком.

Такие дети находятся в постоянном движении, причем это движение часто выглядит не целенаправленным, хаотическим (они бегают, вертятся, крутятся, ползают, всюду залезают, когда они сидят, то они болтают ногами или раскачиваются на стуле, крутят в руках различные предметы). Во время урока такой ребенок не может выдержать необходимое время, он может вставать среди урока, ходить по классу.

Признаки гиперактивности:

- постоянно ерзает;
- проявляет признаки беспокойства (барабанит пальцами, двигается в кресле, бегают, забирается куда-либо);
- спит намного меньше, чем другие дети, даже в младенчестве;
- очень говорлив;
- импульсивен;
- начинает отвечать, не дослушав вопрос;
- не способен дождаться своей очереди, часто вмешивается, прерывает;
- плохо сосредотачивает внимание;
- не может дождаться вознаграждения (если между его действием есть пауза);
- при выполнении заданий ведет себя по-разному и показывает очень разные результаты.

2 группа симптомов – это дефицит внимания: у таких детей отмечаются большие трудности с удержанием произвольного внимания. Они начинают чем-то заниматься, но быстро отвлекаются и не могут довести начатое до конца.

Им трудно удерживать внимание к деталям, им трудно следовать инструкции, они имеют очень большие сложности в планировании собственной деятельности.

Признаки данной группы симптомов:

- Не последователен, ему трудно долго удерживать внимание;
- не слушает, когда к нему обращаются;
- с большим энтузиазмом берется за задание, но так его и не заканчивает;
- испытывает трудности в организации;
- часто теряет вещи;
- избегает скучных и требующих умственных усилий заданий;
- часто бывает забывчив.

3 группа симптомов – это импульсивность: такие дети не могут сначала подумать, а потом сделать. Они поступают обычно наоборот. Им трудно дождаться своей очереди в разных ситуациях. Они вмешиваются в разговоры и отвечают на вопросы не выслушав его до конца. Импульсивность чаще лежит в основе и того, что является агрессивным поведением.

Вообще агрессивность не входит в перечень симптомов при СДВГ, но очень часто наблюдается при этом синдроме. Совсем не обязательно, что в основе агрессивности лежит злоба, чаще это добрые дети, но сочетание низкой устойчивости к фрустрации, высокой эмоциональности и импульсивности обеспечивает их агрессивные реакции.

**Рекомендации** по работе с учащимися с СДВГ:

Общий принцип работы с детьми, имеющими легкие функциональные нарушения в работе мозга, заключается в том, что при обучении и организации их деятельности нужно максимально учитывать и «обходить» их дефект.

- работу с гиперактивным ребенком строить индивидуально, при этом основное внимание уделять отвлекаемости и слабой организации деятельности;

- по возможности игнорировать вызывающие поступки ребенка с синдромом дефицита внимания и поощрять его хорошее поведение;

- во время урока ограничить до минимума отвлекающие факторы. Этому может способствовать, в частности, оптимальный выбор места за партой для гиперактивного ребенка — в центре класса напротив доски;

- предоставлять ребенку возможность быстро обращаться за помощью к учителю в случаях затруднения;

- учебные занятия строить по четко распланированному, стереотипному распорядку;

- задания, предлагаемые на уроке, писать на доске;

- вывешивать на доске объявлений тему пройденного урока, основные моменты нового материала, номера выполненных в классе упражнений и домашнее задание. Забирая ребенка из школы, родители могут знакомиться с этой информацией;

- на определенный отрезок времени давать только одно задание;

- дозировать ученику выполнение большого задания, предлагать его в виде последовательных частей и периодически контролировать ход работы над каждой из частей, внося необходимые коррективы;

- во время учебного дня предусматривать возможности для двигательной разрядки: занятия физическим трудом.

- обстановка на уроках должна быть свободной и непринужденной. Самоконтроль и соблюдение дисциплины исключительно сложны для ребенка с СДВГ. Искренние попытки ребенка соблюдать дисциплину (правильно сидеть, не вертеться, не разговаривать и т. д.) и переживания по поводу того, что это никак не получается, еще быстрее приводят к переутомлению и потере работоспособности. Когда на дисциплине не заостряется внимание, а уроки проводятся в игровой форме, дети ведут себя спокойнее и более продуктивно работают.

- если учитель видит, что ребенок «выключился», сидит с отсутствующим взглядом, то в этот момент его не надо трогать: ребенок все равно будет не в состоянии разумно отреагировать. Для включения его в деятельность рекомендуется положить ребенку руку на плечо.



- у детей с СДВГ часто возникает проблема с закреплением материала, переводом его из кратковременной, оперативной памяти в долговременную. Работая в диалоге с учителем, ребенок может демонстрировать понимание, правильно выполнять задания, отвечать на вопросы. Однако, если это было единичное занятие и его содержание не повторялось и не закрепилось, то ребенок может не запомнить эту информацию. Для закрепления материала урок должен быть построен так, чтобы на его протяжении варьировался один и тот же алгоритм или тип задания. Это желательно еще и потому, что при построении урока трудно учесть цикличность интеллектуальной активности учащихся с СДВГ. Дети работают в разном ритме: кто-то еще активен, а кто-то уже устал или, наоборот, отдохнул и готов подключиться к уроку. Если в течение урока варьируется одна и та же тема, то, в каком бы ритме ребенок ни работал, он все время будет «встречаться» только с ней. Тем самым повышается вероятность того, что основное содержание урока будет усвоено.

## **2.2. Социализированное расстройство поведения (F 91.2)**

Эта категория применяется к расстройствам поведения, включающим стойкое диссоциальное или агрессивное поведение (удовлетворяющее общим критериям /F91/ и не ограничивающееся оппозиционным, вызывающим, brutальным поведением) и возникающим у детей, обычно хорошо интегрированных в группе сверстников.

Ключевым дифференциальным признаком является наличие у ребенка адекватных длительных взаимоотношений со сверстниками приблизительно того же возраста.

Неприемлемое поведение ребенка может одобряться группой сверстников и регулироваться субкультурой, к которой он принадлежит.

Однако это не является необходимым требованием для установления диагноза; ребенок может составлять часть неделинквентной группы сверстников со своим собственным диссоциальным поведением за ее пределами. В частности, если диссоциальное поведение включает в себя хулиганство, могут быть нарушены взаимоотношения с жертвами или другими детьми. Это не исключает диагноз в том случае, если ребенок имеет некую группу сверстников, которой он предан и в которой сложились продолжительные дружеские отношения.

Эмоциональные расстройства обычно минимальные. Нарушения поведения могут включать или не включать семейную сферу, но если они ограничены домом, то это исключает диагноз.

Включаются:

- расстройство поведения, групповой тип;
- групповая делинквентность;
- правонарушения в условиях членства в банде;
- воровство в компании с другими;
- уходы из школы (дома) и бродяжничество в группе;
- синдром повышенной аффективной возбудимости, групповой тип;
- манкирование школой, прогулы.

У детей с нарушениями поведения имеется тенденция к плохим взаимоотношениям с теми взрослыми, которые относятся к представителям властей, но с некоторыми взрослыми могут быть хорошие взаимосвязи.

## **2.3. Смешанные расстройства поведения и эмоций (F 92.8)**

Эти расстройства характеризуются сочетанием стойкого агрессивного, диссоциального или вызывающего поведения с явными, заметными симптомами депрессии, тревоги или другими эмоциональными нарушениями.

Одновременно у ребенка обнаруживаются также следующие симптомы:

- частые или необычно выраженные для соответствующего уровня развития ребенка вспышки гнева;
- ребенок часто вступает в споры со взрослыми;
- часто отказывается выполнять требования взрослых или открыто нарушает их правила
- часто, причем преднамеренно, совершает действия, досаждающие другим людям;
- систематически пытается переложить на других вину за свои собственные ошибки или проступки;
- легко обижается или раздражается в ответ на слова или действия окружающих лиц;
- часто сердится или возмущается;
- часто проявляет злопамятность или мстительность;
- часто притворяется больным с целью получить выгоду или уклониться от обязанностей;
- часто затевает драки (сюда не относятся драки с братьями или сестрами);
- в драках использует оружие, способное причинить серьезный физический ущерб другим людям, например разбитую бутылку, нож, камень, дубинку;
- несмотря на запреты родителей, часто остается на улице после наступления темноты;
- часто прогуливает школьные занятия;
- убегает из родительского дома (по меньшей мере убежал два раза и отсутствовал дольше чем в течение одной ночи);
- крадет ценные предметы из дому или из других мест;
- проявляет физическую жестокость по отношению к животным;
- часто преследует, «травит» других (детей, беспомощных, престарелых лиц);
- преднамеренно совершает действия, приводящие к порче или уничтожению чужой собственности;
- умышленно разводит огонь с риском или намерением причинить серьезный ущерб;
- проявляет физическую жестокость по отношению к другим людям (связывает жертву, наносит ей ожоги или порезы);
- совершает правонарушения (кражи, вымогательства и пр.);
- принуждает другое лицо к вступлению в половые отношения.

### 3. Базовые аспекты повышения качества взаимодействия педагога с обучающимся, имеющим нарушения поведения.

Человеческая природа такова, что мы не рождаемся со способностью быть послушным, успешным и приятно общающимся человеком. Социальные навыки и способности развиваются у человека постепенно, по мере расширения опыта.

Однако каждый из нас рождается с достаточно устойчивым набором задатков и потребностей (биологических потребностей, потребности в безопасности, принадлежности, уважении, реализации себя).

Педагог не в силах изменить врожденные и приобретенные качества ребенка, но он может помочь обучающемуся реализовать свои мотивы-потребности социально приемлемым способом (сохраняя учебный процесс, без нарушения общественных норм поведения). То есть педагог точно может создать такой опыт для ученика, который будет способствовать развитию социально-приемлемых способов поведения, обогащению его репертуара стратегий поведения, тем самым развивая гибкость поведения. Опора на мотив позволяет не только направить потоки энергии ребенка в «мирное русло», но и способствует формированию социально-одобряемых черт характера.

Существуют стратегии, которые доказали свою эффективность практикой работы многих педагогов. Тем не менее, необходимо помнить, что результат работы зависит не только от выбранной стратегии, но и от того, как она применяется, какой личностью и по отношению к кому (необходимо учитывать индивидуальные особенности, контекст).

Педагог, равно как и ученик, являются индивидуальностями, поэтому часто можно столкнуться с тем, что даже хорошая стратегия «не работает». В связи с этим, очень важным для сохранения эффективной и «экологичной» работы педагога является обогащение своей «педагогической копилки» разнообразными стратегиями поведения и гибком их применении (нужно пробовать).

Всегда необходимо помнить, что ученик – это не чистый лист, а индивидуальность, со своим своеобразием и потребностями-мотивами, поэтому эффект педагогического труда бывает виден не сразу, ребенок может дать отсроченную реакцию. Часто мы работаем на перспективу, как бы «сеем семена личностных качеств». Здесь необходимо понимать, во-первых, что качества «урожая» мы можем оценить обычно не сразу, и, во-вторых, не все зависит от «садовника».

Ясное понимание границ своей компетентности является как фактором поддержания устойчивых отношений с учеником, так и профилактикой профессионального выгорания. Педагог работает своей личностью и важно заботиться о «чистоте инструмента».

Наша психика устроена так, что всегда стремиться к оптимизации-упрощению своей деятельности, у нас появляются привычки. Также при взаимодействии педагога и ученика у обеих сторон складывается определенный образ друг друга, который облегчает общение. Мы часто обозначаем друг друга определенным образом, как-то оцениваем (приятный – неприятный, трудолюбивый или нет, внимательный - невнимательный и т.п.).

У данной «оптимизации» есть и обратная сторона: сложность выбраться из стереотипа и привычного способа общения. Для того чтобы что-то изменилось, нужно начинать меняться самим.

Предлагаемый нами способ изменения предполагает уход от оценочной позиции в описательную (нарративную). То есть, педагог наблюдает за учеником, описывает его поведение, исследует потребности-мотивы, которые движут обучающимся, затем предлагает ребенку разные социально приемлемые способы реализации его потребностей-мотивов.

Для первоначальной ориентации в этой теме рекомендуем принимать во внимание, что поведение обучающихся подчиняется нескольким законам:

1. Обучающийся выбирает определенное поведение в определенных обстоятельствах. То есть, создавая благоприятные обстоятельства для изменения поведения обучающегося мы предлагаем ему возможность общаться более конструктивно, но мы не

можем быть уверены, что обучающийся воспользуется предложенной возможностью, поскольку он является индивидуальностью с присущей ей свободой выбора. Тем не менее, если обстоятельства, в которые включается обучающийся, провоцируют проявление у него устоявшегося стереотипа поведения, то с большой вероятностью этот стереотип будет закрепляться еще сильнее даже только потому, что «как привычно» = «понятно, знакомо, предсказуемо, не страшно».

2. Для любого обучающегося очень важно чувствовать свою принадлежность к школьной жизни. Даже если поведение обучающегося нарушает школьные и социальные нормы поведения – это свидетельствует о его равнодушии, заинтересованности во внимании взрослых (родителей и педагогов). Провокационное поведение подчинено общей цели – «заметьте на меня!». Когда, у ребенка не получается добиться внимания к себе социально одобряемым способом, он закономерно начинает добиваться реализации своей потребности так как у него получается. Если быть честными, то очень часто мы, взрослые, эмоционально скупы на положительное подкрепление, а вот что-то негативное вызывает более бурную реакцию. Задача педагога заключается в том, чтобы не подкреплять негативный, не работающий, конфликтный стереотип поведения у ребенка. У взрослых больше опыта, разнообразия способов реагирования, а дети более гибкие в поведении. Учет преимуществ друг друга создает предпосылки для повышения эффективности взаимодействия педагогов и обучающихся.

3. Нарушая дисциплину, обучающийся понимает, что ведет себя неправильно, но может не осознавать, что за этим нарушением стоит (причину, свою потребность). В подавляющем большинстве случаев все люди (и взрослые, и дети) знают «что такое хорошо и что такое плохо». Тем не менее, часто мы наблюдаем картину, когда человек сознательно или не вполне осознанно нарушает социальные нормы. Для изменения негативного поведения обучающегося важно понять, «о чем кричит его поведение», «что он хочет заявить»: каков мотив, почему норма поведения не наполняется у данного обучающегося личностным смыслом?

Таким образом, необходимо помнить, что базовая цель поведения ученика — чувствовать свою причастность к жизни школы — «чувствовать свою важность и значимость». То есть обучающемуся важно (у него есть потребность):

- ощущать свою состоятельность в учебной деятельности (познавательные УУД),
- строить и поддерживать приемлемые отношения с учителем и одноклассниками (коммуникативная состоятельность (УУД)),
- вносить свой особый вклад в жизнь класса и школы (состоятельность в деятельности (регуляторные и личностные УУД)).

Нарушая нормы, ученик может осознавать, что ведет себя плохо, но при этом не понимать своих мотивов.

Педагог имеет выбор: может предложить обучающемуся различные социально одобряемые варианты реализации данных потребностей, а может пытаться блокировать, сдерживать поведение обучающегося.

Кроме перечисленных выше «законов поведения» обучающихся важно помнить и об условиях, влияющих на предпочтение обучающимся нормативного или ненормативного поведения, на которые может повлиять педагог:

- качество отношений между обучающимся и учителем;
- структура классного коллектива (устойчивая или нет, особенности социометрического статуса членов коллектива и групп межличностного предпочтения) и соответствующая атмосфера в классе (поддерживающая или, наоборот, деструктивная).

Учитывая вышеизложенное, для эффективного взаимодействия с обучающимися начальной школы, имеющих нарушения поведения (F 90.1, F 91.2, F 92.8) **рекомендуется:**

1. Безоценочное внимание к поведению обучающихся (это база контакта)

Качественное описание включает:

- точное указание того, что ученик делает, нарушая поведение;
- фиксирование обстоятельств, при которых он обычно это делает;
- определение того, как часто он поступает именно таким образом.

Педагоги профессионально обучены оценивать. Также каждый из нас имеет определенный личный и профессиональный опыт. И мы часто оцениваем ситуацию «автоматически», через призму этого опыта. Так работает наша нервная система, это режим экономии энергии.

Вместе с тем, поступая таким образом, мы можем попадать в ловушки неправомерного приписывания качеств, мотивов. Так что стратегия актуализации старого опыта не во всех ситуациях может быть нам полезна.

Помним, что каждый человек воспринимает ситуацию по-своему.

Существует иллюзия о единстве понятийного аппарата. Но в реальности даже «очевидные» вещи могут требовать уточнения.

Подробное безоценочное описание позволяет минимизировать искажение при передаче информации. На основе этого может быть выстроено конструктивное взаимодействие между педагогами, обучающимися и родителями.

2. Понимание истинной (первичной) причины поведения: не категоризация по привычному критерию, а по возможности вдумчивое рассмотрение каждого случая.

Для облегчения задачи можно использовать описываемые далее нарушения поведения обучающихся в зависимости от мотива, лежащего в их основе: мотив привлечения внимания, мотив избегания неудачи, мотив власть и мотив месть.

3. Использование педагогам адекватных действий «здесь и сейчас» (вмешательство и прекращение). Здесь речь идет о возможных тактиках организации контакта (краткосрочной перспектива). Тактики для каждого из мотивов нарушения свои и будут рассмотрены далее.

Важным моментом здесь является также этика взаимодействия педагога с учеником: уместным будет использование техники «Я-сообщения» в своей речи, вне зависимости от того, акцентируем ли мы внимание на одобряемых сторонах поведения сторонах поведения или о нарушениях дисциплины.

Суть техники «Я-сообщения»: говорим от первого лица (я, мне); выражаем свои чувства, отношение к ситуации; описываем нежелательное поведение; не привязывая к личности ученика. Например, «мне неприятно, когда меня перебивают»; «мне сложно вести урок, когда кто-то ходит по кабинету».

Иногда педагог может наблюдать аффективное состояние у обучающегося. Для аффекта, как эмоционального состояния, характерно: быстрое возникновение, высокая интенсивность переживания, кратковременность (если не «подкреплять»), бурное выражение (экспрессия), снижение сознательного контроля, снижением поля восприятия, снижением способности к переключению внимания.

Если у обучающегося наблюдаются перечисленные признаки, главной задачей педагога становится не допустить развитие (усиление) аффекта у ребенка, снизить эмоциональное возбуждение ребенка.

Необходимо напомнить себе, что в состоянии сильного эмоционального возбуждения (стресс, тревога, аффект) люди стремятся что-то сделать с неприятной ситуацией, чтобы ее прекратить, они не могут эффективно учиться и развиваться в стрессовом состоянии.

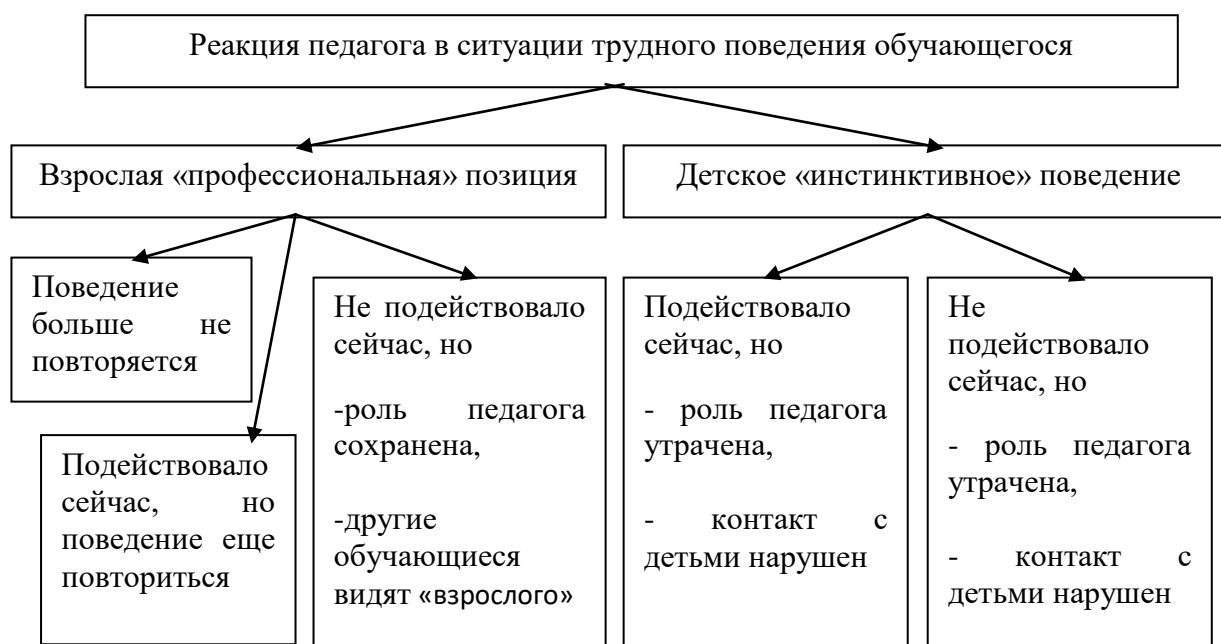
В состоянии сильного эмоционального возбуждения ребенок находится в полубессознательном состоянии, а потому и в безответственном. Разыгравшийся аффект не дает возможности собою овладеть.

Рекомендации педагогу в ситуации аффекта у обучающегося см. в Приложении 1.

4. Наиболее важной стратегией взаимодействия с обучающимися является выстраивание взаимодействия в долгосрочной перспективе. Важно не просто пресечь нежелательное поведение «здесь и сейчас», а сохранить возможность быть наставником для детей. Т.к. воспитательная функция, в отличие от обучения, реализуется только через желание подражать, желание быть в чем-то похожим на наставника, это биологический механизм (импринтинг).

В целом, поведение педагога может исходить из разных позиций.

Педагог – живой человек, его может «ранить» поведение обучающегося. Но, важно понимать, что, чем чаще педагог «выпадает» из взрослой профессиональной позиции, тем сложнее ему найти новые способы конструктивного взаимодействия с обучающимися, особенно с теми, кто имеет нарушения поведения (F 90.1 – гиперкинетическое расстройство; F 91.2 – социализированное расстройство поведения; F 92.8 – смешанные расстройства поведения и эмоций). Схематично это может выглядеть следующим образом:



Рекомендованные стратегические направления работы:

1. Профилактические мероприятия (психогигиена, коммуникативная компетентность и другое). Психогигиена учебной деятельности в первую очередь подразумевает предупреждение интеллектуальных и эмоциональных перегрузок, создание оптимального для учащихся психологического климата, обучение школьников приемам психической саморегуляции (обучение приемам самонастройки и умениям снимать психические перегрузки). Психогигиена проявляется в грамотном распорядке дня обучающихся, особенностях учебной работы, условиях эстетического и физического воспитания, характере внеклассной и внешкольной работы, специфике организации свободного времени детей, системе отношений, создающей благоприятный психологический климат в коллективе класса. В том числе, можно говорить, что учитель, имея достаточно сильный авторитет в глазах младших школьников, может способствовать формированию у детей высокого самоуважения и давать обучающимся дополнительную поддержку (внимание, принятие, уважение).

Развитие коммуникативной компетентности (коммуникативных универсальных учебных действий) предполагает овладение нормами общения в обществе, в школе, умение устанавливать и поддерживать отношения со сверстниками и взрослыми, овладение навыками вербальной и невербальной коммуникации и т.д.

2. Действия, направленные на предотвращение нарушения поведения в дальнейшем (см. в зависимости от мотива)

3. Организация взаимодействия между различными участниками образовательного процесса. Здесь речь идет о выстраивании учителем отношений сотрудничества с другими педагогами и родителями. Необходимо признать, что доброжелательные отношения учителя с родителями обучающихся являются одним из важных условий хорошего самочувствия ребенка в школе. Равно как благоприятная система взаимоотношений в коллективе учителей (доброжелательность, уважение друг к другу, взаимопомощь и др.) и отношения учителя с администрацией школы (уважение, взаимопонимание и др.) значимо влияют на эмоциональное состояние учителя, его отношение к работе в целом, а значит, вносят свой вклад в отношения с обучающимися.

#### Комплексность мер как залог успешной компенсации нарушения поведения у детей.

##### Прогноз.

Прогноз лечения и коррекции расстройств поведения у детей благоприятный при систематической психологической или психотерапевтической (при необходимости иной врачебной и/или медикаментозной) помощи, грамотном педагогическом воздействии и гармоничном семейном воспитании.

Необходимо понимать, что, во-первых, процесс лечения неограничен по времени, (может занимать несколько лет), требует периодического врачебного наблюдения; и, во-вторых, существуют факторы, осложняющие успешную компенсацию нарушения: ранний дебют расстройства, большое количество симптомов и неблагоприятная семейная обстановка, поведение окружение, провоцирующее усиление негативной симптоматики.

Опыт общения, взаимодействия ребенка с педагогом, является одним из наиболее значимых факторов, влияющих на коррекцию поведенческих и эмоциональных расстройств ребенка. В более широком контексте реабилитации детей, имеющих гиперкинетическое расстройство / социализированное расстройство поведения / смешанное расстройство поведения и эмоций, педагогическому воздействию отводится пролонгированная роль выстраивания грамотного и эффективного общения с ребенком и его семьей.

Стоит учитывать, что педагог имеет достаточно серьезные ограничения в своем влиянии на обучающихся, но именно понимание своих профессиональных и личностных границ позволяет ценить каждый результат на пути помощи ребенку с нарушением поведения, а также является способом профилактики профессионального выгорания.

## 4. Особенности нарушения поведения детей в зависимости от мотива

В данном параграфе представлено описание различных видов нарушений поведения обучающихся в зависимости от мотива, лежащего в их основе, и рекомендаций педагогам по выбору стратегий конструктивного педагогического воздействия на поведение и эмоциональное состояние детей.

### 4.1. Мотив привлечения внимания.

#### Общая характеристика поведения

Желание привлечь внимание взрослого – естественная потребность любого ребенка, основанная на базовых стремлениях к безопасности (биологическая потребность) и сопричастности (социальная потребность). В определенных пределах это допустимо и полезно для образовательного процесса, поскольку способствует формированию интереса к школе. Но нередко за «плохим» поведением скрывается потребность в «особом» внимании к себе. Есть дети, потребность во внимании у которых является фактически ненасыщаемой. Они осознанно и неосознанно прибегают к различным действиям, привлекающим внимание окружающих. Данные «выходки» мешают педагогу вести занятия, а детям – усваивать материал.

#### Внешние проявления.

Поведение носит демонстративный характер, отличается яркостью, в начальной школе оно подвижно стремлением завоевать внимание педагога. В активной форме поведение представляет собой различные «выходки, проказы», а в пассивном варианте выглядит как «тихий саботаж» – демонстративный отказ от выполнения заданий и требований педагога.

#### Природа поведения ребенка, направленного на привлечение внимания.

Истоки проблемы, как правило, формируются в семье, но образовательные учреждения могут подкреплять такое поведение. Ребенку недостаточно внимания дома, и он «добирает» его в школе.

В одном варианте добиться внимания взрослого можно только через негативные поступки, поскольку на позитивные взрослый не реагирует. Эта ситуация широко распространена в современном мире.

В другом варианте ребенок не умеет просить внимания в приемлемой форме (либо не развит навык понимания своих потребностей, либо не умеет или не считает возможным заявить о них).

#### Сильные и слабые стороны поведения.

Сильная сторона такого поведения ребенка – это то, что стремление привлечь внимание свидетельствует о желании (потребности) обучающегося общаться, т.е. ребенок еще открыт для контакта. Негативными последствиями подобного поведения является осложнение отношений с педагогом и срыв рабочей обстановки на уроке.

#### Типичные эмоциональные и поведенческие реакции взрослого на демонстративное поведение обучающегося.

Важно понимать, что непосредственные реакции педагога на такое поведение являются инстинктивными, биологически обусловленными, ориентированными на защиту собственных интересов. Первые реакции сопровождаются раздражением и (или) возмущением, а инстинктивные действия направлены на немедленное пресечение нежелательного поведения обучающегося (замечания, выговоры).

#### Типичная ответная реакция обучающегося на подобное поведение со стороны педагога.

Парадокс состоит в том, что естественным образом реагируя на поведение обучающегося по привлечению внимания, взрослый (педагог) подкрепляет нежелательный способ поведения.

Главными акцентами профилактической работы педагога в отношении демонстративного поведения обучающихся являются:



- изменение педагогом фокуса внимания всего класса с нежелательных на желаемые формы поведения;
- обучение детей открытому предъявлению своей потребности во внимании (задача, реализуемая при взаимодействии педагога и школьного психолога).

#### Рекомендации по выбору конструктивного педагогического воздействия. Стратегии эффективного взаимодействия с обучающимися.

Говоря о стратегиях эффективного воздействия на обучающихся с нарушением поведения, важно понимать, что речь идет не о готовых решениях, универсальных во всех случаях, а о возможных вариантах действий педагога, которые нужно пробовать, «тестировать» в каждом конкретном случае. При этом важно избегать «ловушек приписывания» (неправомерного вывода о причинах нарушения поведения ребенка исходя из ограниченного объема информации о нем) и социальной стигматизации. Некоторые приемы можно использовать «здесь и сейчас», другие стратегии являются, по сути, базовыми правилами групповой деятельности.

##### 1. Стратегия минимизации внимания к негативному поведению

Диапазон приемов воздействия в данном случае достаточно широк: от банального игнорирования до более тонких действий, учитывающих индивидуальные особенности ребенка, его ведущую модальность восприятия информации и воздействующих точечно (через прикосновение к плечу, взгляд и т.п.). Важно понимать, что «не замечая» демонстративное поведение ребенка, педагог оставляет эмоционально «заряженной» его потребность во внимании, и обучающийся какое-то время будет стремиться обратить на себя внимание взрослого. Приемы, рассчитанные на предоставление ребенку минимального внимания, представляются более эффективными, поскольку удовлетворяют потребность во внимании: дают обучающемуся понять, что педагог замечает его как личность и замечает его «выходку». При этом педагогу важно демонстрировать свое отношение к ситуации, транслируя идею, что подобное поведение недопустимо.

##### 2. Разрешающее поведение

Коррекция поведения ребенка состоит не в запрете нарушения дисциплины на уроке, а в лишении привлекательности результата этого маневра. На один урок неприятные выходки детей педагогом могут легализоваться и вплестаться в контекст темы занятия. К примеру, на уроках русского языка на примере жаргонного слова разбирается его лексическое значение.

Другой маневр педагогического воздействия состоит на компромиссе – достижении договоренности между педагогом и обучающимся с нарушением поведения относительно того, в каком объеме ребенку допустимо нарушить дисциплину на уроке (например, трижды выкрикнуть с места без поднятия руки) с условием постепенной минимизации частоты появления нежелательных действий от занятия к занятию.

##### 3. Отвлечение внимания ребенка от негативного поведения.

В начальной школе возможности детей по распределению внимания между двумя видами деятельности (одновременно) существенно ограничены. На этом и основана данная стратегия воздействия. Задавая ребенку прямые вопросы, давая поручения, меняя характер деятельности для всего класса, педагог переводит фокус внимания обучающегося с негативного самовыражения на иную деятельность.

##### 4. Неожиданное поведение педагога.

Поведение педагога в ответ на выходку обучающегося, идущее вразрез с ожиданиями ребенка, вызывает у последнего произвольный ориентировочный рефлекс. Эффект новизны и неопределенности способствует переключению внимания ребенка с собственных действий на происходящую ситуацию. При этом когда, вопреки прогнозируемому, речь педагога становится тише и мягче, в головном мозге ребенка активируются зеркальные нейроны, и он начинает «подражать» педагогу.

##### 5. Фокусировка внимания класса на примерах хорошего поведения

Выражая благодарность детям за выполнение просьб, связанных с дисциплиной, педагог косвенно показывает, что для него предпочтительнее поведение, основанное на соблюдении порядка. В данном случае большое значение приобретает четкая и конкретная формулировка признательности: какие действия обучающегося поощряются благодарностью. При этом важно, чтобы педагог поощрял похвалой или другими формами внимания разных детей, это является значимым условием благоприятной психологической атмосферы в классе.

б. Ротация обучающихся - смена парты обучающемуся

Демонстративное поведение подразумевает привлечение зрителей (одноклассников). Учитывая данный феномен, педагог может пересадить обучающегося за другую парту, лишив его той части «зрителей», которая наиболее откликаема на его выходки. Данная мера может иметь как краткосрочный (до конца учебных занятий), так и долгосрочный (постоянный) характер.

В целом, не рекомендуется детей, нарушающих дисциплину на уроке, размещать на самых дальних партах. Они там чаще и больше отвлекаются, детьми утрачивается идея о том, что педагог замечает и контролирует их поведение, формируется ощущение вседозволенности.

Таким образом, **основные рекомендации педагогам** по взаимодействию с детьми, неприемлемое поведение которых направлено на привлечение внимания, таковы:

1. минимизация внимания педагога к негативному поведению;
2. лишение привлекательности результата негативного поведения для самого ребенка. Введение «разрешающих квот»;
3. отвлечение внимания ребенка от негативного поведения;
4. неожиданное поведение педагога;
5. фокусировка внимания детей на примерах «хорошего», нормативного поведения;
6. смена места расположения ребенка в классе (парты) с целью лишения «круга зрителей».

## 4.2. Мотив избегания неудачи

### Общая характеристика поведения

Желание остаться незамеченным противоположно демонстративному поведению. Такие дети не мешают остальным, не стремятся к проявлению собственной инициативы, достаточно пассивны в учебной деятельности и коммуникации. Обучающиеся склонны к соблюдению норм и правил поведения в школе, т.е. не представляют собой угрозу нарушения дисциплины на уроке. Подобная пассивность, как постоянная характеристика поведения обучающихся, может затруднять их социальное развитие и успеваемость.

В основе данного поведения лежит неудовлетворенная потребность в принадлежности к тому, что происходит в школе (связанная с чувством несостоятельности в учебе и отношениях, ощущением собственной ненужности в совместной деятельности).

### Внешние проявления.

Поведение, направленное на избегание неудач при его нормативности с точки зрения дисциплины отличается сниженной познавательной и коммуникативной активностью. Может отмечаться избирательность в выполнении заданий: при вероятности остаться незамеченным или при отсутствии проверки выполнения задания педагогом такой ребенок может избегать ученой активности (не записывать, не решать примеры, не читать учебник).

Данный тип поведения в большей степени представлен в пассивном варианте: откладывание дел «на потом»; «недоведение» дела до конца (основано на следующей логике: «если я не закончу, меня не смогут оценить»); ребенок часто меняет увлечения, кружки, начинает новое для того, чтобы от него «отстали» взрослые, считающие, что ребенок должен быть непременно чем-то занят); временная потеря способности выполнить необходимое

действие (избыточное внимание к собственному здоровью, имитация или провоцирование симптомов заболевания).

Для таких детей единственной формой активного избегания неудач является сильный и плохо контролируемый эмоциональный всплеск по типу истерики, позволяющей «отвлечь себя» от переживаний, связанных с очевидной или возможной неудачей. Меры экстренного реагирования педагога при истерике ребенка, обусловленной избегающим поведением, приведены в Приложении № 2.

Если окружающие часто подкрепляют поведение ребенка по избеганию неудач, обучающийся попадает в ситуацию замкнутого круга: недостаток веры в собственные способности справиться приводит к усилению зависимости от помощи других, что еще больше закрепляет собственную пассивность.

#### Природа поведения ребенка, направленного на избегание неудач:

В формировании мотивации ребенка, направленной на избегание ситуаций, грозящих неуспехом, играют роль следующие факторы:

1. Сложившиеся между взрослым (педагогом и/ или родителем) и ребенком отношения по типу «красной ручки», когда взрослый постоянно указывает на ошибки или несостоятельность ребенка, не обращая внимания на его достижения. В качестве эксперимента педагогам может быть рекомендовано при проверке письменных работ обучающихся использовать другой (не красный) цвет и не зачеркивать ошибки, а, например, обводить.

2. Неоправданно высокие ожидания, предъявляемые к ребенку и не соответствующие его возрасту, физиологии, индивидуальным возможностям.

3. Перфекционизм ребенка – требование от себя совершенного результата. Он относится к числу личностных особенностей ребенка, обычно подкрепляемых в семье. В случае, когда высокий результат, к которому стремится обучающийся, не гарантирован, ребенок предпочитает не участвовать в процессе вообще.

4. Упор на конкуренцию, соревнование в процессе обучения. Дети, для которых свойственна данная установка, в большей степени сосредоточены на результате, а не на процессе достижения намеченного. В ситуации, когда есть только два варианта – быть победителем или проигравшим, ребенок может отказаться от участия в соревновании, избегая при этом вероятности провала.

#### Сильные и слабые стороны поведения

Таким образом, мотивация избегания неудач тесно связана с неуверенностью ребенка в себе. Ребенок очень нуждается в поддержке друзей и педагогов, родителей. И это является слабой стороной его поведения.

Сильная сторона избегающего поведения достаточно условна и касается детей – перфекционистов, стремящихся к достижению безупречных результатов. Важно понимать, что установка ребенка на высокие достижения может рассматриваться в позитивном смысле только в том случае, когда у него будет сформировано адекватное отношение к собственным ошибкам и неудачам как к опыту.

#### Типичные эмоциональные и поведенческие реакции взрослого на поведение обучающегося, стремящегося избегать неудач

Первые биологически обусловленные реакции педагога зеркально подобны поведению самих детей: часто сопровождаются переживаниями тоски и печали, ощущениями собственности беспомощности/ некомпетентности. Инстинктивные действия педагога, пробуждаемые безынициативностью и пассивностью ребенка – отступить самому, отказаться от попыток вовлечь ребенка в образовательный процесс и жизнь класса, направить к врачу.

#### Акценты профилактической работы

Акцентами конструктивного взаимодействия педагогов с обучающимися, склонными к избеганию неудач, являются:

- поддержка, поощрение проявления активности, содействие в изменении психологической установки с «Я не могу» на «Я могу»;
- помощь в налаживании контакта с другими детьми (базируется на принципе: легче переживать что-то, будучи частью группы).

#### Рекомендации по выбору конструктивного педагогического воздействия. Стратегии эффективного взаимодействия с обучающимися.

##### 1. Вариативность методов объяснения учебного материала

Предполагает использование разных форм подачи информации с учетом модальностей восприятия; возможность повторения и закрепления пройденного материала, создающая ощущение собственной успешности; вовлечение робких, малоинициативных детей в совместную деятельность («мини-проекты»), формирующая ощущение общности, сопричастности к общей цели.

##### 2. Поэтапность подачи материала с обратной связью на каждом этапе.

Данная стратегия основана на теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной и предполагает использование развернутых алгоритмов предельно простых действий с фокусировкой на обратной связи после каждого этапа усвоения нового материала («Ты это уже знаешь/умеешь»). Обратная связь позволяет поддерживать положительную мотивацию ребенка к обучению и формирует внутреннюю установку: «Я могу».

##### 3. Акцентирование внимания обучающихся на успехах.

Данные приемы основаны на внимательном отношении педагога к новым достижениям обучающихся в классе, формировании доброжелательной психологической атмосферы среди детей.

Не рекомендуется публичное разглашение оценок в классе: для неуверенных детей сравнение, идущее не в их пользу, может усугублять мотивацию, желание изменить ситуацию. В данном случае полезнее научить ребенка анализу его достижений через сравнение его индивидуальных результатов в прошлом и настоящем.

Таким образом, **основные рекомендации педагогам** по взаимодействию с детьми, поведение которых нацелено на избегание неудач, состоят в создании условий для проявления способностей обучающегося, подкрепляющих его веру в себя. Это реализуется через:

- 1) вариативность методов объяснения учебного материала (с целью нахождения оптимального для обучающегося способа усвоения информации);
- 2) систематическая обратная связь (конструктивная, поддерживающая) с обучающимся на каждом этапе подачи материала;
- 3) акцентирование внимания обучающихся на успехах.

В стрессовой ситуации, превышающей у неуверенного в себе ребенка возможности психики справиться, важно создать условия для стабилизации эмоционального состояния ребенка, с последующим поиском путей для преодоления неконструктивного поведения ребенка.

### **4.3. Мотив «власть»**

#### Общая характеристика поведения

Поведение обучающихся, направленное на утверждение своей власти над кем-то становится все более распространенным в образовательной среде. Властолюбивые дети постоянно бросают вызов взрослому, стремятся его задеть. Педагог может регулярно испытывать тревогу и напряжение в ожидании подобных ситуаций, как будто находясь под угрозой.

#### Внешние проявления

Внешне такое поведение может проявляться по-разному: обучающиеся могут прилюдно провоцировать педагога, полностью игнорировать его требования или формально выполнять задания, но «по-своему», «в своем ритме», не считаясь с временными рамками и сроками сдачи работ. Дети с нарушением поведения могут также использовать ненормативную лексику в ответ на обращения к ним педагога. Как правило, такие дети не действуют без зрителей, им нужны наблюдатели их поведения и предполагаемой «победы».

Поведение обучающихся, ищущих власти может проявляться в активной или пассивной форме.

#### Активная форма поведения.

– Вспышки негодования. Маленькие дети не пытаются прятать проявления своего недовольства, они могут кричать, плакать, падать на пол. Мало кто из них уходит в закрытое помещение, чтобы устроить истерику в одиночестве. Чаще же всего вспышки негодования должны быть услышаны как можно большим количеством людей и служат средством достижения цели.

– Словесная конфронтация. Дети постарше могут неуважительно и вызывающе отвечать педагогу на его просьбы выполнить задание. Другим вариантом может быть вежливое и дружелюбное, но при этом нелогичное словесное обоснование своего поведения, невыполнения требований.

#### Пассивная форма поведения.

– Тихое непослушание. Обучающиеся, выбирающие данную стратегию, стремятся избежать сцен и открытой конфронтации. Они охотно обещают педагогу то, что он хочет услышать, и делают то, что хотят сделать сами.

– Многочисленные оправдания. Педагоги часто сталкиваются с ученическими оправданиями, которые дети используют для достижения собственных целей. Это могут быть оправдания ленью, невнимательностью, забывчивостью, состоянием здоровья. Искренность и самокритичность, с которой обычно высказываются данные оправдания, могут производить приятное впечатление на педагогов и порождать ожидания, что ребенок сам осознает свою слабость и исправит ее. В реальности же, подобные оправдания имеют под собой один и тот же смысловой подтекст – «я это не сделал, потому что не захотел». Когда акцент ставится подобным образом, становится понятно, что такие поведенческие привычки сами собой не уйдут и требуют внимания и действий со стороны педагога, даже если они не доставляют взрослому сильного дискомфорта, как, например, активные проявления конфронтации. Также, стоит рассмотреть оправдание ребенком своего поведения, основанное на особенностях физического состояния. Оно может быть полностью надуманным или иметь в основе реально поставленные диагнозы. При этом и среди детей с диагнозами могут быть те, кто использует их с выгодой для себя и стремится таким образом приобрести контроль и власть над учебной ситуацией. («У меня есть основания делать только то, что я посчитаю нужным и не делать того, что от меня требуется»).

Педагогу стоит помнить, что выбранное ребенком оправдание – это не устойчивая характеристика личности ребенка, а, по сути, выбранный ребенком способ обосновать свое бездействие. И этот выбранный способ может быть изменен или полностью устранен, если обучающийся перестанет получать от него какие-либо выгоды.

#### Истоки проблемы

Можно выделить две основные причины, по которым детей с «властолюбивым» поведением становится все больше.

Во-первых, в настоящее время происходит изменение социальных установок, связанных с темами власти, иерархии, доминирования и подчинения. И если в прошлом социальный строй был иерархически строгим и предсказуемым, в современном обществе с тенденцией к демократизации пока не сложилось весомых ориентиров. Модель безусловного подчинения авторитету (в том числе авторитету педагога) утрачена. А акцент обучающихся больше смещен на изучение своих прав и практически не фокусируется на понимании обязанностей.

Во-вторых, в социуме присутствует и активно культивируется мода на «сильную личность». Современный герой, пример для подражания – победитель, нонконформист, не готов на уступки и компромиссы, ценит индивидуальность и т.д. Внимание взрослых также во многом направлено на понимание и развитие индивидуальности ребенка, акцентирование успехов и сильных сторон. Личностная сила приобретает огромное значение в глазах детей. При этом, сами дети пока не готовы к всестороннему глубокому осмыслению понятия «сильная личность». Они охотно берут внешние аспекты понятия, образ и связывают их с умением самоутвердиться среди окружающих. Дети стараются проявлять власть по отношению к другим и не считают важным научиться умению властвовать над собой: своими побуждениями, желаниями и выборами.

Главная задача педагога, таким образом, не в том, чтобы любыми способами поддерживать дисциплину в классе и подавлять проявления силы со стороны обучающихся, а в том, чтобы уметь отличить адаптивные проявления личностной силы от властолюбия. Таким образом, атмосфера в классе может способствовать развитию личностной силы и свободы не в ущерб учебному процессу.

#### Сильные и слабые стороны поведения

Властолюбивое поведение имеет свои сильные стороны. Во-первых, стоит понимать, что заявление обучающегося о его потребностях (в том числе связанных с властью) и намерениях, говорит нам о том, что ребенок имеет связь с собой, понимает и отслеживает свои потребности. Демонстрация властолюбивого поведения, особенно в корректной речевой форме часто является фактически демонстрацией лидерских способностей ребенка, его умения независимо мыслить, не принимать на веру мнения окружающих и сопротивляться внешнему давлению (со стороны авторитетов или толпы).

Во-вторых, услышав от ребенка, к чему тот стремится, педагог имеет возможность помочь достижению этой цели конструктивными и допустимыми способами. Таким образом, создается поле для развития, реализации ученических амбиций и сохраняется благоприятный психологический микроклимат в классе.

Слабыми сторонами властолюбивого поведения могут являться появления повышенной конфликтности, агрессивности, негибкость поведения, основанная на стремлении всегда и везде отстоять свое мнение, и, как следствие, осложненная коммуникация с окружающими.

Типичные эмоциональные и поведенческие реакции взрослого. В первую очередь властолюбивое поведение со стороны обучающихся вызывает быстрый инстинктивный эмоциональный ответ – чувства гнева, негодования, иногда страха не справиться. Следом за эмоциональным ответом следует поведенческий – чаще всего это желание немедленно прекратить выходку, вплоть до желания применить физической воздействие.

Типичная ответная реакция обучающихся на подобное поведение со стороны учителя строится на внимательном наблюдении за действиями педагога, уверенности, что взрослый ничего не может сделать ребенку с нарушением поведения. В случае вступления педагога в конфронтацию, выходка прекращается, когда обучающийся считает, что за ним осталось последнее слово.

#### Акценты работы педагога

Дети с нарушением поведения, склонные демонстрировать властолюбивое поведение в любой момент готовы начать конфронтацию с педагогом, обычно учитывают его слабые стороны и выбирают для своих интервенций неожиданные или неудобные для него моменты. Поэтому главными акцентами профилактической работы являются передача обучающимся части организаторской власти, чтобы допустимыми способами реализовать амбиции детей и направить их энергию в полезное русло. Также педагогу рекомендуется уходить от прямой конфронтации и излишней директивности в момент ученической интервенции, сделав выбор в пользу действий, способных снизить напряженность ситуации.

#### 4.4. Мотив «мечь»

##### Общая характеристика поведения

Дети, склонные демонстрировать мстительное поведение обычно выглядят злыми, угрюмыми, даже когда бездействуют, и не вызывают симпатии у педагогов. Мстительность – самый сложный случай для организации взаимодействия.

##### Внешние проявления

Мстительное поведение детей может выражаться в проявлениях «беспричинной» злости, недовольстве происходящим, провокациях по отношению к педагогу. В речи таких обучающихся часто отражается, что «все виноваты», «злые», «подлые».

Активные формы мстительного поведения могут представлять собой:

- попытки причинить физический вред педагогу
- повреждение предметов, связанных с педагогом (это может быть собственность самого взрослого или школьное оборудование)
- оскорбления педагога или хамство в его адрес (эти проявления могут быть совершены «сгоряча» или быть запланированными, могут быть прямыми или искусно завуалированными)
- оскорбление взрослого действиями (демонстративное пренебрежение к ценностям и требованиям педагога)

Пассивная форма мстительного поведения встречается реже и обычно представляет собой отчужденное избегание педагога, включающее в себя игнорирование требований, угрюмость, замкнутость, неподатливость в установлении контакта и попытках педагогического воздействия. Такая форма поведения, казалось бы, не наносит прямого вреда учителю и даже иногда не мешает образовательному процессу, при этом сложно воспринимается в эмоциональном плане, может вызывать у педагога чувство вины и профессионального бессилия.

##### Истоки проблемы

Мстительное поведение у детей с нарушением поведения, как правило, проявляется в качестве реакции на нанесенную обиду, реальную или мнимую. Такое поведение может быть следствием детского властолюбия, на которое учитель необдуманно ответил применением силы и вместо сохранения контакта с учеником произошло усугубление мотивации на «непослушание».

Также на частоту встречаемости «мстительного» поведения среди детей, влияет, как и в ситуации с властолюбивым поведением, культ сильной личности, одной из характеристик которой является умение отстаивать свои границы, не закрывать глаза на ущемление своих прав. В общественном сознании и СМИ это часто выглядит как ответ «ударом на удар» и не оставляет простора для гибкости. Без глубинного понимания вопроса и в отсутствие развитых коммуникативных навыков, реакция на нарушение собственных границ может принимать мстительные агрессивные формы и восприниматься как единственно возможная и верная.

##### Сильные и слабые стороны поведения

Сильной стороной мстительного поведения можно считать то, что агрессия, направленная вовне, характерная для таких детей – своеобразный маркер жизнестойкости ребенка, способности действовать, защищаться, а не страдать молчаливо.

Среди слабых сторон такой поведенческой модели выделяются повышенная конфликтность, сложности волевого самоконтроля и связанные с этим неизбежные сложности в коммуникации.

##### Типичные эмоциональные и поведенческие реакции взрослого

Непосредственная эмоциональная реакция в ответ на мстительное поведение включает сильные чувства обиды, гнева, опустошения, страха и душевной боли. Желаемое поведение в такой ситуации – это стремление ответить ученику силой, как равному, чтобы

заставить прекратить нежелательное поведение. Другой вариант инстинктивного поведенческого ответа – стремление выйти из ситуации (например, уйти, хлопнув дверью).

Типичная ответная реакция обучающихся на подобное поведение со стороны учителя проявляется в виде продолжения начатых действий, пока сам ребенок не решит их прекратить.

#### Акценты профилактической работы

Главным акцентом профилактической работы в отношении мстительного поведения является стремление выстроить отношения со всеми обучающимися на равных основаниях, с пониманием и заботой о детях. Некоторые поступки детей способны затруднять установление доверительных отношений между ними и взрослым, однако способность отделять поступок от того, кто его совершил, и умение не навешивать ярлыки являются одними из самых главных в профессии педагога.

Вторым практическим акцентом работы является расширение коммуникативной компетентности детей, обучение их допустимым способам выражения обиды и гнева, проговаривание вслух чувств детей, приглашение их к диалогу в момент травмы, создание в учебной среде условий для физического отреагирования эмоций.

#### Стратегии конструктивного педагогического воздействия

Конфликт, основанный на проявлениях властного или мстительного типов поведения происходит не одномоментно, а разворачивается, проходя определенные стадии. На первой из них, стадии «предвестников», дети с нарушением поведения своими действиями стремятся втянуть педагога в конфликт. На второй – стадии «взрыва» - педагог включается в конфликт, делает замечание, пытаясь пресечь нежелательное поведение, и сталкивается с лавинообразным потоком агрессивных высказываний или действий. Третья стадия – стадия разрешения конфликта – заключается в попытках вернуться в нормальное эмоциональное и рабочее состояние и предотвратить возникновение подобных ситуаций в будущем.

На каждой из стадий конфликта есть свои эффективные стратегии педагогического воздействия.

Стадии конфликта	Стратегии педагогического воздействия
1. Стадия «предвестников»	Стратегия изящного ухода
2. Стадия «взрыва»	Стратегия временной изоляции обучающегося
3. Стадия разрешения конфликта	Установление санкций

#### 1. Стратегия изящного ухода

Изящный уход – это своеобразный дипломатический маневр, позволяющим всем участникам конфликтной ситуации выйти из нее, сохранив лицо и избежав скандала. В таком случае «никто не победит и никто не проиграет».

Для педагога, совершающего «изящный маневр», важно сохранять спокойствие, не допуская в своей речи двусмысленности и сарказма. Снизить степень напряженности в ситуации может помочь уместная шутка или неожиданная, нестандартная реакция педагога.

#### 2. Стратегия временной изоляции обучающегося.

Если конфронтация не закончена на первой стадии, самым разумным представляется временная изоляция обучающегося, в том числе лишение его зрителей. Куда и на какое время изолируется ребенок, зависит от тяжести совершенного им проступка. При этом важно понимать, что организованная изоляция – более продуманная стратегия, чем просто изоляция ребенка в коридор или «в никуда».

#### 3. Установление санкций

Любое поведение имеет свои последствия. Каждый из обучающихся должен четко знать, какие последствия его ждут, если он выбирает поведение, связанное с нарушением границ дозволенного. Педагоги могут заранее определить последствия такого поведения или



предложить детям сделать свои предположения о возможных последствиях. Когда дети включаются в процесс рассуждения, с ними легче найти взаимопонимание.

Наиболее эффективной формой речи, в которой представлены выводы о последствиях выбранного поведения является «Когда ты делаешь (конкретное проявление поведения), то (неизбежные последствия)».

Формула: «Если бы ты не..., не случилось бы...» - хуже, также как и содержащая угрозу формула: «Если ты сделаешь..., то я сделаю...».

Выделяют три отличия санкций от наказаний:

1. Последствия действий очевидно логически связаны с нарушением
2. Санкции должны быть соразмерны проступку
3. Санкции должны быть созидательными

Стратегия	Приемы
1. Стратегия изящного ухода	<ul style="list-style-type: none"> <li>∅ Признайте силу обучающегося</li> <li>∅ Уберите зрителей или перенесите обсуждение вопроса «на потом» (например, предложить обсудить ситуацию на перемене, или напомнить любопытствующим зрителям о существующих санкциях за нарушения поведения)</li> <li>∅ Назначьте специальное время для обсуждения вопроса</li> <li>∅ Озадачьте детей (согласитесь с ребенком, смените тему)</li> </ul>
2. Стратегия временной изоляции обучающегося	<ul style="list-style-type: none"> <li>∅ В пределах классной комнаты</li> <li>∅ В другой класс (кабинет)</li> <li>∅ В специальное помещение</li> <li>∅ В кабинет школьной администрации</li> <li>∅ Удаление с применением силы (власти)</li> </ul>
3. Установление санкций	<p>Лишение обучающегося прав:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>∅ на свободное распоряжение своим временем (например, отработка времени, потраченного от урока за рамками учебного времени)</li> <li>∅ на использование определенных предметов (например, временное ограничение использование ребенком школьного оборудования или спортивного инвентаря, в том случае, если обучающийся занимался порчей имущества)</li> <li>∅ на доступ в некоторые помещения школы</li> </ul> <p>Информирование других людей о поведении обучающегося:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>∅ встреча с представителями администрации школы</li> <li>∅ информирование родителей ребенка</li> </ul> <p>Возмещение обучающимся убытков:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>∅ починка, ремонт предметов, вещей</li> <li>∅ возвращение вещей на место, замена на равноценные</li> </ul>

Таким образом, **основные рекомендации** педагогам по взаимодействию с детьми, чье неприемлемое поведение может быть связано с проявлениями властности или мотивами мести таковы:

1. Внимательное отношение к психологическому микроклимату в классе с целью выявления детей, для кого властные мотивы или мотивы мести могут быть потенциально привлекательны (такие дети обычно имеют свое мнение, готовы его отстаивать, в том числе в открытой конфронтации, могут являться формальными или неформальными лидерами).

2. Выстраивание отношений с обучающимися на равных основаниях, без выделения «любимчиков» и с пресечением возможности прямой или скрытой травли в классе (в том числе внимательное отношение, к т.н. «изгоям»).

3. Передача обучающимся (особенно заинтересованным в этом) части власти, связанной с организацией и сопровождением учебного процесса в соответствии с возрастными возможностями.

4. Уход от открытой конфронтации в присутствии множества зрителей с обучающимися, демонстрирующими властное или продиктованное мотивом мести поведение. Культивация и использование в коллективе правила решать конфликтные вопросы в специально оговоренное время и один на один.

5. Организация использования возможности временно изолировать обучающегося, который в настоящий момент не способен контролировать свое эмоциональное состояние и пока не готов к конструктивному диалогу.

6. Разработка и внедрение в учебный процесс санкций за неприемлемые формы поведения. Санкции должны быть логично обоснованными, созидательными, соразмерными проступку, заранее оговоренными.

## 5. Общая стратегия работы с обучающимся, имеющими нарушения поведения (F 90.1, F 91.2, F 92.8)

Предлагаем рассматривать работу педагога с детьми, имеющими гиперкинетическое расстройство / социализированное расстройство поведения / смешанное расстройство поведения и эмоций, в виде пятишаговой модели. Эта модель может быть полезной в выстраивании или изменении-оптимизации педагогической работы с обучающимся, имеющими нарушения поведения (F 90.1, F 91.2, F 92.8).

Шаг № 1. Объективное описание поведения ребенка. Это означает умение:

- Собирать и точно формулировать факты.
- Избегать субъективных оценок.
- Составлять конкретные, а не общие описания того где, когда, как часто и что конкретно делал ученик. Слова «всегда», «никогда», «ничего», «все время» не могут фигурировать в объективном описании поведения.

Будьте объективны. Описывайте только то, что вы сами наблюдали, иначе вы рискуете поддаться чужим влияниям и описать рассказы других людей об этом ученике.

Шаг № 2 Понимание мотива «плохого» поведения

Шаг № 3 Формы экстренного реагирования

Шаг № 4 Разработка долговременной стратегии поддержки учеников

Как помочь ученикам чувствовать свою интеллектуальную состоятельность:

1) делайте ошибки нормальным и нужным явлением: показывайте ценность ошибки как попытки; минимизируйте последствия от сделанных ошибок;

2) формируйте у учеников веру в успех: подчеркивайте любые улучшения, объявляйте о любых вкладах конкретного ученика в общее дело; раскрывайте сильные стороны своих учеников, демонстрируйте веру в своих учеников, признавайте трудность ваших заданий, ограничивайте время на выполнение задания;

3) концентрируйте внимание учеников на его прошлых успехах. Успех определяется: верой в собственные способности, количеством приложенных усилий, помощью других, сложностью задачи, удачей. Сам обучающийся может контролировать только первые два фактора. Учитель может помочь ему понять, что эти факторы – главные. Повторяйте и закрепляйте успехи;

4) помогайте ученикам «материализовать» процесс своего развития: наклейки «Я могу», альбомы достижений, рассказы о себе вчерашнем, сегодняшнем, завтрашнем. Важно сравнивать достижения ребенка не с результатами других детей, а с его собственными!

Признание достижений:

– Аплодисменты. Аплодисменты не означают, что вы должны хлопать в ладоши. Лучший способ устроить аплодисменты - просто описать ситуацию и место в ней обучающегося по принципу «здесь и сейчас». Выражайте вслух свои «аплодисменты», где бы вы ни увидели хорошее поведение или сильные стороны своего обучающегося, особенно в ситуациях, объективно трудных для него.

– Звезды и наклейки. Младшие школьники любят признание, выраженное в звездочках, наклейках, нашивках.

– Награды и «медали». Все виды наград и «сертификатов», удостоверяющих, что их владельцы хорошо вели себя в школе или дома. Чем больше достижений мы обнаружим и отметим, тем больше позитивного будет в атмосфере вашего класса или школы. Помните, однако, что признавать следует возрастание попыток и усердие, а не «лучшие результаты».

– Выставки достижений.

– Позитивная изоляция. Мы посылаем учеников к классному руководителю, библиотекарю или психологу для того, чтобы они подтвердили и оценили его достижения. Это очень полезно для неуверенных учеников. Когда такие ученики получают признание

своих достижений от разных людей (объективных экспертов), они начинают по-другому думать о себе и своих способностях.

– Классный руководитель может выбрать момент в конце урока, чтобы поговорить один на один с учеником о его успехе. Вы можете также выбрать несколько минут на перемене, после занятий или за обедом, но это не должен быть долгий разговор.

– Самоодобрение. Ученики еще не умеют посмотреть на себя как бы со стороны и принять собственное решение о своих достижениях. Этому их нужно специально учить. Просите каждого ученика сказать, какое его личное достижение стоит того, чтобы быть одобренным, признанным. Со временем они научатся радоваться тому, что цели ставятся, достигаются и они сами могут говорить о своих достижениях.

### Как помочь ученикам установить нормальные отношения с учителем и почувствовать свою коммуникативную состоятельность

1. Принятие. Дети нуждаются в том, чтобы их любили безусловно, а не за то, что они делают или должны делать. «Ты мне нравишься, потому что это — ты».

– Принимать того, кто делает, а не то, что сделано. Ученик должен быть уверен: что бы он ни сделал, он — достойное человеческое существо, даже если его поступок неприемлем. Эта уверенность помогает детям сохранить достаточно самоуважения, чтобы изменить поведение на более приемлемое. Тот же закон действует и при взаимодействии взрослых.

– Принимать личностные особенности ученика.

2. Внимание. Важно не количество, а качество. Качественное внимание требует нескольких мгновений, а результаты его помнят и чувствуют часы и дни. Приветствия. Самый быстрый и легкий путь одарить каждого ученика вашим вниманием — использовать несколько минут перед уроком или после него, чтобы сказать одно-два слова каждому индивидуально.

Выслушивайте учеников. Основы правильного слушания:

– Ведите себя спокойно. Если не знаете, что сказать, не говорите ничего. Если вы знаете, что сказать, — не торопитесь говорить. Реагируйте, только когда это необходимо и только давая понять, что вы поняли, что было сказано.

– Используйте невербальные сигналы, чтобы показать свой интерес: контакт глазами, наклон корпуса в сторону говорящего.

– Вербализируйте интерес без слов, используя «м-м» и другие междометия.

– Используйте парафраз: «Если я тебя правильно поняла...» (и далее повторите мысль ученика, но своими словами).

– Отражайте чувства.

Научите учеников просить внимания.

– Поболтайте о чем-нибудь с обучающимися в классе после уроков.

– Поинтересуйтесь у обучающихся, как они живут за стенами школы.

– Запоминайте то, что рассказывают вам обучающиеся, и используйте это в беседе с ним в подходящий момент.

– Ешьте иногда вместе с обучающимися за их столом в столовой или буфете.

– Пригласите обучающихся на обед к себе домой хотя бы несколько раз.

– Посещайте спортивные соревнования и музыкальные мероприятия, в которых участвуют ваши обучающиеся.

– Участвуйте в коллективных замыслах ваших обучающихся.

– Организуйте со своими обучающимися конференцию по какой-то всех волнующей проблеме.

– Иногда присоединяйтесь к групповым играм своих обучающихся в спортзале или на спортплощадке.

– Отмечайте дни рождения своих обучающихся, хотя бы каким-то вниманием.

– Посылайте открытки и домашние задания ученикам, которые болеют, с парой строк, написанных своей рукой.

– Выражайте искренний интерес к работе и хобби своих обучающихся.

3. Уважение (признание) Правильная похвала касается продукта, итога, поведения, но не субъекта. Тогда дело будет продолжаться, а обучающийся не будет зазнаваться.

– Используйте трехчастную форму «Я-высказывания» для признания, то есть описывайте последовательно:

○ что вы чувствуете или думаете о нем,

○ позитивный эффект от него.

– Фокусирование на настоящем. Используйте принцип «здесь и теперь». Признание должно выражаться в настоящем времени и описывать события настоящего момента.

– Письменные признания. Никогда не забывайте написать пару строк родителям об успехах их ребенка или написать об этом самому обучающемуся. Некоторые ученики месяцами хранят эти записки-признания.

Учите обучающихся просить признания. Попросите учеников самим написать карточки-признания о чем-то хорошем, что они сделали. В конце дня попросите прочесть их вам. Если вы думаете, что записка соответствует истине, подпишите ее и разрешите взять домой. Это сильнейший прием для формирования самоуважения, так как он учит уважать себя и замечать позитивное, в своем поведении.

4. Одобрение мы высказываем обучающимся, показывая, что нам нравятся черты их характера или попытки что-то сделать (даже безрезультатные), или их мечты, или их увлечения. Это поддерживает учеников в уверенности, что в них есть что-то хорошее.

5. Теплые чувства хороший учитель умеет создать необыкновенно теплую эмоциональную атмосферу, которую впоследствии выпускники будут вспоминать как счастье. Чувства всегда адресованы самому ученику, безотносительно к тому, что он сделал или чего не сделал. Ведь на самом деле ученику от вас нужно подтверждение: «Я любим без всяких условий. Мой учитель не перестанет любить меня, если я совершу ошибку или доставлю ему хлопоты. Мой учитель любит меня, потому что я - это я».

6. Теплые прикосновения. Потребность в физическом контакте остается с нами с детства. Рукопожатия, прикосновения, похлопывание по спине, объятия очень хорошо выражают теплоту. Однако использовать физический контакт с учениками властолюбивыми и мстительными не нужно. Им это не нравится. С этими учениками нужно оставаться на уровне словесного выражения положительных эмоций.

#### Как помочь ученикам вносить свой собственный вклад в общую деятельность.

– Речь идет о базовой человеческой потребности быть кому-нибудь нужным. Когда мы структурируем отношения между учениками нашего класса таким образом, чтобы каждому ребенку хотелось как-то укрепить благополучие своих одноклассников и класса в целом, мы удовлетворяем одну из базовых потребностей человека - быть нужным.

– Особенно в этом нуждаются ученики со страхом неудачи. Они, как правило, не чувствуют не только своей интеллектуальной состоятельности, но также не могут найти способа быть нужными без нашей помощи.

1. Поддержка личного вклада ученика в процесс улучшения жизни своего класса

Для многих властолюбивых, активных и деятельных натур это единственный способ канализировать их энергию и удовлетворить их потребность организовывать и руководить чем-то или кем-то «мирным способом».

– Приглашайте учеников помогать вам ежедневно в решении самых разных учебных задач. Первый шаг в формировании чувства причастности - обращаться как можно чаще к ученикам за помощью в решении дежурных классных проблем.

– Поощряйте выражение учениками своего мнения и позволяйте им делать выбор. Другой способ научить учеников вносить свой вклад в общее благополучие класса – просить их выражать свое мнение и высказывать свои предложения по поводу учебного процесса.

– Принимайте правила вместе с учениками. Правила, которые устанавливаются в классе – это закон и для вас, и для ваших учеников.

2. Оказание моральной поддержки ученикам, которые стараются помочь другим.

– Ученическое репетиторство. В любом классе найдутся несколько потенциальных «профессоров», чтобы прийти на помощь учителю.

– Ученики выражают признание и одобрение друг другу.

#### Шаг № 5 Включение родителей и коллег-педагогов в реализацию стратегия работы с обучающимися, имеющими нарушения поведения.

Подготовка конспекта программы для родителей:

– Выпуск газеты для родителей. Хорошо, если, приходя в класс, родители могут найти какую-то нужную им информацию в классной газете. Включите в эту газету рубрику «Уголок дисциплины», в которой описывайте и обсуждайте отдельные приемы педагогического воздействия и стратегии поддержки, формирующие самоуважение.

– Проведение родительских собраний. Можно попросить выступить на подобном собрании кого-то из родителей, кто получил положительный опыт применения Домашнего плана действий. Не доверяющие вам родители смогут задать вопросы и убедиться в эффективности программы не с ваших слов.

– Создание библиотеки для родителей. Создавайте в школе специальную библиотечку для родителей с книгами по воспитанию, детской психологии. В ней могут быть также видео-материалы, которые вам самим показались когда-то важными и ценными.

– Организация родительского клуба. В определенное время, может быть, раз в месяц, в известном всем родителям помещении школы организуйте что-то типа родительского клуба, куда можно прийти, выпить чашечку кофе и поговорить с психологом, учителями, директором в неофициальной обстановке.

#### Чтобы конфликтов с родителями было меньше, выполняйте следующие рекомендации:

– Рассказывайте родителям о плохом поведении их ребенка только в объективных терминах. Родители гораздо спокойнее воспримут фразу: «Вера отвечает с места, не поднимая руки, по пять-шесть раз за день», чем фразу: «Ваша Вера постоянно мешает учителям на всех уроках».

– Не обрушивайте на голову родителей сразу все о плохом поведении ребенка, ограничьтесь двумя-тремя примерами, иначе у них просто опустятся руки.

– Избегайте негативных предсказаний. «Ольга Петровна, если ваша Галя не прекратит так себя вести, она не получит аттестата», – никогда не заканчивайте так разговор о «плохом» поведении ребенка. Маме достаточно размышлений и волнений по поводу того, что уже произошло, а вы еще заставляете ее тревожиться о том, что только может произойти (а может и не произойти).

– А вот позитивные предсказания очень полезны. Если вы говорите родителям: «Я не знаю, что делать с вашим ребенком», – вы не получите никакого результата и испортите отношения. Лучше проанализируйте малейший успех в выполнении стратегии работы с ребёнком и выразите свою уверенность в будущих успехах.

– Учитывайте, что родители – обычные люди и часто выдают защитную реакцию типа: «Ничего не получится», «Сами занимайтесь этим, вам за это деньги платят». Вы должны понимать, что в основе этих высказываний – неуверенность, страх неудачи, боль и

опыт разочарований. Старайтесь не обращать внимания на защитную реакцию, не обижаться и понять.

– Не требуйте от родителей невозможного: «Так, папа Петров, скажите своему Сереже, чтобы он больше в класс с перемены не опаздывал», «Светлана Николаевна, измените отношение вашей Кати к математике». Это не проблемы родителей, а ваши, учительские проблемы и не требуйте от родителей их решения - оно невозможно.

Информирование родителей о ходе выполнения стратегии работы с обучающимся, имеющими нарушения поведения.

Надо обязательно сообщить родителям, как только у вас возникли первые проблемы с их ребенком. Если родители не приходят на встречу с вами, можно связаться с ними дистанционно, сообщить им свои наблюдения и предложения. Через несколько дней позвонить, чтобы спросить, есть ли у них вопросы и пожелания. После этого надо вновь предложить родителям присоединиться к вам для совместной деятельности.

Что будет, если родители откажутся принимать хоть какое-то участие в вашей работе?

Работа усложнится, но результат усилий педагога будет все равно.

Дети не ожидают, что все взрослые будут одинаково реагировать на их выходки, воспитывать их одинаково. Мама реагирует не так, как отец, а отец - не так, как учитель. Может оказаться, что учитель станет единственным взрослым, который интересуется личностью этого ребенка.

## **6. Рекомендации педагогам в ситуации нарушения поведения у детей, находящихся под влиянием стресса**

Существует четкая связь между высоким уровнем кортизола и эмоциональными расстройствами, такими как депрессия, нервозность, склонность к самоубийству, а так же расстройствами пищевого поведения, алкоголизмом, ожирением, сексуальному насилию. Механизм реагирования на стресс является настолько существенной системой нашего организма, что его неполадки оказываются в основе поразительного числа болезней. Не остается без воздействия этого гормона и познавательная сфера обучающихся (см. Приложение 3).

У детей с повышенным уровнем кортизола на 20% снижается память, внимание, мышление, планирование деятельности, понимание причинно-следственных связей своих поступков, мотивация к обучению существенно страдает, а иногда как будто бы выключается совсем, не уверены в себе, бросают начатое на полпути, статистически чаще подвержены зависимостям.

Школьный учитель не может повлиять на все причины возникновения стрессовых ситуаций, но точно может повлиять на поддержание спокойной обстановки в классе. Гормон кортизол очень «заразен», ребенок в стрессе будет вовлекать другого в конфликтную ситуацию, чтобы в ссоре или драке получить эмоциональную разрядку. Очень часто к ситуации подключается учитель в раздраженном состоянии, т.е. будучи тоже кортизолом заряжен. Как следствие происходит большой конфликт, срыв урока, привлечение администрации и родителей, испорченные отношения. Чтобы свести подобные ситуации к минимуму, взрослый должен быть в регулируемом состоянии, т.е. умеющим регулировать свои эмоции (не срывать на крик, угрозы и карательные санкции). Очень часто за стрессовыми проявлениями стоит чувство беспомощности, небезопасности и одиночества. Если учитель может регулировать свое эмоциональное состояние, то ребенок понимает, что взрослый рядом знает: знает как жить, действовать, как обеспечить безопасность, как справиться, даже если способы решения конфликта не нравятся школьнику.

Ключевой стратегией позволяющим снизить уровень кортизола у детей является регуляция собственного поведения педагогом и подпитка своих ресурсов.

Также, важным фактором позволяющим снизить уровень кортизола у детей и взрослых – это тактильные стимулы. Не всегда есть желание, ни каждая ситуация позволяет обнять разгневанного, оскорбляющего окружающих, или ленивого подростка, который ничего не хочет делать, но минимальные, даже может «случайные» прикосновения являются полезными и целительными.

Еще один важный момент в работе с «кортизолными» детьми – это использование любой возможности помочь ребенку стать лучше. Не просто похвала, а убеждение и благодарность за то, что его хорошее поведение, положительно влияет на самочувствие и жизнь других.



## Заключение

1. Мы рассмотрели в наших семинарах 3 вида расстройств поведения, распространенных среди обучающихся начальной школы: гиперкинетическое расстройство, расстройство поведения и эмоций, социализированное расстройство. Дети с такими особенностями могут создавать препятствия для освоения образовательной программы не только для себя самих, но и для других учеников.

2. Даже выраженные расстройства этих видов не относятся к списку ограниченных возможностей здоровья (ОВЗ) и не предполагают обучения ребенка по адаптированным программам или перевода его в специализированные образовательные организации.

3. Диагноз по данным расстройствам может быть установлен только врачом-психиатром, в случае гиперкинетического расстройства еще и врачом-неврологом.

4. Диагноз является врачебной тайной и сообщается только законному представителю ребенка.

5. Ребенок с нарушениями поведения в исключительных случаях может быть переведен на индивидуальное обучение на дому только на основании рекомендации врача-психиатра и с согласия законных представителей.

6. Роль педагога в работе с детьми, имеющими расстройства поведения:

А) замечать и объективно фиксировать конкретные проявления отклоняющегося поведения у детей. Критерии наличия психического расстройства:

- неадекватность реагирования ребенка на различные ситуации, возникающие в процессе обучения (по интенсивности и форме проявления);
- длительность, повторяемость таких реакций в течение более 6 месяцев;
- отсутствие результатов использования в работе с ребенком стандартных мер педагогического воздействия.

Б) Информировать родителей (законных представителей) о наличии у ребенка признаков отклонений в поведении, выходящих, по мнению педагога, за рамки нормы. При этом необходимо избегать конфронтации с родителями, стремиться выработать по отношению к ребенку совместную с педагогом последовательную систему мер коррекции.

В) Убеждать родителей обратиться за консультацией к детскому психиатру и выполнять его рекомендации.

Г) Разработать внутри образовательного учреждения индивидуальный план действий для коррекции отклоняющегося поведения ребенка.

Д) Привлечь к выполнению этого плана не только педагогов и родителей, но и детей-одноклассников. Создавать по отношению к такому ребенку в классе атмосферу поддержки, а не отвержения.

Е). Пресекать в самом начале агрессивные или провоцирующие действия других детей в отношении ребенка с нарушениями поведения. В случае возникновения таких действий делать их предметом обсуждения в классном коллективе.

Д) Опираясь в работе с ребенком на сохранные, сильные стороны его личности. Давать ему посильные, соответствующие его способностям поручения, поощрять успехи.

### Список рекомендованной литературы

1. Атватер И.Я. Вас слушаю: Советы руководителю, как правильно слушать собеседника / И.Я. Атватер. - М.: Книга по Требованию, 2013. - 110 с.
2. Безруких М.М. Родитель и учитель: Как понять друг друга и помочь ребёнку / М.М. Безруких. - Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2010. - 200 с.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Большая книга общения с ребёнком / Ю.Б. Гиппенрейтер. - М.: АСТ, 2017. - 496 с.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. - М.: АСТ, 2016 – 304 с.
5. Зеркала в мозге: О механизмах совместного действия и сопереживания / Дж. Риццоллатти, К. Синигалья; Пер. с англ. О.А. Кураковой, М.В. Фаликман. - М.: Языки славянских культур, 2012. - 208 с.
6. Касицина Н. Четыре тактики педагогики поддержки / Н.В. Касицина, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. - М.: Речь, 2010 – 158 с.
7. Метод наблюдения: Учебно-методическое пособие / Сост. Н.П. Ансимова. - Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1997. – 63 с.
8. Педагогическая психология / Под ред. Н.В. Ключевой. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.- 400 с.
9. Петрановская Л.В. Если с ребенком трудно / Л.В. Петрановская. - М.: АСТ, 2013. – 144 с.
10. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса [А.С. Обухов и др.] / под. ред.м А.С. Обухова. - М.: Юрайт, 2020 – 422 с.
11. Учитель. Книга о профессоре Израиле Ефремовиче Шварце. / [А.И. Санникова, Б.М. Чарной и др.]; под ред. А.И. Санниковой и Б.М. Чарного. - Пермь: Книжный мир, 2009. - 520 с.
12. Фабер А. Как говорить, чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили. / А. Фабер, Э. Мазлиш. М., Эксмо, 2018. – 336 с.
13. Ясюкова Т.А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД» / Т.А. Ясюкова, СПб., «Иматон», 1997. – 80 с.

**Меры реагирования педагога в случае истерики обучающегося, происходящей от сильного отчаяния (состояние аффекта).**

Экстренная помощь («здесь и сейчас»):

- физический контакт (если ребенок позволяет – прикоснуться к нему, взять за руку, обнять),
- первая помощь (дать выпить воды, платок, умыться),
- оградить от чрезмерного внимания, при этом ребёнок в любом случае должен оставаться под наблюдением взрослого (лучше позвать другого педагога, с которым ребёнок знаком);
- разрешить сделать паузу, позволив вернуться к учебной деятельности, когда ребенок сможет (в сильной истерике, после сильного нервно-психического возбуждения происходит мощный спад, возможности когнитивной деятельности при этом резко сокращаются).

Отсроченные действия педагога (когда истерика прекратилась):

- дать возможность исправить работу или доделать ее;
- обсудить ситуацию с родителями и ребенком. Это служит задаче профилактики закрепления вторичной выгоды от истерики.

Основными задачами педагога в случае истерики являются:

- помочь ребенку вернуться в стабильное эмоциональное состояние,
- показать, что рядом есть не осуждающий учитель, а взрослый, который готов помочь и позаботиться.

Не рекомендуется:

- призывать ребёнка к моральным нормам поведения,
- ругать ребёнка,
- фиксировать внимание ребёнка и других детей на происходящем

**Примеры реализации конструктивных стратегий педагога, прекращающих нежелательное поведение ученика на уроке**

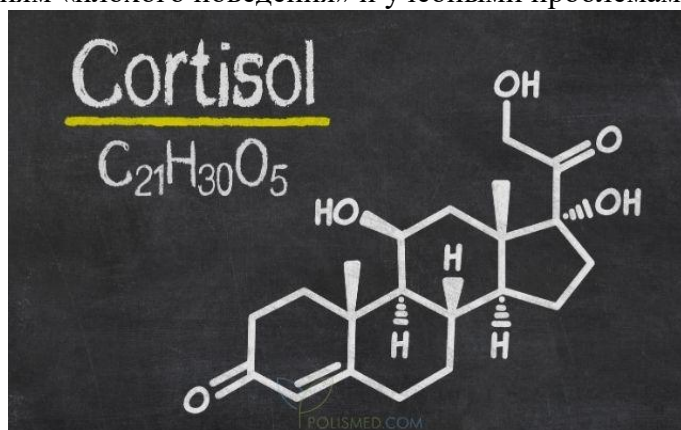
Стратегия	Приемы
<b>Ведущий мотив поведения ребенка – привлечение внимания</b>	
Минимизация внимания	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Игнорирование демонстративного поведения (не допуская при этом перехода границы «безопасности– опасности» поведения ребенка)</li> <li>– Установление зрительного и физического контакта (пристальный взгляд – как максимум полученного внимания, встать рядом)</li> <li>– Обращение по имени</li> <li>– «Секретный» сигнал (общеизвестные или индивидуальные ограничительные сигналы, например, скрестить руки над головой)</li> <li>– «Письменные замечания»: листки-стикеры с текстом «Пожалуйста, перестать делать то, что ты сейчас делаешь» (применимо к быстрочитающим детям)</li> </ul>
Разрешающее поведение	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Доведение до абсурда (домашнее задание: письменно записать дома или в группе продленного дня 1 час своих речей; стучать ручками по столу всем классом; стоять целый урок, если не сидится)</li> <li>– «Разрешенная квота» (можно повернуться на уроке, но не более трех раз и т.д.)</li> </ul>
Отвлечение внимания	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Прямые вопросы (сочетать с минимизацией внимания, коротко: «Какое задание я дала?», «Что ты уже слышал по этому вопросу?»)</li> <li>– Просьба об одолжении (использовать редко, чтобы дети не решили, что «плохое» поведение сопровождается привилегиями)</li> <li>– Изменение деятельности (если шумят сразу несколько: зарядка, приготовить другие учебники, новое задание)</li> </ul>
Неожиданное поведение педагога	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Выключить свет (применимо в условиях: допускается использовать с возраста 10 лет, в знакомом помещении и в группе детей, хорошо друг с другом знакомых)</li> <li>– Использовать музыку</li> <li>– Говорить тихим голосом</li> <li>– Изменение манеры речи (вокализация, акцент, другой язык, чтобы обратить внимание на себя)</li> <li>– Временно прекратить вести урок (обучающиеся знают, что они нарушают дисциплину, и в школе это не принято. Педагог обращается к ним с фразой: «Дайте мне знать, когда готовы продолжить»)</li> </ul>
Фокусировка внимания класса на примерах хорошего поведения	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Благодарность ребенку / детям за исполнение ваших просьб, конкретно: «Спасибо, что сложила учебники, что положила руки на парту», а не «Как обычно, меня услышал только Иванов». Похвала адресуется разным обучающимся</li> </ul>

Ротация обучающихся – смена парты	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Просьба пересесть на другое место (временно или постоянно)</li> <li>– «Место для размышлений» – специально выделенная зона в классе, позволяющая ребенку в течение 5 минут, находясь вне внимания одноклассников и педагога, посидеть и подумать о своем поведении.</li> </ul>
<b>Ведущий мотив поведения ребенка – избегание неудачи</b>	
Вариативность методов объяснения учебного материала	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Разные формы подачи материала (учитывая модальности восприятия: зрительная, аудиальная, кинестетическая) и возможности повторного использования (обучение практическим навыкам посредством систематических повторений, формирующих мастерство в определенной области знания (например, таблица умножения).</li> <li>– Разные формы работы с классом (индивидуальный подход с учетом возможностей обучающегося, работа в парах «сильный–и–слабый» ребенок – «ученическое репетиторство», вовлечение родителей)</li> </ul>
Поэтапность подачи материала с обратной связью на каждом этапе	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Внедрение методик обучения внимательному письму, классификации и другим элементарным логическим приемам, запоминанию стихотворений, опознанию зрительных объектов по существенным признакам</li> </ul>
Акцентирование внимания обучающихся на успехах	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Фокусирование внимания на новых достижениях обучающихся (даже небольших, в поведении или освоении новых навыков)</li> <li>– Помощь обучающемуся в анализе и признании за собой успехов в прошлом («Вспомни, ты это уже делал и не раз»)</li> <li>– «Два плюса на один минус» (желательно практиковать самому педагогу и обучать детей: на каждое негативное утверждение о себе и/или своих возможностях – два позитивных).</li> </ul>

### Механизм разрушения мозга при стрессе

Во время стресса из надпочечников выделяется кортизол. Кортизол (он же гидрокортизон, 17-оксикортикостерон, или соединение F) — биологически активный гормон, производимый корой надпочечников. Эти парные эндокринные железы, прилегающие к почкам и проецирующиеся на уровне 6–7 грудного позвонка, вырабатывают кортизол при содействии аденокортикотропного гормона (АКТГ). В свою очередь сигнал к выработке АКТГ идет из гипоталамуса — центра управления нейроэндокринной деятельностью, расположенного в головном мозге.

Повышенный уровень кортизола напрямую формирует патологические процессы в мозге, особенно в детском возрасте, когда идет формирование всех органов и систем. Если уровень кортизола у ребенка в первые 1,5 года будет высоким, то его познавательная способность будет снижена или подавлена, что скажется на его успеваемости в школе. Исследования показали, что хронический или тяжелый стресс, и следовательно, большие выбросы кортизола в\_могут\_стать токсичными для развивающегося детского мозга. Такие жизненные ситуации, как жестокое обращение в семье, отсутствие заботы, пренебрежение психологическими потребностями детей, агрессивная среда могут стать пусковыми механизмами к проявлениям «плохого поведения» и учебными проблемами.



#### ЛОБНЫЕ ДОЛИ

В первую очередь от кортизола страдают лобные доли, которые ответственны за кратковременную память, внимание, контроль эмоций, планирование, принятие решений. Именно лобные доли максимально задействованы в усвоении школьной программы.

В результате - при стрессе внимание рассеивается, дети не могут принимать решения, с трудом сдерживают эмоции, и не способны запомнить.

Дети, на которых родители кричат, позорят, запугивают, игнорируют, обзывают, а еще хуже бьют, растут в постоянном стрессе и это влияет на лобные доли мозга. Даже если просто детей постоянно во всем контролируют и лишают самостоятельности, лобные доли у них уменьшаются, перестают активно работать и могут вообще в принципе не развиваться до нормальных размеров. Это значит, что академическая успеваемость детей будет низкой, они будут не способны принимать правильные решения, контролировать эмоции, мотивировать себя на учебу, а будут ленивы, расхлябаны и подвержены влиянию дурных компаний.

Для многих авторитарных родителей это становится откровением: то, что они стараются развить в детях посредством доминантного воспитания, они, наоборот, разрушают, а именно - самостоятельность, ответственность, дисциплину, мотивацию к учебе, контроль эмоций.

Взрослые люди, у которых проблемы с ответственностью, планированием и самоконтролем, которые ленивы и легко впадают в раздражение и тревогу, скорее всего

пережили насилие. Им в детстве лобные доли изрядно подсократили «любящие и заботливые родители», которые, конечно же, хотели для детей только самого лучшего.

### ГИППОКАМПУС

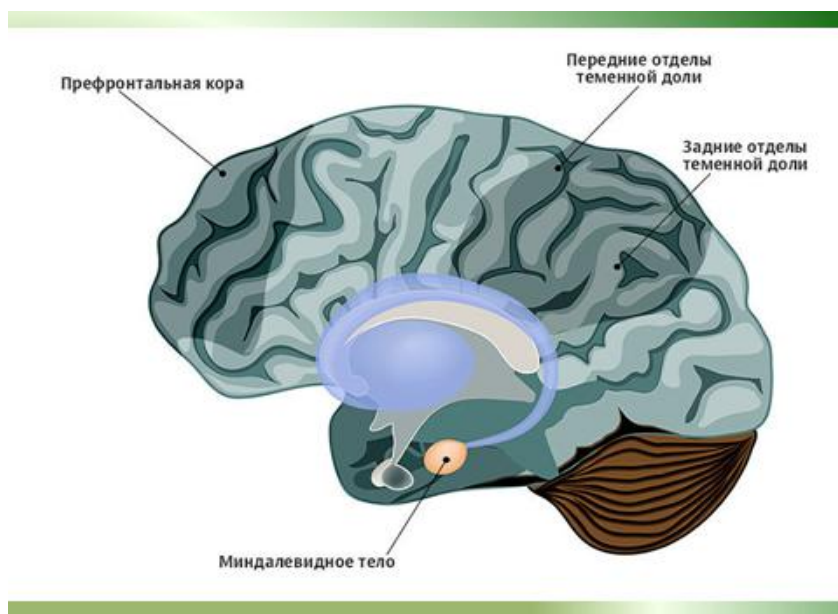
При хроническом стрессе также начинают уменьшаться в объеме гиппокамп и амигдала, части лимбической системы мозга, расположенной в подкорке.

Гиппокамп стимулирует рост новых нейронов в мозгу, новых нейронных сетей, принимает участие в формировании долговременной памяти. Когда гиппокамп поврежден, то может наступить амнезия, неспособность запоминать, хотя старые воспоминания могут быть по-прежнему прочными. Взрослые люди, переживающие стресс, иногда не могут вспомнить, что они ели на завтрак, но помнят в деталях, что они проходили в школе по литературе, могут цитировать стихи часами.

Дети, переживающие домашнее насилие, становятся неспособными запоминать новый материал в школе, потому что их гиппокамп уменьшился. Именно поэтому они получают двойки за невыученные уроки. Им просто нечем учить, гиппокамп сам выжить, какой тут нейрогенезис, какие тут новые связи! Родители, которые кричат на детей за их неспособность выучить уроки, обзывают «тупицами и лентяями», с каждым криком еще больше уменьшают гиппокамп.

### АМИГДАЛА (МИНДАЛЕВИДНОЕ ТЕЛО)

Амигдала - это хранилище эмоциональной памяти, где находятся все неприятные эмоции, которые человек переживал и связь с ситуациями, в которых эти эмоции возникали. Так называемые триггеры, которые могут срабатывать, вызывая неприятные воспоминания, ощущения. Когда триггер срабатывает мы реагируем очень быстро и подчас болезненно. Миндалевидное тело – это маленькое образование на конце гиппокампуса, обладающее огромной властью.



Амигдала предназначена для выживания и реагирует на триггеры, не вовлекая кору головного мозга. Когда ребенок видит что-то, что когда-то испугало его в прошлом, амигдала считает, что это угроза для жизни и запускает симпатическую нервную систему без всяких рассуждений, и ребенок мгновенно чувствует страх или гнев, "убегает или защищается". В психологии эта реакция называется «бей-беги-замри», а в поведении проявляется в виде агрессии, создании конфликтов, лени, отсутствии учебной мотивации и т.п. Функция амигдалы заключается в спасении человека, от всего, что кажется ему небезопасным. Но ее реакция бывает настолько сильной, что она «захватывает» весь мозг и никакие разумные обоснованные доводы не помогают. С точки зрения эволюции это

правильно, в каменном веке людям надо было убегать от хищных зверей или бороться с соседними врагами без промедлений, просто на автомате, чтобы спастись от смерти. При хроническом стрессе и напряжении в семье или в школе амигдала уменьшается в размерах, при помощи все того же повышенного уровня кортизола. В результате, к чему это приводит?

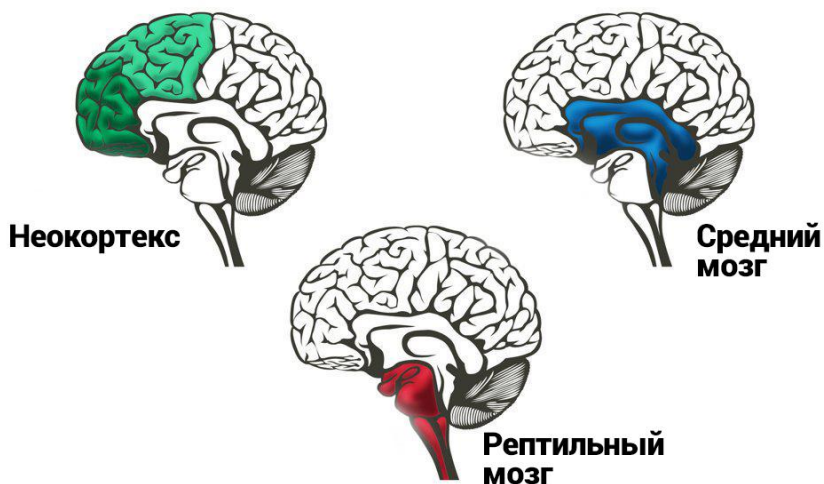
Дети и взрослые очень легко раздражаются, быстро впадают в панику, агрессию, депрессию, поведение не соответствующее возрасту и ситуации. Люди с уменьшенной амигдалой часто не способны к эмпатии, сочувствию, что, в сочетании с агрессивностью, является базой для антисоциального развития личности. Социопаты - это, как правило, люди, пережившие насилие, то есть их амигдала сжалась до минимума. Они быстро впадают в агрессию и не способны сочувствовать, поэтому предрасположены жестоким действиям в отношении одноклассников или к криминальным действиям в более старшем возрасте. Отсутствие раскаяния и сожаления, в данном случае является не признаком «не воспитанного ребенка», как иногда считают окружающие, а особенностей развития мозга.

Поскольку при стрессе лобные доли, которые ответственны за контроль эмоций, тоже уменьшаются, то эмоциональное регулирование становится еще более затруднительным.

При наступлении реакции «бей-беги-замри» ребенок или взрослый как-бы «проваливается» в одну из самых ранних эволюционно сформированных структур мозга – рептильный мозг.

В 1960-х годах американский нейрофизиолог Пол Маклин в своей книге «Триединый мозг в эволюции: роль в палеocereбральных функциях» описал «модель тройственного ума». Он выделил в мозге человека три центра психической активности, каждый из которых по-своему реагирует на происходящие события. Маклин выявил, каким образом каждая из наших нервных систем в себе схему потенциальных возможностей, способностей и навыков, развитых в каждый из эволюционных периодов.

Первый из трёх центров — внешний центр неокортекс кора головного мозга, отвечает за мысли и произвольные движения человека. Второй – лимбическая система, или мозг млекопитающих, отвечает за эмоции и вегетативную нервную систему. Третий центр психики, «рептильный ум», находится в глубине мозга. Он состоит из ствола мозга, среднего мозга, базального ядра и других структур. Рептильный мозг отвечает за базовые функции, необходимые для выживания: инстинкты, стремление к удовлетворению основных потребностей (еда, размножение, самосохранение и защита и т. д.). Три центра психики имеют разные цели. «Мозг человека» занимается вопросами смыслов, целей и объяснений ситуации, «мозг млекопитающего» — эмоциональным отношением, азартом, гневом или любовью и т. д., а «рептильный мозг» — вопросами выживания и продолжения рода.



Как работает рептильный мозг?



Это есть у каждого – древнее, глубокое, тайное. Рептильный мозг – это часть человеческого мозга, возникновение которого связано с эволюцией. Рептильный мозг включает в себя мозговой ствол и мозжечок и отвечает за биологическое выживание и телесное функционирование. Человеческий мозг – это трехслойный орган центральной нервной системы. Каждый новый «уровень» развивался как следствие эволюции, расположены они один над другим. Рептильный мозг – инстинкты, выживание. Самый древний, «пещерный» мозг. Лимбический мозг – управление нашими эмоциями. Неокортекс. Это мысли, анализ, восприятие, интеллект, логика, творчество и воображение. То, что отличает нас от животных, которые обходятся рептильным мозгом. Самый глубинный, древнейший мозг – рептильный – напрямую отвечает за наши инстинкты. Считается, что у животных он появился миллионы лет назад. Рептильным его называют потому, что по строению он практически точно повторяет, например, строение мозга крокодила. Рептильный мозг человека контролирует процессы обмена веществ и определяет реакции на возможную угрозу. Мы способны физически холодеть от страха или чувствовать прилив жара, потому что рептильный мозг располагается на пересечении путей взаимодействия человеческого мозга с телом. КАК ЭТО РАБОТАЕТ? Механизм работы рептильного мозга описывается через инстинкты, которыми он и управляет. У всех нас инстинкты проявляются по-разному. Это напрямую зависит от окружающей среды и условий жизни. При невозможности или ограничении осуществления основных жизненных желаний (голод, жажда, сон), инстинкты начинают править нами более активно. В случае благополучной жизни и уверенности в завтрашнем дне инстинкты у человека могут постепенно затихать. Рептильный мозг «засыпает», потому что нет потенциальной опасности. Нашими действиями и поведением управляет исключительно разум, все ясно и предсказуемо. Это опасно тем, что в случае внезапной угрозы, человек не сможет адекватно оценить ситуацию и быстро отреагировать.

**ЗОНЫ ОТВЕТСТВЕННОСТИ РЕПТИЛЬНОГО МОЗГА** Инстинкты и страхи. Именно ими управляет рептильный мозг. Его задача среагировать первым на угрозу и молниеносно выстроить защиту. Инстинкт самосохранения – обеспечивает выживания в самых экстремальных условиях. Также именно этот инстинкт диктует нам, как действовать, чтобы занять определенное место в обществе. Чем оно выше – тем безопаснее. Нужно идти вверх и держаться настороже. Инстинкт продолжения рода. Создание пары, семьи, поиск партнера/партнерши для интимных отношений – все это обеспечивает продолжение рода. Стадный инстинкт – делит людей на своих и чужих, на группы по различным признакам. Стадным инстинктом веками пользуются вожди – этот инстинкт позволяет управлять массами. Выполнение жизненно важных функций организма. Это дыхание, сон, пищеварение. Даже если человек без сознания, функции должны быть сохранены. Определенные поведенческие реакции: агрессия, хладнокровие, стремление к власти. При реальной опасности рептильный мозг посылает организму сигналы, что нужно делать. Бей, Беги или Замри. Это 3 варианта развития ситуации:

- Агрессия. При опасности можно быстро бить, «лучшая защита – это нападение». Например, при конфликте с значимым человеком, мы, спасая себя, начинаем обвинять его во лжи, злости.

- Отступление. В случае встречи с опасностью мы инстинктивно стремимся убежать, пока есть такая возможность.

- Выжидание, неучастие. Иногда инстинктивно мы прячемся в себя, не участвуем в ситуации и не лезем с инициативами, чтобы «сохраниться».