МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА»
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Факультет начальных классов

Кафедра педагогики и психологии начального образования

Белкин Павел Аркадьевич

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ВЛИЯНИЕ ШКОЛЬНЫХ НАКАЗАНИЙ НА СУБЪЕКТИВНОЕ ОЩУЩЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы Психология и педагогика начального образования

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
Зав. кафедрой канд. псих. н. доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Мосина Н.А.
09.06.2025
(дата, подпись)
Руководитель:
доцент, кандидат педагогических наук Плеханова Е.М.
09.06.2025
(дата, подпись)
Дата защиты 18.06.2025
Обучающийся Белкин П.А.
09.06.2025
(дата, подпись)

Оценка отлично
(прописью)

Красноярск 2025

Содержание

Введение 3
Глава 1. Теоретико-аналитический обзор школьных наказаний и их влияния на ощущение психологической безопасности младших школьников 6
1.1. Исторические подходы к пониманию воспитательных наказаний и современное значение школьных наказаний в отечественной педагогике.....6
1.2. Психолого-педагогические аспекты влияния наказаний на ощущение психологической безопасности младшего школьника 15
1.3. Современные гуманистические методы воспитания младших школьников.....19
Вывод по Главе 1.....26
Глава 2. Организация опытно-экспериментального исследования влияния школьных наказаний на субъективное ощущение психологической безопасности младших школьников 27
2.1. Методический инструментарий исследования. 27
2.2. Анализ результатов констатирующего среза.....32
2.3. Гуманистические стратегии педагогического воздействия, обеспечивающие психологическую безопасность младшего школьника ..40
Вывод по Главе 2.....47
Заключение 48
Список используемых источников.....49
Приложение.....55

Введение

Современная образовательная среда предъявляет требования не только к успеваемости учеников, но и к их психологической безопасности. Психологическая безопасность в школе подразумевает создание условий, в которых ребёнок чувствует себя защищённым, испытывает поддержку и положительные эмоции. Отсутствие страха и стресса в процессе обучения способствует внутренней мотивации и эффективному усвоению материала. В то же время применение строгих дисциплинарных мер может нарушать эти условия: по данным ВОЗ, физические и психологические наказания вызывают у детей чувство боли, страха, стыда и вины, ухудшают их развитие, а частые взыскания связаны с ростом агрессии и снижением успеваемости. Подобные факторы подрывают ощущение защищённости школьников и ставят под угрозу их психологическую безопасность.

Учитывая особую уязвимость младших школьников к воспитательному воздействию, важно исследовать, как школьные наказания влияют на их эмоциональное состояние и чувство безопасности. Научные работы подчёркивают, что психологическая безопасность ребёнка — это уважение к его личности и удовлетворение потребности в положительных эмоциях. В современном законодательстве всё чаще используется термин «дисциплинарное взыскание»: согласно статье 43 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», к таким мерам относятся предупреждение, замечание, выговор и даже временное отстранение от занятий при серьёзных нарушениях дисциплины [44]. С этой точки зрения школьные наказания, лишающие ребёнка эмоциональной поддержки и создающие тревожность, могут отрицательно сказываться на его внутреннем комфорте и учебной мотивации.

Система наказаний в школе представляет собой установленный набор правил и процедур, направленных на установление дисциплины и коррекцию поведения учащихся.

Практика взысканий уходит корнями в античные времена: от телесных наказаний в Древнем Египте до взглядов Ж.-Ж. Руссо, И. Ф. Гербарта и К. Д. Ушинского, а также А. С. Макаренко [9], [17], [19]. А. Дистервег, например, считал, что меры наказания «большей частью и бесполезны, и не нужны там, где обучение ведётся правильно, то есть согласно природе ребёнка и природе самого предмета обучения» [6].

В современной педагогике сохраняются разногласия: одни авторы считают наказания необходимым инструментом, другие — призывают к гуманизации воспитания. Так, Л. Ю. Гордин и В. Ю. Питюков анализируют позитивные и негативные последствия взысканий в начальной школе [7]. Между тем эмпирические данные о влиянии школьных наказаний на ощущение психологической безопасности младших школьников встречаются редко.

Проблема исследования определяется противоречием между необходимостью поддерживать учебную дисциплину и риском нарушения психологической безопасности ребёнка вследствие применения школьных наказаний. Важно выяснить, насколько практика школьных наказаний соответствует критериям психологической безопасности младших школьников.

Цель исследования — опеределить как школьные наказания влияют на субъективное ощущение психологической безопасности младших школьников.

Объект исследования — школьные наказания.

Предмет исследования — влияние школьных наказаний на субъективное ощущение психологической безопасности младших школьников.

Гипотеза исследования: применение школьных наказаний в младшем школьном возрасте негативно влияет на психологическую безопасность ребёнка, вызывая у него повышенную тревожность, снижение ощущения защищённости и доверия к педагогам, что может приводить к ухудшению учебной мотивации и снижению успеваемости.

Задачи исследования:

1. Описать отношение младших школьников к школьным наказаниям (эмоционально-ценностный критерий).
2. Оценить изменения в ощущении защищённости и эмоциональном состоянии детей после применения наказаний (эмоционально-оценочный критерий).
3. Проанализировать, как наказания отражаются на учебной активности и поведении учащихся (эмоционально-поведенческий критерий).
4. Выявить взаимосвязь между системой школьных наказаний и уровнем психологической безопасности детей.
5. Разработать гуманистические рекомендации для педагогов, направленные на поддержание дисциплины без ущерба для психологической безопасности младших школьников.

Методы исследования:

Теоретические: обзор психолого-педагогической литературы, анализа и синтеза, систематизации, классификации.

Эмпирические: адаптированные опросники, проективные методики, наблюдение и анализ школьной документации.

Базой исследования стала МАОУ СШ 157 г. Красноярска, класс 3-Э, 25 человек.

Глава 1. Теоретико-аналитический обзор школьных наказаний и их влияния на ощущение психологической безопасности младших школьников

1.1. Исторические подходы к пониманию воспитательных наказаний и современное значение школьных наказаний в отечественной педагогике

Наказание — это мера воздействия, применяемая к человеку (или группе людей) за нарушение установленных правил, норм, законов или обязанностей. Цель наказания может быть разной: исправление, предупреждение повторных нарушений, восстановление справедливости, защита общества или поддержание дисциплины. Наказание может осуществляться в самых различных формах: от физического насилия над ребёнком до морального унижения личности.

Вопрос о применении наказания в воспитании является предметом длительных дискуссий и не имеет однозначного решения [16], [17]. Во многих системах классификации воспитательных методов наказание рассматривается как один из основных и традиционных подходов. Сторонники авторитарной педагогики считают наказание неотъемлемой частью воспитательного процесса. Некоторые педагоги, придерживающиеся гуманистических принципов воспитания, отрицают физические наказания, но допускают использование моральных наказаний в разумных пределах. Однако существуют также педагоги-гуманисты, которые утверждают, что наказание не должно применяться ни при каких обстоятельствах. Данная позиция основывается на убеждении, что наказание не способствует развитию личности и может иметь негативные последствия для психического здоровья ребёнка [4], [5], [14], [30].

Наказания могут включать в себя различные виды, такие как замечания, выговоры, отстранения от уроков, дополнительные задания, штрафные работы и другие меры, в зависимости от характера нарушения. Школьные наказания существуют практически с момента появления школ. Исторически первые упоминания о школьных наказаниях можно найти уже в древности, когда

образование было доступно только для элиты общества, а обучение проходило в форме частных уроков ученика учителя. Одной из наиболее популярных и спорных форм наказаний, применяющихся в педагогической историографии — телесные. Они подразумевают физическое воздействие на учащегося в целях коррекции его поведения.

Отношение к телесным наказаниям является многовековой проблемой для педагогики. Древнегреческие философы Платон и Аристотель выступали за применение телесных наказаний, как эффективного воспитательного метода. Последний утверждал, что ради развития в ученике человеческого достоинства порка подойдёт лучшего всего [2], [33].

Сам по себе уровень жестокости к ребёнку в Древнем Мире был высок. Так, например, в соответствие с Законом вавилонского царя Хаммурапи отец имел право отдать детей в долговую кабалу [8]. В Древней Индии же поддерживалась традиция избавления от сирот в реке Ганг. Отношение к детям в Древнем Китае было схожим — родители имели право продавать детей и оставлять наиболее слабых на произвол судьбы.

В исторической повести М.Э. Матье «День египетского мальчика» можно обнаружить, как каралось детское непослушание на уроках. «Эти тексты, повторяющиеся изо дня в день, нисколько не интересуют способного, живого мальчика, и он, вместо того чтобы слушать, задумывается, начинает потихоньку рисовать какие-то здания или красивые узоры из цветов лотоса, виноградных гроздьев, пальмовых листьев. Его постоянно наказывают, а он шалит все злее, все отчаяннее», — пишет автор [24].

В Древнем Египте, где преобладал рабовладельческий строй, физическое склонение учеников соблюдать дисциплину было неотъемлемой частью образовательного процесса. Данная практика соответствовала агрессивной и жёсткой системе управления государством, где физическая сила и подчинение были ключевыми принципами. Примирение с физическими наказаниями в древнеегипетской школе происходило не только благодаря терпимости к жестокости в то время, но и благодаря высокому божественному

авторитету навыков письма и чтения, которые осваивали ученики. В школе учеников приучали к тому, что в будущем они будут нести тяжёлую ответственность за все происходящее вокруг них. Физические наказания в древнеегипетской школе имели выраженный ритуальный характер. Учеников наказывали единообразно и постоянно, что подчёркивало важность соблюдения правил и дисциплины. Вероятно, ритуал публичного физического наказания был отголоском древних обрядов инициации, которые символизировали переход ученика во взрослую жизнь [15].

В средние века школьные наказания стали более жёсткими, из-за ужесточение дисциплины в монастырях и церковных школах. Ученики могли быть наказаны палкой, посадкой на колено, штрафными работами или изгнанием из учебного заведения. Прогрессивные преподаватели не одобряли эту практику, однако «палочная» дисциплина оставалась в школах до XV–XVI веков. Средневековая аскетичность уступала место гуманистическим идеям. Знаменитый французский мыслитель эпохи Возрождения Мишель Монтень, как и многие гуманисты того времени, выступал против жёсткой дисциплины, характерной для средневековых учебных заведений, и отстаивал необходимость уважительного и заботливого отношения к детям. В своих рассуждениях о воспитании он подчёркивает, что чрезмерная строгость и телесные наказания, применяемые в школах, не способствуют развитию добродетели у учащихся. Напротив, подобные меры вызывают у детей не раскаяние, а страх перед наказанием, в результате чего они не осознают пагубности своих поступков, а лишь стремятся избежать последствий. Такая система воспитания не развивает нравственности и любви к знаниям, а, напротив, порождает лицемерие, отвращение к учению и недоверие к педагогам. [27].

Французский философ Мишель Фуко в своей работе «Надзирать и наказывать» пишет, что «в дисциплине наказание является лишь одним из элементов двойной системы поощрения-наказания. И именно эта система действует в процессе муштры и исправления». Автор считает, что учитель

должен стремиться к минимизации наказаний и максимальному применению поощрений [45]. По его мнению, желание заслужить похвалу является более мощным стимулом, чем страх перед наказанием как для прилежных, так и для «лентяев». Поэтому учитель должен стараться завоевать сердце ребёнка прежде, чем прибегать к вынужденному наказанию. Что важно, наказание должно нести характер исправительного упражнения. За счёт многократного усвоения урока непослушание ребёнка имело больше шансов искорениться [45].

Ссылаясь на опыт христианских школ, автор демонстрирует, как механизм поощрений может свести к минимуму необходимость наказания. Например, ученик, получивший дополнительное задание, может быть прощён, если у него есть несколько поощрительных баллов. Учитель должен установить ценность каждого задания в баллах, чтобы ученики могли сами контролировать свой прогресс и стремиться к достижению желаемого результата.

При этом, в религиозных школах Европы при непослушании ребёнка, учитель оказывается вынужден применить меры. Автор описывает их как строгую систему, где минимум слов и объяснений сменяется молчанием, прерываемым лишь сигналами. Это может быть звон колокола, хлопанье в ладоши, жесты, взгляд учителя или даже маленькое деревянное приспособление, используемое в христианских школах. Такой подход к дисциплине напоминает военную муштру, где важнее действие, а не слова, что позволяет сделать вывод: при всём понимании вреда наказаний, они применялись чаще поощрения [45].

В XVIII-XIX веках школьные наказания также были распространены и предусматривали как физическое воздействие, так и психологические методы воздействия на учеников. Наказания были предназначены для поддержания дисциплины и порядка в классе, а также для формирования характера и самодисциплины учеников [1], [32].

Исследование Б. Н. Миронова [26] демонстрирует, что в XIX веке русская семья сохраняла свою патриархальную и авторитарную структуру. Физическое наказание практиковалось под маской рукоприкладства и жестокого насилия.

В учебных заведениях и кадетских корпусах это выглядело более благопристойно, однако физические наказания, порой крайне жестокие, всё же применялись. В «Заметках о народном воспитании» А. С. Пушкин указывал, что нравственное состояние кадетских корпусов, где готовили офицеров для русской армии, оставляет желать лучшего, и особенно подчёркивал необходимость прекращения применения физических наказаний [35], [36].

В конце XIX - начале XX века в образовательной сфере наблюдалась эволюция системы поощрений и наказаний. В качестве стимулирующих факторов использовались почётные грамоты, медали, разряды, первые места в классе, а также доски почёта. Наказание же представляло собой систему мер от оставления после уроков до исключения из учебного заведения.

Параллельно с постепенным отказом от физических наказаний, буржуазная школа унаследовала от традиционной системы образования также и разнообразные меры наказаний, унижающие личное достоинство ребёнка. П.Ф. Каптерев отмечал, что с уменьшением роли физических наказаний возникла необходимость в более тонких и декоративных методах воздействия на ребёнка. Вместо физического страха стало использоваться "страх духовных страданий", основанный на уязвлённом самолюбии, неудовлетворённом честолюбии и тщеславии, муках соперничества, борьбы и поражений [13].

В повести «Старая школа» С. Айни живо изображена школа в Средней Азии в послереволюционное время XX столетия. Автор подчёркивает, что телесное наказание было главным инструментом для установления дисциплины и порядка. В школе хранился «арсенал» из палок и прутьев разных размеров, которыми учитель не стеснялся пользоваться [1]. Однако уровень обучения в такой школе оставался низким. Профессиональная квалификация учителя была недостаточной. В одной из сцен автор показывает,

как учитель не вникает в слова отца ученика и настаивает на своём, несмотря на его протесты. Это говорит о неумении учителя объяснять материал и о недостатке педагогических навыков [1].

В истории отечественной педагогики наказания к воспитанникам гимназий считалось «неизбежным злом». В мужских гимназиях в числе наказаний использовались следующие:

1. Выговор;
2. Удаление из класса;
3. Оставление после занятий;
4. Лишение права участвовать в играх на перемене;
5. Извещение родителей.

В редких случая применялись розги. Женские гимназии, без учёта телесного насилия, применяли идентичные виды наказания. Их включенность в образовательный процесс обусловлено целью обучения в гимназии — формирование личности, готовой к служению Отечеству и обществу [11].

В отечественной педагогике вопрос дисциплины и наказания традиционно рассматривался в контексте формирования социально приемлемого поведения через регламентацию пространства, ритуалы и нормы. Система «прямосидения», вставания при входе учителя, чёткого режима и ограничений в передвижении учащихся формирует не только внешнюю дисциплину, но и определённую иерархию взаимодействия в классе, являясь инструментом педагогического контроля [15]. Эти практики сопровождаются культурно обусловленными формами воздействия, где наказание выступает не только как средство физического ограничения, но и как механизм символического воздействия. Даже такие меры, как «стояние в углу», приобретают значение лишь в контексте эмоционального переживания и культурного внушения вины [7].

Исторически в российской педагогике наблюдается противоречие между стремлением к воспитанию через позитивное воздействие и практикой наказаний. Выдающиеся педагоги, включая К.Д. Ушинского и Н.И. Пирогова,

критиковали телесные наказания, подчеркивая их неэффективность и вред [31], [42], [43]. А.С. Макаренко, напротив, разработал систему мер воспитательного воздействия, допускавшую наказания, что оказало влияние на советскую школу [19], [20], [21]. В послевоенные десятилетия усилилась дискуссия о допустимости наказаний, и, несмотря на попытки от них отказаться, они сохранялись как элемент педагогической практики. Современные исследования, в том числе работа К.С. Пирогова, подчеркивают, что школа как социальный институт неизбежно использует формы принуждения, рассматриваемые как часть воспитательного процесса, направленного на социализацию личности [31].

Новейшие исследования педагогических конфликтов в педагогическом прошлом и настоящем показывают, что именно ориентация на эти принципы педагогики ненасилия способствует их успешной профилактике и эффективному разрешению, — пишет Е.Н. Астафьева [3].

Если рассматривать наказание как форму отрицательного подкрепления и узаконенное насилие педагога над ребёнком, можно заявить, что в современной отечественной педагогике уместнее отдавать предпочтение позитивному подкреплению, лишь изредка применяя наказание в образовательных целях [3].

Как утверждает А.В. Леонов, роль педагога в школе является всеобъемлющей, что неизбежно повышает его ответственность за каждого отдельного ученика. Важнейшим элементом образовательных отношений, по мнению автора, является уважение педагога к ученику [18]. Чтобы не допустить проявления несправедливости и не навредить ребёнку, педагогу следует кропотливо выстраивать чёткие модели поведения и правила, комфортные для обеих сторон. Чтобы заменить насильственные формы воздействия на детей, с педагогами следует вести различные беседы для расширения их спектра знаний и навыков позитивного взаимодействия. К ведущим методам воспитания учёные относят следующие три группы:

1) Методы убеждения;

2) Методы упражнения;

3) Методы оценки и самооценки.

Первая группа методов включает в себя вербальные способы воздействия на воспитуемого [18]. К ним принято относить рассказ, диалог, внушение, доказательство и пр. В целях выстраивания доверительной связи следует отдавать предпочтение не монологу, а диалогу между учеником и учителем, — считают учёные. Такой подход не только даст возможность ребёнку озвучить свои актуальные переживания, но и позволит достичь педагогу взаимопонимания с ним. Вторая группа методов, посвящённых упражнениям, ставит упор на многократном повторении определённого действия в целях формирования и закрепления необходимого качества. К этим методам относятся: показ образцов и примеров, соревнование, поручение, требование, упражнение и др. Первые две группы методов применяются совместно, что объясняется задачей равномерного формирования сознания и поведения. Деятельность, осуществляемая в рамках данной группы методов, должно соблюдать несколько условий. Она должна быть:

1) Простой.

2) Увлекательной.

3) Подходящей для возраста обучающегося.

4) Организована как передача полномочий от воспитателя к воспитуемому.

В области педагогики выделяют также другие методы воспитания, кроме уже перечисленных выше. Это создание атмосферы доверия, обеспечение ситуаций успеха, контроля, самоконтроля и т.д. При осуществлении этих методов необходимо придерживаться таких принципов, как стремление к соответствию внутренних и внешних оценок, обоснованность использования и понятность выбранного способа воздействия, а также разнообразный подход к выбору методов оценки и поощрения, учитывая индивидуальные особенности личности и основные потребности [18]. Если применяется наказание, существуют определённые

правила, включая принцип "наказан – прощён", ограничение одного наказания за один раз (или возможное суммирование за несколько правонарушений) и запрет наказания в процессе деятельности или в будущем [18].

Педагог должен умело и своевременно применять методы стимулирования, учитывая индивидуальные особенности каждого ребёнка. Применение наказаний и поощрений требует от учителя не только педагогического такта, но и определённого мастерства [13]. Каждый случай применения того или иного метода должен сопровождаться анализом причин и условий, порождающих его необходимость. Особое значение приобретает использование педагогической оценки как стимулирующего средства, основанного на глубоком понимании индивидуальных особенностей ребёнка [18].

Современные исследователи в области педагогики пытаются понять, как гуманное отношение к ребёнку влияет на его дисциплину. В работах А.А. Бахчиева были рассмотрены разные точки зрения на понятие "дисциплина" в новейшей психолого-педагогической науке. Особое внимание в их публикациях уделяется формированию сознательной дисциплины учащихся, факторам и рискам, связанным с этим процессом [12], [14], [23].

Важно понимать, что отрицательное воздействие на человека не является наказанием, если он сам не в состоянии воспринимать его как соответствующую меру. Такое воздействие не имеет положительного эффекта. Поэтому обоснованно отмечают, что наказание не должно иметь целью и фактически причинять простое физическое страдание. Наказанный должен точно знать, за что он наказывается, и понимать смысл наказания [19].

Отсутствие дисциплины в школе часто становится предвестником неуважения к социальным нормам и правилам в последующей жизни. Учащиеся, которые не подчиняются школьной дисциплине, имеют повышенный риск нарушения законов и правопорядка в взрослом возрасте. Это подчёркивает важность систематической работы педагогов по формированию положительного поведения и укреплению дисциплины как в

учебных заведениях, так и в социуме. Дисциплина не должна ассоциироваться исключительно с жёсткими мерами и принуждением. Современная школа ориентирована на поиск альтернативных способов организации дисциплины ученика, обращённым к моральным формам наказания, включающим в себя понимание, объяснение и диалог. [46]

В основе такого подхода лежит убеждение, что дисциплина должна формироваться не через страх перед наказанием, а через понимание и принятие социальных норм и правил. Это значит, что педагоги должны не только требовать от учеников соблюдения правил, но и объяснять их значение, помогать понимать контекст и взаимосвязь между поведением и его последствиями. Основной упор делается на развитие у учеников ответственности, самоконтроля и уважения к себе и другим, что впоследствии позволит им строить гармоничные и продуктивные отношения в обществе.

1.2. Психолого-педагогические аспекты влияния наказаний на ощущение психологической безопасности младшего школьника

В современной педагогике психологическая безопасность ребёнка понимается как ощущение защищённости, доверия и равной значимости ученика в школьной среде. Психологически безопасная обстановка позволяет ребёнку свободно учиться, выражать эмоции и не бояться несправедливого отношения или насмешек. Однако дисциплинарные меры в школе – от словесных выговоров до телесных наказаний – могут подрывать это ощущение безопасности. Зарубежные исследования последних лет свидетельствуют о том, что методы наказания, воспринимаемые детьми как несправедливые или чрезмерно суровые, приводят к снижению доверия к учителю и школе, росту стресса и негативных эмоций, а также к нежелательным поведенческим реакциям (агрессия, замкнутость, избегающие стратегии).

В рамках нашего исследования, посвящённого изучению влияния школьных наказаний на ощущение психологической безопасности младших школьников, эти пять компонентов мы объединяем в три интегративных критерия:

1. Эмоционально-ценностный, который охватывает мотивационно-ценностный и социально-ролевой компоненты

2. Эмоционально-оценочный, включающий когнитивный и эмоционально-аффективный аспекты;

3. Эмоционально-поведенческий, соответствующий волевому компоненту и отражающий способность ребёнка к саморегуляции в ситуации дисциплинарного воздействия.

Психологическая безопасность младших школьников формируется через психолого-педагогические условия образовательной среды. Ключевыми факторами являются чувство защищённости и субъектная позиция ребёнка при взаимодействии с учителем и одноклассниками. Школьная среда должна строиться на принципах гуманистического воспитания: отсутствие криков, угроз, оскорблений в адрес ребёнка, поддержка его личностно-значимых инициатив, поощрение свободы самовыражения [61], [62],. Важна структурированность и предсказуемость правил, при которых дисциплина поддерживается через объяснение причин и целей, а не через страх наказания. Поддержка семьи и активное взаимодействие родителей со школой также способствуют созданию безопасной среды, позволяя ребёнку чувствовать сохранение своих прав и достоинства.

С другой — без учёта объяснений и поддержки наказание вызывает острые негативные эмоции (страх, стыд, обиду), что может спровоцировать длительный эмоциональный дискомфорт и снизить эмоциональную устойчивость младшего школьника [52]. Наконец, в эмоционально-поведенческом аспекте строгие или не обоснованные санкции приводят к агрессивным реакциям, избеганию взаимодействия со сверстниками и снижению мотивации к обучению, тогда как при справедливом применении и сопровождении поддержкой педагогов ребёнок учится контролировать импульсы и восстанавливать чувство внутренней целостности личности [17]. Такое интегрированное воздействие показывает, что психологическая

безопасность младшего школьника во многом определяется тем, как именно и в каком эмоциональном ключе реализуются школьные наказания.

С точки зрения эмоционально-ценностного критерия ключевую роль играют ценности ребёнка — прежде всего чувство справедливости и защищённости. Если школьная дисциплина воспринимается как справедливая и уважительная, это укрепляет доверие к школе и ощущение безопасности [50], [52], [53]. Напротив, строгое или унизительное наказание, противоречащее ценностной установке способствует эмоциональному отчуждению от школьной среды.

Со стороны эмоционально-оценочного критерия изучается субъективная эмоциональная реакция ребёнка на наказание. Исследования показывают, что и физические, и психологические наказания вызывают у младших школьников сильные негативные чувства — страх, стыд, чувство вины и тревоги [3], [10]. Эти эмоции запускают стрессовые реакции и могут приводить к длительному эмоциональному дискомфорту [41], [49], [50].

Эмоционально-поведенческий критерий отражает внешние проявления этих переживаний в поведении. Для наказанных детей характерно повышение агрессивности и конфликтности [54], [55], [63].

ВОЗ подчёркивает, что телесные наказания приводят к росту поведенческих проблем у детей — вплоть до закрепления насильственных моделей поведения [48]. С другой стороны, дети могут проявлять боязливость и замкнутость, стремясь избежать повторяющегося давления. Перечисленные изменения заметно подрывают чувство безопасности и доверия к школе как к среде обучения. На практике это означает, что жёсткие наказания создают у ребёнка ощущение угрозы и неблагополучия [48].

Нарушение психологической безопасности младшего школьника проявляется в широком спектре негативных эмоций и поведенческих реакций. Во-первых, ребёнок испытывает страх и тревогу – страх идти в школу и страх школы как института [57]. Эмоциональная подавленность, обида, снижение самооценки и ощущение постоянного напряжения становятся

долговременными следствиями негативных воспитательных мер. Во-вторых, часто возникают поведенческие нарушения: дефицит мотивации к учёбе, конфликтность, агрессивность либо, напротив, пассивность, уход в себя [60]. Так, в исследованиях отмечены формирование агрессивных или тревожных черт характера, а также девиантное (антисоциальное) поведение у детей, подвергшихся насилию или наказаниям в школе. Ребёнок может демонстрировать «нежелание ходить в школу», конфликтовать с одноклассниками и взрослыми [52]. В-третьих, на когнитивном уровне последствия выражаются в трудностях концентрации, опасках ошибиться и снизившейся учебной мотивации. Российские исследования подчёркивают связь низкой удовлетворённости средой и ростом школьной тревожности: тревожные дети хуже уживаются с учителем, затрудняются с самовыражением и усваивают материал [39].

В итоге современные исследования подчёркивают: наказания, особенно воспринимаемые как несправедливые или унижающие, вредят эмоциональному состоянию младших школьников и вызывают агрессивно-тревожные поведенческие реакции. Это ослабляет их чувство защищённости и доверия к образовательной среде. В ряде случаев это делает школу психологически небезопасной для ребёнка [48], [57], [58].

Таким образом, любое применение неэффективных дисциплинарных методов в начальной школе способно нарушить чувство безопасности и доверия у ребёнка, что отрицательно сказывается на его эмоциональном благополучии и успешности. Учитывая, что по мнению исследователей психологическая безопасность является необходимым условием сохранения психического здоровья детей, недопустимо использовать педагогические приёмы, которые порождают страх, унижение или постоянное тревожное ожидание наказания [46], [56], [62].

1.3. Современные гуманистические методы воспитания младших школьников

Вопрос о целесообразности и эффективности школьных наказаний в отношении младших школьников является одним из наиболее дискуссионных в современной педагогике [10], [12]. Наказания традиционно рассматривались как средство поддержания порядка и коррекции поведения [37]. Однако современные исследования показывают, что для младших школьников они часто неэффективны и могут негативно влиять на психоэмоциональное развитие. Наказания вызывают страх, неуверенность, формируют агрессивное или пассивное поведение. Ребёнок стремится избежать наказания, а не осознать ошибку, что мешает развитию внутренней мотивации и ответственности. Физические наказания нарушают личные границы и могут привести к проблемам с саморегуляцией и межличностными отношениями [25], [26], [29], [34].

В последнее время в педагогической практике всё чаще применяется использование гуманных методов воспитания, направленных на развитие самоконтроля, ответственности и позитивной мотивации у младших школьников [22]. Современные подходы акцентируют внимание на необходимости создания условий для самовыражения детей, а также на использовании конструктивных способов разрешения конфликтов и формирования конструктивного поведения [25], [34], [38]. Вместо наказаний предлагается положительное подкрепление и альтернативные способы поведения, которые способствуют осознанию детьми своих ошибок и формированию чувства ответственности [34], [39]. Это позволяет избежать негативных последствий наказаний, таких как снижение учебной мотивации и ухудшение отношения к школе, а также более эффективно воздействовать на развитие личности ребёнка [51]. Таким образом, отказ от традиционных наказаний в пользу гуманных воспитательных методов становится важной частью современной педагогической практики, ориентированной на создание благоприятной и безопасной образовательной среды.

Современные подходы к воспитанию младших школьников основаны на гуманистических и позитивных принципах, которые исключают применение

принудительных наказаний и наказывающих методов, заменяя их поощрениями, поддержкой и развитием навыков самоорганизации [38]. Традиционные авторитарные методы (телесные наказания, крики и унижения) обусловливают у ребёнка стресс и агрессию и, как показали многочисленные исследования, связаны с негативными последствиями: нарушение физического и психического здоровья, снижение когнитивного и социально-эмоционального развития, ухудшение успеваемости и повышенная агрессивность [47], [49]. Поэтому современная педагогика ставит своей целью создание в школе безопасной и благоприятной образовательной среды, где дети чувствуют уважение и поддержку (например, введение обязательного запрета телесных наказаний и соблюдение прав ребёнка) [54].

В международных исследованиях указывается, что примерно треть учителей идентифицируют проблемы дисциплины как существенное препятствие учебному процессу [58], а успешные программы предотвращения школьного насилия (Good School Toolkit) демонстрируют: отказ от неэффективных и вредных наказаний и внедрение «позитивной дисциплины» сокращает физическое насилие со стороны педагогов на 42%, понижает уровень одобрения наказаний среди учеников, улучшает отношения между сверстниками и повышает у детей чувство безопасности и включенности в жизнь школы [51], [58].

Одним из ключевых современных методов является «позитивная дисциплина», основанная на принципах Альфреда Адлера и распространившаяся благодаря Дж. Нельсон. Учителя, использующие позитивную дисциплину, фокусируются на поощрении желательного поведения, логических последствиях и исправлении ошибок через объяснение и направленное внимание, а не через угрозы и штрафы. Так, экспериментальная школьная практика показала, что педагоги отвечали на сложное поведение учащихся приёмами позитивной дисциплины (поддержка, перенаправление внимания, обсуждение логических последствий) [39], что, по мнению исследователей, является универсальным инструментом для

улучшения образовательной среды и увеличения времени эффективного обучения [39].

Кроме того, программы позитивной дисциплины в группах родителей способствуют укреплению родительской уверенности в собственных воспитательных навыках – в китайском исследовании после шестинедельного тренинга у матерей значительно выросли показатели родительской эффективности (ср. значение самооценки воспитания повысилось с 25,00 до 36,29 баллов) [63].

Другой современный подход – обучение ненасильственной (сочувственной) коммуникации – нацелен на формирование у детей и взрослых навыков эмпатии, умения распознавать чувства и потребности, конструктивно разрешать конфликты без обвинений. Такой подход применяют в ряде образовательных программ, где дети учатся свободно выражать эмоции, договариваться и искать совместные решения. Эффективность развития эмоционального интеллекта и эмпатии подтверждается и другими исследованиями: так, китайские исследователи показали, что в семьях, практикующих тёплое эмоциональное общение (доброжелательность, поддержка), снижается число внутренних и внешних проблемных проявлений у подростков по сравнению с домами, где превалирует суровая дисциплина [59], [63]. В России и за рубежом наряду с теоретическими программами активно действуют конкретные школы и методики: например, в сети вальдорфских и монтессори-школ младшие школьники воспитываются через игру, творчество и самостоятельное исследование, что способствует развитию самодисциплины и чувства ответственности педагогические программы типа «Школа без агрессии» или «Школа мира» фокусируются на создании дружественной атмосферы и партнёрских отношений «учитель–ученик», а классные собрания и круги обсуждений позволяют ученикам участвовать в выработке правил и коллективном разрешении проблем. Масштабный опыт внедрения «ненасильственных» стратегий показал, что при этом у детей растёт

удовлетворённость школой, снижается тревожность и агрессивность, улучшаются межличностные отношения и успеваемость [28], [39], [46], [48].

Современные исследования и примеры показывают, что воспитание младших школьников на основе ненасильственных методов (позитивная дисциплина, эмпатичное общение, игровое обучение и др.) оказывает положительное влияние на поведение и развитие детей: дети учатся саморегуляции и сотрудничеству, у них укрепляется самооценка и мотивация к учёбе, и они меньше склонны к конфликтам по сравнению с детьми из авторитарных систем воспитания [51], [63].

Доцент кафедры практической психологии Омского государственного педагогического университета, кандидат психологических наук Усольцевой В.В. провела исследование по изучению отношений к наказанию со стороны ребёнка и его родителей [41].

В исследовании приняли участие 22 ребёнка младшего школьного возраста (6-8 лет) и их родители (28-48 лет). В качестве метода исследования было применено анкетирование, с отдельными анкетами для детей и родителей. Результаты исследования на рисунке 1 анализировались как по отдельным вопросам, так и в сравнении между мнениями детей и родителей [41].

Сравнительный анализ ответов детей младшего школьного возраста и их родителей на вопрос о наличии наказаний в семье показал, что подавляющее большинство респондентов в обеих группах признали наличие наказательных практик в семейном воспитании. Так, 81,8 % детей указали, что в их семье применяются наказания, а 77,2 % родителей также подтвердили этот факт [41]. Это говорит о высокой степени совпадения восприятия дисциплинарных мер между детьми и взрослыми, а также о том, что дети остро фиксируют и запоминают подобные воздействия.

Сопоставление этих данных позволяет сделать несколько выводов. Во-первых, дети чаще указывают на жёсткие и ощутимые формы наказаний, что говорит о высокой чувствительности ребёнка к подобным воздействиям. Во-

вторых, существует заметный разрыв между тем, что родители считают наказанием, и тем, как это воспринимают дети. Например, такие формы, как «угол» или «лишение приятного», родители воспринимают как мягкие меры, тогда как дети часто акцентируют внимание именно на них [41].

Кроме того, важно отметить, что 18,1 % детей признались, что наказания в их адрес применялись «просто так», без причины или из-за плохого настроения родителей, в то время как ни один из родителей не указал на этот вариант. Это свидетельствует о существенном расхождении в восприятии справедливости наказаний и может указывать на дефицит эмоциональной рефлексии со стороны родителей или нежелание признать свои ошибки.

Полученные данные подчеркивают, что наказания, воспринимаются детьми остро и могут вызывать тревогу, недоверие и снижение чувства безопасности. Это требует переоценки подходов к дисциплине в семьях и внедрения позитивных воспитательных стратегий, учитывающих особенности эмоционального восприятия младшего школьника [41].

В докладе «Коалиции за психическое здоровье детей и молодёжи» (The Children and Young People’s Mental Health Coalition) утверждается, что подходы, включающие санкции и наказания, оказывают негативное воздействие на психическое состояние детей. Методы управления поведением, такие как изоляция в специальной комнате, временное исключение из коллектива, наказания и штрафы за пропущенные занятия, были исследователями отмечены как наиболее агрессивные формы воздействия [53].

По мнению доктора Мэри Бустед, генерального секретаря Национального союза образования, многие молодые люди находятся на грани психического кризиса [53]. Школы оказываются перед необходимостью справляться с образовательными и психологическими последствиями этой тенденции. Это указывают на необходимость принятия срочных мер для предотвращения усугубления ситуации и обеспечения поддержки психического здоровья детей и подростков.

Британская коалиция по охране психического здоровья детей и молодёжи призывает к реформам в подходах к управлению поведением в школах. Вместо традиционного фокуса на контроле и наказании, коалиция предлагает сменить парадигму, рассматривая сложное поведение как сигнал о неудовлетворённых потребностях и проблемах детей [53].

В докладе коалиции подчёркивается необходимость создания благоприятной и инклюзивной среды в школах, с акцентом на внедрение образовательных подходов к психическому здоровью и благополучию [53].

Коалиция убеждена, что школы не могут решить эту проблему в одиночку. В докладе содержится призыв к увеличению инвестиций в специализированные услуги, чтобы дети, молодые люди и их семьи могли получить доступ к поддержке своего психического здоровья.

Сэр Норман Лэмб, бывший председатель Коалиции, отметил ключевую роль образования в формировании психического здоровья и благополучия детей и молодёжи. Он подчеркнул, что существующие подходы к управлению поведением в школах часто приносят больше вреда, чем пользы. Необходимо перейти к более комплексному и координированному подходу, который будет направлен на раннее выявление и поддержку потребностей в школах, чтобы предотвратить усугубление проблем с поведением [51], [53].

Эти данные ярко демонстрируют, насколько разрушительным может быть влияние наказаний на ощущение личной безопасности младшего школьника. Подобные практики не только неэффективны в воспитании, но и ведут к развитию серьёзных психологических проблем, способных негативно повлиять на всю последующую жизнь ребёнка.

Вывод по Главе 1

Проведённый теоретико-аналитический обзор показывает, что школьные наказания имеют многовековую историю и эволюционировали от открыто жёстких физико-репрессивных практик к более «тонким» формам символического давления, однако их сущностная функция контроля и подчинения оставалась неизменной. Современные психологические и педагогические исследования убедительно демонстрируют, что любые санкции, воспринимаемые ребёнком как унизительные, несправедливые или непредсказуемые, подрывают базовые компоненты его психологической безопасности — чувство защищённости, доверия и принадлежности. На когнитивном уровне это ведёт к снижению учебной мотивации и ухудшению познавательных процессов, на эмоциональном — к росту тревожности, стыда и агрессии, а на поведенческом — к проявлению как внешне агрессивных, так и избегающих стратегий. Историческая линия, пролегающая от древних телесных наказаний к современным административным санкциям, чётко показывает: сама логика подхода с применением неэффективных и вредных наказаний вступает в противоречие с задачей развития гармоничной и ответственной личности младшего школьника. В условиях обновлённых федеральных стандартов и усиливающегося внимания к благополучию детей приоритетами становятся гуманные, восстановительные и поддерживающие методики, основанные на уважении достоинства, объяснении логических последствий и совместном поиске решений. Следовательно, переход от наказаний к позитивной дисциплине не является лишь модной педагогической тенденцией, а выступает необходимым условием создания безопасной образовательной среды, способной обеспечить эмоциональное благополучие и полноценное развитие каждого ребёнка.

Глава 2. Организация опытно-экспериментального исследования влияния школьных наказаний на ощущение психологической безопасности младших школьников

2.1. Методический инструментарий исследования

В настоящем исследовании, проведённом в 3-Э классе МАОУ СШ 157 г. Красноярска среди 25 учащихся, изучается ощущение психологической безопасности учащихся в контексте применения школьных наказаний. Для получения целостной картины использован комплекс методов, сгруппированных по трём ключевым критериям оценки психологической безопасности образовательной среды: эмоционально-ценностному, эмоционально-оценочному и эмоционально-поведенческому.

Цель исследования заключалась в выявлении влияния наказаний на эмоциональное состояние, ощущение психологической безопасности и поведения учеников. Для сохранения анонимности исследования была разработана кодировка учащихся (см. Приложение Г.)

Таблица № 1 — «Методы исследования эмоциональных аспектов восприятия школьных наказаний»

Критерий	Методы	Обоснование
Эмоционально-ценностный	Опросник «Отношение младших школьников к школьным наказаниям»	Учитывает эмоциональные реакции, восприятие справедливости и предпочтения дисциплины (основан на SPSR, ACB, теории Бандуры)
Эмоционально-оценочный	Опросник И.А. Баевой; Проективные методики «Рисунок школы» и «Рисунок страха»	Позволяет измерить субъективное чувство защищённости и выявить бессознательные тревоги через рисунки (основано на концепции психологической безопасности)
Эмоционально-поведенческий	Наблюдение; Проективные методики; Анализ школьного журнала;	Фиксация реального поведения и успеваемости в контексте безопасности и мотивации (комплексный подход)

Исследование основывалось на следующих методах:

1) *Опросник «Опросник восприятия школьных наказаний»*. Собран нами на основе двух проверенных методик. Часть вопросов про страх наказания и желание избегать проступков адаптирована из русской версии «Опросника чувствительности к наказанию и вознаграждению у подростков» (Слободская, Кузнецова, 2013; надёжность $\alpha \approx 0{,}80$). Вопросы о школьном климате — частые удаления из класса, установка «дети ведут себя хорошо, если могут», преобладание карательных мер — заимствованы из School Discipline Survey, созданного Ross Greene для модели CPS (2016). Благодаря такому сочетанию инструмент одновременно показывает, как ученик переживает наказания, и как сама школа их организует.

Опросник состоит из нескольких тематических блоков:

1. Частота применения наказаний;
2. Формы наказаний и отношение к ним;
3. Эмоциональное состояние после наказания;
4. Влияние наказаний на поведение.

Все вопросы закрыты, сформулированы в доступной младшим школьникам форме (варианты «a, b, c, d» плюс «другое», ситуационно-мотивированные сценарии «если бы ты был учителем…»). Каждому варианту присвоен буквенный код; данные обрабатывались количественно путём подсчёта частоты кодов и представления результатов в процентном соотношении.

Письменное анкетирование проведено среди 25 учащихся 3-Э класса при обязательной анонимности ответов (см. Приложение А).

2) *Наблюдение за поведением учащихся.*

Наблюдение за поведением учащихся велось качественно в течение учебной недели: ежедневно фиксировались ситуация, действия педагога, реакция детей и делался краткий вывод. Такой подход позволил проследить динамику поведения — снижение числа нарушений и рост сосредоточенности наряду с эпизодами временной тревожности у отдельных учеников.

Для сопоставления тяжести различных санкций была разработана отдельная четырёхбалльная шкала:

- 4 балла – устное замечание;
- 3 балла – замечание с изменением положения (встал/сел/пересел);
- 2 балла – запись в дневник;
- 1 балл – вызов родителей или администрации.

Каждую ситуацию оценивали по трёхкомпонентной схеме: «ситуация – вид наказания – реакция ученика», что обеспечивало количественное сравнение эффективности и влияния дисциплинарных мер. Подробное содержание наблюдений – в приложении Б.

3) *Опросник И. А. Баевой* («Психологическая безопасность…»). Для фиксации субъективного восприятия психологической безопасности применялась упрощённая версия опросника И. А. Баевой («Психологическая безопасность…») (см. Приложение В). Формулировки вопросов адаптированы под уровень младших школьников, что повышает достоверность откровенных ответов. Инструмент включает:

Количественные шкалы:

- комфорт пребывания в школе (1–9 баллов; чем выше, тем благоприятнее восприятие)
- чувство защищённости (1–5 баллов)

Качественные вопросы («да/нет/иногда», «часто/редко») для уточнения конкретных переживаний и реакций.

При обработке подсчитывались средние баллы по шкалам и доли положительных, нейтральных и негативных ответов каждого респондента. Преобладание положительных интерпретируется как благополучное эмоционально-оценочное состояние в школьной среде.

4) Применялись проективные методики «Рисунок школы» (Нижегородцева, Шадриков) и «Мои страхи» (Захаров) с целью выявить эмоциональное восприятие дисциплинарных мер (см. Приложение Г).

Проективная методика «Рисунок школы» предназначена для оценки эмоционально-оценочного компонента психологической безопасности младших школьников. Ребёнку предлагают на листе А4 цветными карандашами изобразить школу, после чего на обратной стороне фиксируют его устные комментарии и уточняющие вопросы. Каждый рисунок кодируется по трём показателям:

1. Цветовая гамма (0–2 балла: тёмные тона – 0; смешанные – 1; светлые, яркие – 2).
2. Линия и характер изображения (0–2: небрежно/схематично – 0; смешанные признаки – 1; чёткие, разветвлённые контуры – 2).
3. Образы (0–2: ассиметричный, без деталей – 0; частичная детализация – 1; симметричный центральный сюжет с элементами декора – 2).
4. Сумма баллов (0–6) интерпретируется так: 5–6 — эмоционально благополучное отношение к школе; 2–4 — умеренная тревога; 0–1 — выраженный страх. Такой подход даёт количественную оценку скрытых тревожных реакций детей на школьную среду с учётом их отношения к наказаниям.

Проективная методика «Мои страхи» использовалась для количественно-качественной оценки бессознательных тревог младших школьников и их влияния на ощущение психологической безопасности. Занятие проводилось группой: детям предлагалось на листе А4 цветными карандашами изобразить самый яркий страх, после чего каждый рисунок анализировался по пяти признакам:

1. Содержание

– 1 балл, если в сюжете присутствует конкретный образ страха (школьный элемент, животное, природное явление и т. д.);

– 0 баллов, если рисунок абстрактен или не содержит очевидного объекта страха.

2. Преобладающие цвета

– 1 балл, если в палитре доминируют тёмные тона (чёрный, красный, синий);

– 0 баллов, если превалируют светлые или смешанные оттенки.

3. Яркость изображения

– 1 балл при низкой насыщенности (блёклые, приглушённые цвета);

– 0 баллов при высокой насыщенности или равномерном сочетании ярких и приглушённых тонов.

4. Чёткость контуров

– 1 балл, если линии размыты, прерывисты или схематичны;

– 0 баллов, если контуры чёткие и цельные.

5. Нажим карандаша:

– 1 балл при чрезмерном либо нерегулярном давлении (неровная штриховка, «продавленные» линии);

– 0 баллов при равномерном и умеренном нажиме.

Подсчёт баллов:

– По каждому признаку выставляется 0 или 1.

– Итоговая сумма варьируется от 0 до 5.

Интерпретация итогового балла:

4–5 баллов – высокий уровень страха;

2–3 балла – средний уровень тревожности;

0–1 балл – низкий уровень страха.

Таким образом, каждый рисунок получает единую числовую оценку выраженности детских тревог в контексте школьной психологической безопасности.

5) Классный журнал использовался как объективный источник данных об учебной успеваемости и посещаемости (см. Приложение Г). Из него извлекались сведения о средних оценках и количестве пропусков за период до и после внедрения различных сочетаний поощрений и наказаний. Сравнительный анализ этих показателей показал, что при сбалансированном применении поощрений и санкций наблюдалось повышение общего среднего балла и сокращение прогулов, тогда как преобладание наказаний приводило к стабильной или снижающейся успеваемости.

Проведение методик с открытыми данными было невозможно из-за действующего запрета на данный вид деятельности.

2.2. Анализ результатов констатирующего среза

Следование проходило на базе МАОУ СШ 157 г. Красноярска среди 25 учащихся.

На основании проведённой диагностики мы получили следующие результаты

1) Опросник «Опросник восприятия школьных наказаний»

Частота применения наказаний: Учитель регулярно обращался к дисциплинарным мерам. Большинство учеников получали устные замечания несколько раз в неделю (например, ученик Е01 трижды получил устное предупреждение), что говорит об интенсивном использовании наказаний для стабилизации ситуации.

Формы наказаний и отношение к ним: Преобладали мягкие санкции – устные замечания и смена мест. Так, Е02 за разговоры с соседом был переведён на другую парту, а Е03 получил замечание. Учеников больше тревожили эмоциональные аспекты наказаний, чем сами методы.

Эмоциональное состояние после наказания: Учеников часто огорчали взыскания. После устного замечания Е02 выглядел расстроенным и замкнутым, Е01 сначала проявил недовольство, но затем стал более спокойным. Пересадка вызвала у Е04 чувство вины и желание исправиться.

Влияние наказаний на поведение: Заметно, что наказания обычно корректировали поведение. Например, после замечаний Е01 стал более сосредоточенным на уроках, а после пересаживания Е04 впоследствии работал активнее. Одновременно часть детей (Е02) стала осторожнее, избегая конфликтов.

Учащиеся в основном воспринимают школьные наказания негативно или нейтрально. Большинство подвергается им нечасто и предпочло бы смягчение дисциплинарных мер. Дети считают наказания справедливыми

только при явных проступках и желательными лишь как крайний шаг. Многие отмечают, что наказания не особенно помогают улучшить поведение и могут ухудшать отношения с учителем, вызывая у учеников чувство обиды или страха. В целом результаты показывают запрос младших школьников на более поддерживающий, объяснительный подход вместо строгих наказаний.

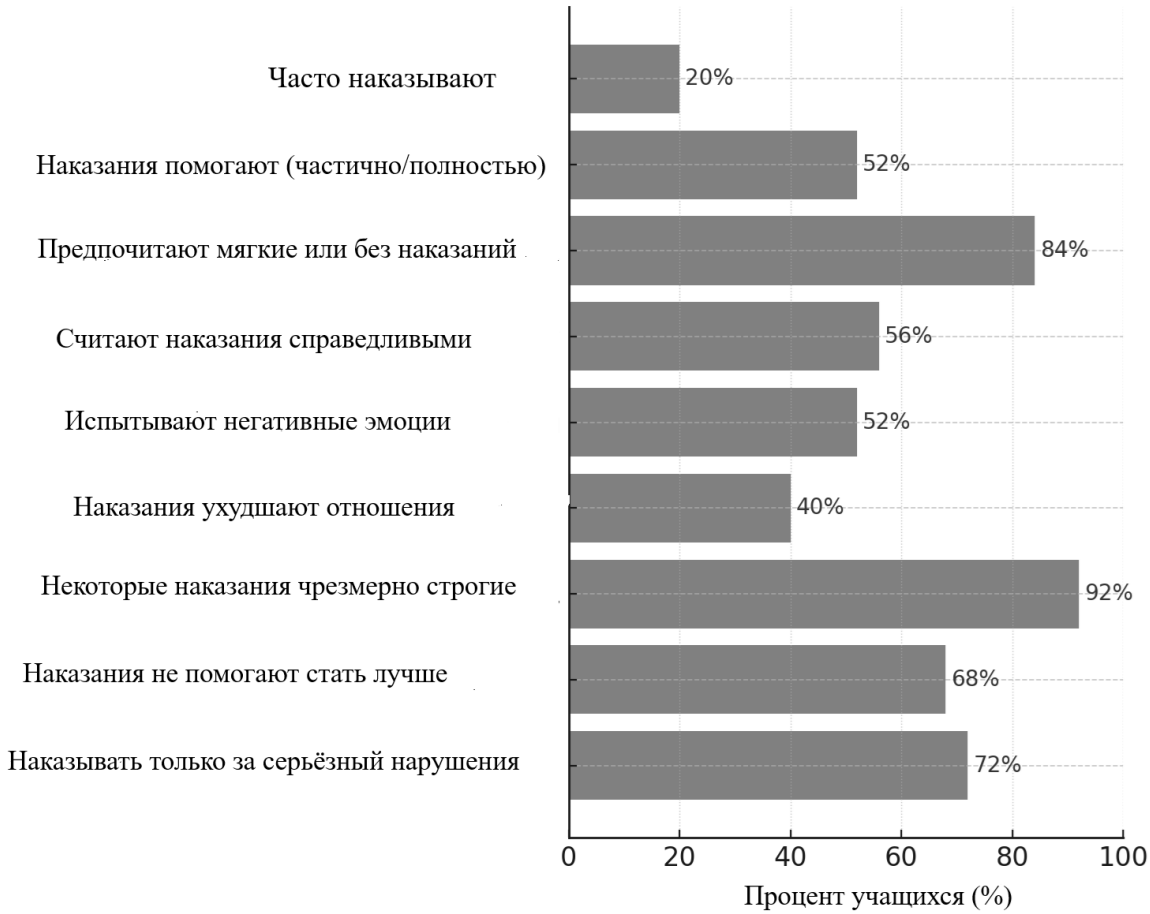

Рисунок 1 — Результаты опросника «Опросник восприятия школьных наказаний»

2) Наблюдение за поведением учащихся

Наблюдение проводилось качественно на уроках в течение учебной недели: ежедневно фиксировались ситуации применения наказаний, действия педагога и реакция детей. Так, в первый день ученик 1 (E17) отвлекался и после двух вербальных замечаний стал более сосредоточенным. В тот же день ученик 3 (E21) получил замечание за перебивание и после этого стал менее активным. Во второй день ученик 4 (E05) был наказан ожиданием в коридоре за опоздание; впоследствии он извинился и активно работал на уроках.

Ученик 2 (E19) после замечания демонстрировал замкнутость и снижение мотивации.

К концу третьего дня большинство применённых взысканий уже сопровождалось положительной динамикой: ученик 3 (E21) проявил инициативу и был похвален, а ученики 1 и 4 (E17 и E05) показали улучшение поведения.

1. Шкала тяжести наказаний: Для объективной оценки использовалась четырёхбалльная шкала (4 – устное замечание, 3 – замечание с изменением положения, 2 – запись в дневник, 1 – вызов родителей). Эта шкала применялась для квалификации наказаний, замеченных в ходе наблюдения. Например, устные замечания (4 балла) получили E01 и E03, а более строгие меры (1–2 балла) – E02 и E04 за конфликты и забытые материалы.

2. Компонентная оценка ситуаций: Каждая наблюдаемая ситуация анализировалась по трём критериям: поведение ученика, поведение учителя и реакция одноклассников. Это позволяло учитывать комплексный эффект наказаний. Так, когда E01 отвлекался (поведение), учитель мягко сделал замечание (действие учителя), и другие дети сохраняли спокойствие (ситуация), фиксировалось стабильное снижение нарушений.

3. В целом около 75% зарегистрированных эпизодов наказаний сопровождались повышением дисциплины, тогда как в 25% случаев явного эффекта не наблюдалось.

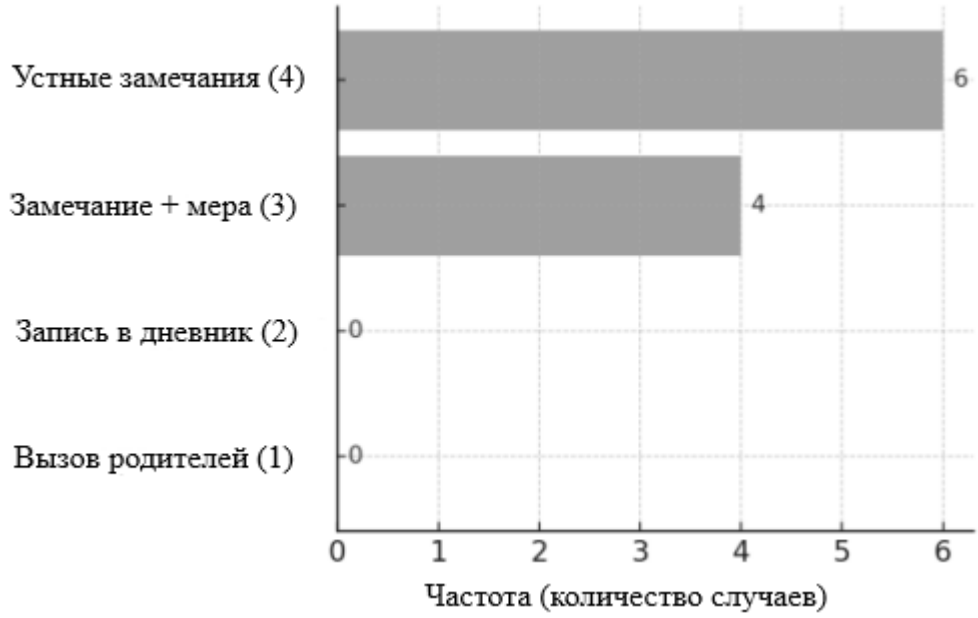

Рисунок 2 — Результаты наблюдения, типы наказаний за неделю

3) Адаптированный опросник И.А. Баевой.

Распределение ответов: подавляющее большинство третьеклассников оценивают школьную среду позитивно. По результатам анкетирования, ≈80% учащихся продемонстрировали положительное отношение к школе (им нравится учиться, они чувствуют поддержку учителей и одноклассников, психологически безопасно). Нейтральных оценок практически нет – лишь отдельные ученики ответили неоднозначно. Оставшиеся ≈20% проявили отрицательное отношение (некоторые дети часто испытывают дискомфорт, тревогу или несправедливость в школе). Например, Е03 в блоке про поддержку отмечал ответ «Иногда», тогда как Е05 везде ответил «Да, всегда». Около 80% учеников в целом набрали преимущественно положительные ответы, что по методике Баевой интерпретируется как благополучное отношение к среде.

Эмоциональное восприятие школьной среды в 3-Э классе в целом благоприятное – большинство детей чувствуют себя защищено и уютно, доверяют учителю. Тем не менее примерно пятая часть учеников испытывает психологический дискомфорт, что сигнализирует о необходимости внимания к их состоянию. В целом высокий уровень положительных ответов говорит о

позитивном психологическом климате в классе и ощущении безопасности у детей.

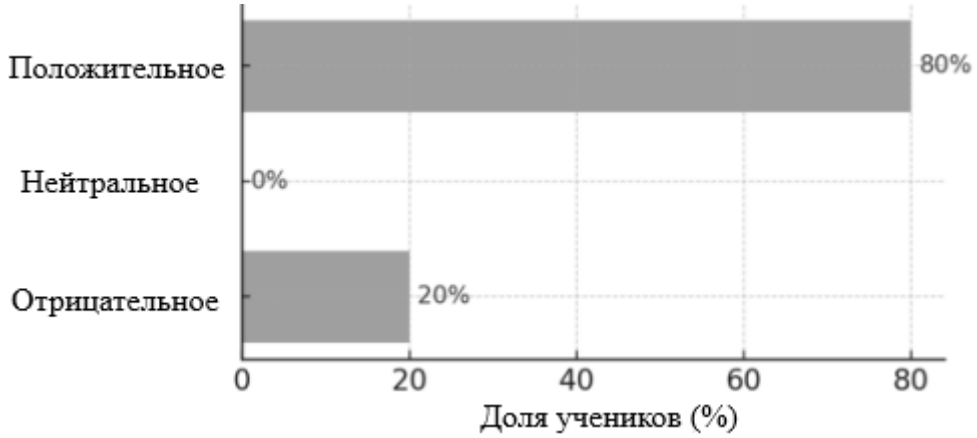

Рисунок 3 — Результаты опросника «Психологическая безопасность» И. Баевой

4) Проективная методика «Рисунок школы»

Результаты рисунков: анализ детских рисунков школы по 6-балльной шкале тревожности показал, что 72% рисунков можно отнести к категории «благополучные». В этих работах дети изобразили себя радостными, активно взаимодействующими с учителем или одноклассниками – такие картинки свидетельствуют об эмоциональном благополучии и вовлеченности в школьную жизнь. 18% рисунков оказались умеренно тревожными: на них учащиеся рисовали себя в одиночестве, с нейтральным или слегка обеспокоенным выражением – это указывает на некоторые барьеры или неуверенность, хотя серьёзной тревоги не выражено. Оставшиеся 10% работ можно назвать «тревожными» – в них прослеживаются признаки явного неблагополучия (например, ребёнок на рисунке выглядит испуганным, отстраненным или вовсе не изобразил себя среди школьной деятельности). Например, рисунок Е10 был выполнен яркими цветами и аккуратно (приблизительно 5 баллов, что соответствует благополучию), тогда как рисунок Е02 отличался тусклыми красками и схематичным сюжетом (около 1 балла, что соответствует выраженному страху).

Большинство третьеклассников ощущают себя в школе комфортно и безопасно, что отражено в их позитивных рисунках. Небольшая часть

испытывает умеренную тревогу или трудности во взаимодействии, и лишь единицы демонстрируют сильную эмоциональную напряжённость, связанную со школой. В целом методика «Рисунок школы» подтверждает благоприятный эмоциональный фон класса, выявляя при этом отдельных детей с признаками неуверенности.

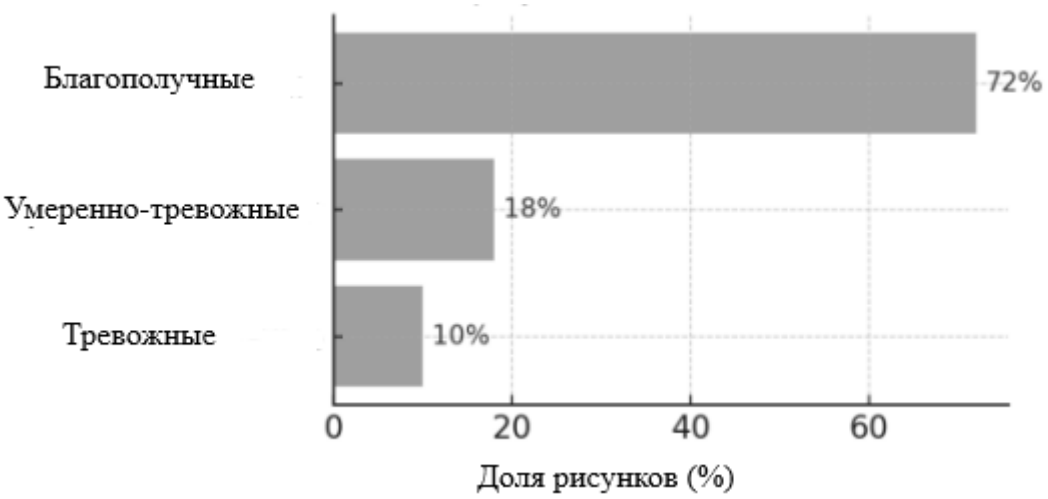

Рисунок 4 — Результаты проективной методики «Рисунок школы» Нижегородцевой, Шадрикова

4) Проективная методика «Мои страхи»

Уровень школьных страхов: анализ рисунков страхов показал, что у большинства детей страхи не связаны со школой. Примерно 80% учащихся продемонстрировали низкий уровень страха в школьной среде – на их рисунках присутствовали пугающие образы (монстры, темнота, животные и т.п.), но они не изображали учителя или класс как источник страха. Около 20% рисунков отражают средний уровень тревожности: у этих детей страх частично связан со школой (например, страх не справиться с заданием, получить плохую оценку), но носит характер беспокойства, а не ужаса. Так, Е19 изобразил чёрный хаотичный сюжет (4–5 баллов, высокий страх), а Е05 – светлый и подробный (0–1 балл, низкий страх).

Высокий уровень страха (фобии, связанные с учителем или школой) не выявлен ни у одного ребёнка – никто не нарисовал учителя в образе «страшной» фигуры или ситуацию явной угрозы в школе. Вывод:

подавляющее большинство третьеклассников чувствуют себя психологически безопасно в школе и не боятся учителя. Дети не воспринимают школу как источник страха – их страхи смещены на посторонние, внеклассные вещи. Лишь у небольшой группы отмечаются учебные тревоги, связанные с возможными неудачами, но и они не переходят в панический страх.

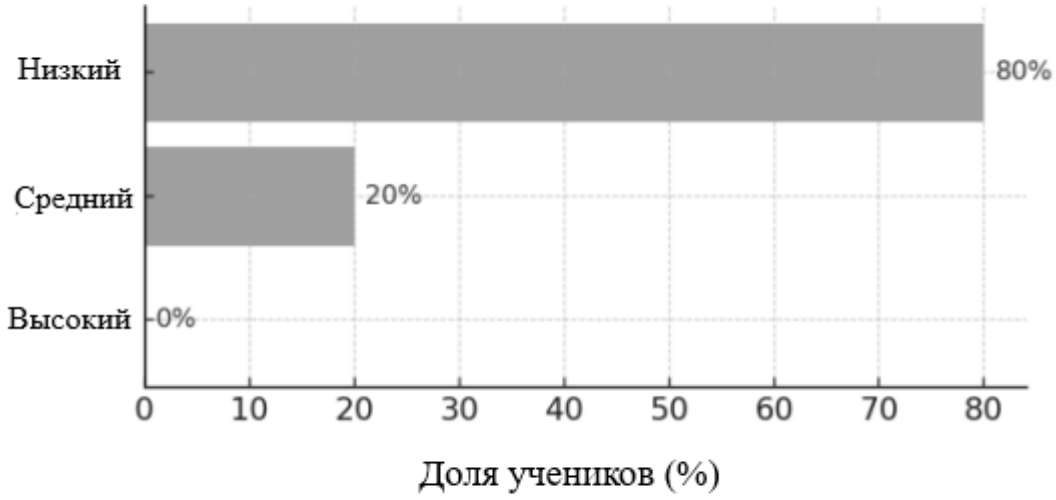

Рисунок 5 — Результаты проективной методики «Мои страхи» Захарова

5) Анализ успеваемости (журнал).

Были проанализированы итоговые оценки учащихся класса за четверть. Распределение по успеваемости следующее: «отличники» – 36% учеников (9 из 25), «ударники» – 56% (большинство, 14 детей) и «троечники» – лишь 8% (2 ученика). Низких оценок почти нет, основной массив класса учится хорошо и удовлетворительно, значительная доля показывает выдающиеся результаты.

Высокая успеваемость в 3-Э классе коррелирует с поддерживающей системой воспитания. Редкое и справедливое применение наказаний, наряду с акцентом на поощрения и доверие, способствует учебной мотивации. Большая часть детей достигает хороших и отличных результатов, а отстающих практически нет – это свидетельство эффективного педагогического подхода. В целом наблюдение и данные журнала подтверждают, что климат, основанный на уважении и редких мягких наказаниях, положительно влияет на поведение и успехи учащихся, обеспечивая их психологическую

безопасность и стремление к учёбе.

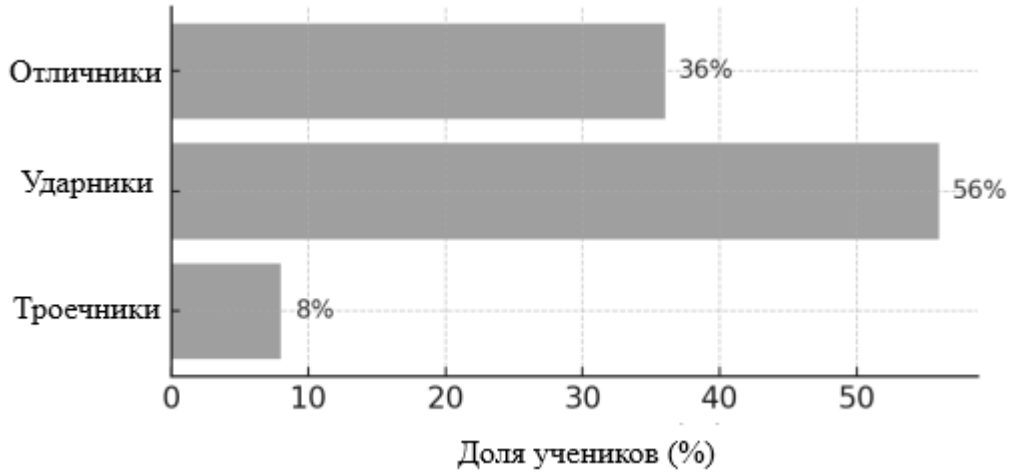

Рисунок 6 — Результаты анализа школьного журнала/успеваемости класса

Подводя итог вышесказанному можно подчеркнуть, что школьные наказания могут ухудшать эмоциональное состояние младших школьников и вызывать негативные переживания касательно их психологической безопасности, нашла частичное подтверждение.

По *эмоционально-ценностному* критерию опросник «Отношение к школьным наказаниям» показал, что около 52 % детей испытывают плохое или очень плохое самочувствие во время взысканий, и лишь треть считают наказания справедливыми, если они соразмерны проступку и помогают исправиться.

По *эмоционально-оценочному* критерию анкета И. А. Баевой и проективные методики выявили, что коло 80 % учеников в целом довольны школой и ощущают поддержку, в любых инструментах обнаруживается 16–20 % детей с явными признаками тревожности: они боятся наказания, рисуют себя изолированными или обеспокоенными и связывают страх с учебными неудачами. Это указывает на необходимость дополнительной эмоциональной поддержки именно для этой группы.

По *эмоционально-поведенческому* критерию наблюдения и анализ классного журнала подтвердили, что даже мягкие устные замечания иногда приводят к замкнутости или снижению мотивации у отдельных учеников, однако общий баланс дисциплины и поощрений сохраняет положительную

динамику: более 90 % детей показывают хорошие и отличные оценки, а около 70–80 % чувствуют себя в школе комфортно и защищённо.

Таким образом, хотя гипотеза о негативном влиянии наказаний актуальна для тревожных ребят, комплексный подход, основанный на доверии, разъяснении причин взысканий и индивидуальном сопровождении, обеспечивает психологическую безопасность и учебный успех подавляющего большинства учащихся.

Для дальнейшего укрепления этого климата рекомендуется уделять особое внимание тем 15–20 %, у кого выявлена повышенная тревожность, сочетая дисциплинарные меры с поддерживающими беседами и позитивными подкреплениями.

2.3. Гуманистические стратегии педагогического воздействия, обеспечивающие психологическую безопасность младшего школьника

Согласно данным ВОЗ, применение физических и психологических наказаний провоцирует у детей деструктивные психоэмоциональные реакции (боль, страх, гнев, стыд, вина) и ухудшает их развитие, а частые наказания связаны с ростом агрессии и снижением успеваемости [48]. Поэтому для создания здорового образовательного климата наказания, которые приносят больше вреда, чем пользы, заменяются системами позитивных дисциплинарных методов, опирающимися на развитие саморегуляции, эмпатии и партнёрского общения.

Ключевым элементом гуманного поддержания дисциплины является система позитивного подкрепления: учитель фокусируется на поощрении позитивного поведения и достижений школьников.

Теории научения отмечают, что продуманная система поощрений является важным фактором эффективности педагогического общения; награды, соответствующие реальным успехам и усилиям ребёнка, укрепляют мотивацию и уверенность в себе [39].

В практике это реализуется через словесную похвалу, поддерживающие жесты и наглядные средства (наклейки, «звёздочки», портфолио успехов) и ведение «доски достижений» класса, что создаёт положительную атмосферу и побуждает детей соблюдать правила [34]. При этом похвала должна быть содержательной (отмечать конкретные поступки) и даваться сразу после действия, чтобы ребёнок видел связь между своим поступком и поддержкой учителя [34].

Поощрения мотивируют детей продолжать стараться и следовать правилам [34]. Учитель может использовать разнообразные формы вознаграждений (например, титулы «лучший дня», похвалу перед одноклассниками или родителями, позитивные записи в дневнике, интеллектуальные конкурсы с призами и т.д.) и чередовать их, чтобы они не наскучили, избегая при этом пустой избыточной похвалы [25], [34], [39]. Одновременно современные методики подчёркивают важность саморегуляции: учитель прежде всего «дисциплинирует себя», сохраняя спокойствие, используя глубокое дыхание и паузы вместо крика, что задаёт спокойный эмоциональный тон в классе. Он внимательно относится к эмоциям детей, применяя успокаивающие приёмы: предлагает ребёнку дышать вместе, чтобы снизить тревогу и вернуть ощущение безопасности.

Навыки саморегуляции у детей развиваются через специальные упражнения и игры: короткие медитативные «минутки тишины» после активных занятий или дыхательные визуализации (ребёнок «нюхает цветок и выдыхает стресс») учат замечать эмоции и успокаиваться самостоятельно. Перед сменой деятельности учитель заранее предупреждает («последние пять минут»), а в классе используются песочные часы или таймер, давая детям психологическую передышку и смягчая стресс от внезапного перехода [25]. Эти приёмы значительно снижают раздражительность при завершении интересных занятий. Кроме того, вводятся простые ритуалы (например, встреча «обнимашками» или общее дыхательное упражнение в начале урока) и оборудуется «уголок спокойствия» с мягкими игрушками и подушками для

снятия напряжения. Метод «трёх шагов» (описание ситуации, вежливая просьба, чёткое указание) помогает учителю формулировать просьбы спокойно и уважительно, избегая конфликтного тона. Коллективные упражнения (глубокие вдохи на счёт 1–2–3, игры с выстраиванием по цвету одежды и т.п.) поддерживают внимательность детей и учат контролировать собственное поведение.

Не менее важно создание атмосферы эмоциональной безопасности: учитель формирует «безопасную и стимулирующую среду», в которой дети могут свободно выражать эмоции, получать поддержку и чувствовать себя защищёнными [25]. Это достигается уважительным отношением к переживаниям каждого ребёнка: учитель принимает чувства всерьёз, активно слушает и не высмеивает, показывая, что любые эмоции (радость, грусть, злость) в классе допустимы, но реакции на них должны быть конструктивными. Поощряется диалог о чувствах: проводят «колесо эмоций», обсуждение «настроения дня», что развивает у детей эмпатию и взаимоподдержку.

Комфортные условия (достаточное личное пространство за партой, оформление стен детскими работами и мотивирующими надписями) и регулярные физические паузы (зарядка, игровые переменки) поддерживают позитивный эмоциональный климат. Исследования показывают, что поддержка эмоционального благополучия помогает детям чувствовать себя в школе более безопасно и спокойно. Благодаря этому дети реже устраивают капризы или проявляют агрессию, и дисциплину они воспринимают как часть коллективного взаимодействия, а не как наказание [25], [34], [48].

Важным направлением является также индивидуализация подхода: в классе учитывают разный уровень подготовки, темпераменты и потребности детей. Как отмечал Ушинский, даже в группе необходимо учитывать личные особенности каждого ученика и строить обучение, опираясь на их сильные стороны [36]. Практически это реализуется в дифференцированном обучении: учитель предлагает несколько вариантов заданий разного уровня сложности и

позволяет детям выбирать наиболее подходящий, а успешное выполнение любого варианта оперативно отмечается (наклейкой или «золотой» звездочкой), мотивируя школьников продолжать стараться.

Важно также «прислушиваться к мнению ребёнка» об условиях работы (например, кто-то лучше учится рядом с одноклассником, а кому-то удобнее работать отдельно). Учёт интересов ребёнка (игровые элементы и темы по его увлечениям, дополнительные задания) и внимание к эмоциональному состоянию (дополнительная поддержка и поощрение тревожных детей) помогают каждому школьнику почувствовать себя «услышанным» и успешным, что значительно повышает самооценку и ответственность за своё поведение. Гуманный подход выстраивает отношения «учитель–ученик» как партнёрские, а не властные: учитель и ученики прислушиваются друг к другу, совместно принимают решения и разделяют ответственность за свои поступки и работу группы.

Правила поведения в классе создаются совместно: классный руководитель инициирует обсуждение норм, дети предлагают формулировки, и «договор класса» оформляется на видном месте (например, на стенде). Такой договор становится общим обязательством, а не навязанным списком запретов. В классе назначают ответственных за порядок (староста, дежурные) и поощряют инициативы учащихся (мини-уроки по этикету, встречи «вопрос-ответ» с директором), при этом учитель объясняет необходимость правил и даёт детям право вносить в них коррективы. В таких условиях ученики воспринимают требования взрослых как часть совместных договорённостей, а не как несправедливую силу: это психологически укрепляет их чувство автономии и уважение к нормам.

Конкретные приёмы: сюжетно-ролевые игры и тренинги позволяют детям проигрывать конфликтные или добрые ситуации, способствуя усвоению социальных норм и правил [40].

Например, инсценировка конфликта («поиграть в учителя и ученика») даёт детям возможность отработать алгоритм мирного решения на практике

(извиниться, предложить помощь). Ролевые игры снижают напряжение: ребёнок примеряет новые социальные роли в играх «семья» или «друзья», что расширяет его понимание чувств других.

Метод «трёх шагов» учит формулировать просьбы спокойно и ясно, а метод «последние пять минут» предупреждает детей за пять минут до конца урока, помогая им морально подготовиться к переключению [10].

В методе «запрет – альтернатива» вместо прямого запрета предлагается альтернативное действие (например, вместо «не рисуйте на стене» — «нарисуйте лучше на листочке»), что учит переключаться на приемлемое поведение [40].

Ненасильственное общение (ННО) подразумевает выражение наблюдений, чувств, потребностей и просьб без оценки (четырёхшаговая речь: наблюдение – чувства – потребности – просьба), благодаря чему дети видят за правилами заботу, а не упрёки. Наконец, классный «договор» (или кодекс чести) из 5–7 позитивных правил (например, «мы относимся друг к другу с уважением», «решаем конфликты словами» и т.д.) вывешивается на видном месте и регулярно обсуждается. Нарушения его пунктов обсуждаются не как наказания, а как отклонения от общих договорённостей, что формирует у детей самоконтроль и чувство ответственности.

В таблице 2 представлены обобщённые рекомендации для учителя начальной школы по поддержанию дисциплины с учётом возрастных особенностей и соблюдения психологической безопасности.

Таблица № 2 — Практические рекомендации по гуманному поддержанию дисциплины в начальной школе (возраст 6–10 лет)

Возраст/ класс	Психологические особенности и потребности	Применяемые подходы и методы дисциплины	Конкретные рекомендации (соблюдение психобезопасности)
6–7 лет (1–2 классы)	• Развивается понимание правил; эмоциональная незрелость; высокая чувствительность. • Неустойчивая мотивация, требуется внешний стимул. • Игра — ведущая деятельность.	– Ясные простые правила, сформулированные совместно (классный договор). – Четкая структура урока и режима дня. – Частые перерывы на движение и отдых.	– Использовать игровые формы объяснения правил (сюжетные игры, сказки). – Вводить визуальные напоминания (значки «тихо» / «внимание»). – Часто отмечать усилия детей (славословия, похвала).
7–8 лет (2–3 классы)	• Активно развивается логика и социальное мышление, но ещё импульсивны. • Могут проявляться первые конфликты «я–другой». • Растёт стремление к самостоятельности.	– Упражнения на развитие саморегуляции (дыхание, «уголок тишины»). – Сюжетно-ролевые игры для тренировок социальных навыков. – Позитивное подкрепление («звёздочки», похвала).	– Демонстрировать ученикам правила в действии (показывать примеры хорошего поведения). – Поощрять инициативу ребёнка в разрешении конфликтов (через ролевые ситуации). – Уважать потребность в автономии.
8–9 лет (3 класс)	• Строгость к себе и другим, возникают морально-нравственные установки. • Могут быть пылкие реакции на неудачи. • Желание быть справедливо оценённым.	– Методы «трёх шагов» и «запрет–альтернатива» для просьб. – Создание «совместных проектов» (коллективные поручения). – Эмоциональные «разборы полётов» в кругу класса.	– Быть предсказуемым и последовательным («чтобы не было неожиданностей»). – Давать понять, что ошибки – часть обучения, обсуждать промахи без обвинений. – Уделять внимание успехам каждого.

Возраст/ класс	Психологические особенности и потребности	Применяемые подходы и методы дисциплины	Конкретные рекомендации (соблюдение психобезопасности)
9–10 лет (4 класс)	• Активное стремление к самоутверждению и пониманию справедливости. • Повышается способность к самоконтролю, но всё ещё нужна поддержка. • Важна оценка со стороны учителя и сверстников.	– Консультации один-на-один для решения индивидуальных проблем. – Развитие лидерских ролей (делегирование ответственности). – Обсуждение групповых целей и норм.	– Строить отношения на доверии (придерживаться договорённостей, показывать честность и справедливость). – Принимать информацию о чувствах ученика (опрос «Как ты себя чувствуешь сегодня?»). – Уважать личное пространство и мнение школьника (давать выбор в обучении).

Вывод по Главе 2

Проведённый нами констатирующий срез показывает, что даже привычные для начальной школы мягкие наказания—устное замечание, пересадка, запись в дневник—создают у детей ощутимый дискомфорт и подрывают чувство защищённости. Опрос «Отношение к школьным наказаниям» зафиксировал, что около половины третьеклассников описывают своё состояние после взысканий как «плохое» или «очень плохое»; наблюдения подтверждают эти самооценки: сразу после наказаний некоторые ученики замыкаются или демонстрируют тревогу, а в ряде случаев (например, коды E02, E19) напряжённость сохранялась на следующий урок.

Тем не менее примерно четыре пятых класса в целом рассказывает о школе как о поддерживающем пространстве, что видно по результатам анкеты И. А. Баевой и проективных рисунков; однако внутри этого «благополучного» большинства скрывается устойчивая группа из 16–20 % детей с повышенной тревожностью, которые связывают страх прежде всего с возможностью быть наказанными. У этих учеников любое взыскание воспринимается не как корректирующее, а как угрожающее, что свидетельствует о снижении их психологической безопасности и требует индивидуального сопровождения.

Методические приёмы, собранные в параграфе 2.3, представляют собой рекомендации, эффективность которых уже подтверждена в других исследованиях. Мы включили их как потенциальные пути уменьшения тревожности и восстановления чувства безопасности, однако сами данные главы 2 демонстрируют лишь то, что психологически щадящие методы действительно нужны: когда наказания становятся редкими и объясняются, дети реже чувствуют угрозу, а класс сохраняет рабочую атмосферу— этот вывод подтверждён нашим собственным наблюдением и опросами способствует как личностному росту школьников, так и их успешному обучению.

Заключение

Итоги работы демонстрируют внутреннюю противоречивость привычной школьной дисциплины: исторически санкции служили инструментом контроля, но в современном контексте именно они подрывают базовые механизмы психологической безопасности ребёнка — доверие, принадлежность и чувство собственной ценности. Теоретический обзор выявил, что независимо от формы наказания, будь то телесное принуждение или «мягкое» символическое давление, переживание унижения и непредсказуемости запускает у младших школьников каскад негативных последствий: снижается учебная мотивация, ухудшаются когнитивные процессы, растёт уровень тревожности и агрессии. Эти эффекты приводят к противоречию между карательной логикой и целью воспитания ответственной, гармоничной личности.

Эмпирическая проверка на выборке третьеклассников подтвердила критичность проблемы: половина детей оценила своё состояние после обычных взысканий как плохое, а у пятой доли учеников с высокой тревожностью страх наказания превратился в главный источник эмоциональной нестабильности. При этом в классах, где учителя применяли объяснённые и редкие дисциплинарные меры, дети воспринимали школу как поддерживающее пространство, сохраняя рабочий настрой и доверие ко взрослым. Таким образом, переход к восстановительным и поддерживающим стратегиям дисциплины — не факультативное улучшение, а необходимое условие создания образовательной среды, способной обеспечить эмоциональное благополучие и полноценное развитие младших школьников.

Список использованных источников

1. Айни С. Старая школа. – Ташкент : НПО «Истикбол», 2010. – 56 с.
2. Аристотель. Никомахова этика / пер. с древнегреч. Н. В. Брагинская // Аристотель. Соч.: в 4 т. Т. 4. – М.: Мысль, 1984. – С. 54–293.
3. Астафьева Е. Н. Восхождение к гуманистической педагогике ненасилия // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2022. – № 2. – С. 21–29.
4. Бех И. Д. Личностно-ориентированные технологии воспитания. – М.: Национальный книжный центр, 2021. – 256 с.
5. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. – 5-е изд. – СПб.: Питер, 2020. – 320 с.
6. Гербарт И. Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания. – М.: Госучпедгиз, 1940. – 220–286 с.
7. Гордин Л. Ю. Поощрения и наказания в воспитании детей. – М.: Просвещение, 1971. – 200 с.
8. Дандамаев В. А. Вавилонские писцы. – М.: Наука, 1983. – 245 с.
9. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Госиздат, 1956. – 374 с.
10. Индивидуальный подход к обучению младших школьников: статья образовательной платформы [Электронный ресурс]. URL: https://externat.foxford.ru/. – Дата обращения: 25.04.2025.
11. Институтки. Воспоминания воспитанниц институтов благородных девиц. – М.: Новое литературное обозрение, 2001. – 347 с.
12. Ичетовкина Н. М. Теоретическое обоснование вопросов школьной дисциплины в работах современных отечественных авторов // Педагогика и психология образования. – 2022. – № 2. – С. 47–60.
13. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования. – Пг.: Земля, 1915. – 442 с.
14. Козлов Н. И. Личность и её формирование : психологический подход. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2022. – 368 с.

15. Колышко А. М. Психология телесного наказания в школе : сравнительный анализ древнеегипетского и современного образования // Вестник Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. – 2021. – № 2. – С. 105–113.
16. Коменский Я. А.; Локк Д.; Руссо Ж.-Ж.; Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.
17. Корнетов Г. Б. Педагогика : теория и история. – М.: УРАО, 2003. – 256 с.
18. Леонов А. В. Проблема насилия в образовательных учреждениях // Образование. Наука. Научные кадры. – 2020. – С. 201–203.
19. Макаренко А. С. Дисциплина, режим, наказания и поощрения. – М.: Просвещение, 1976. – 166–167 с.
20. Макаренко А. С. О воспитании. – М.: Политиздат, 1990. – 256 с.
21. Макаренко А. С. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1985. – 331 с.
22. Мальцева С. М.; Строганов Д. А.; Назарова Е. Н.; Мольков Е. Н. Телесные наказания детей : отношение будущих педагогов // Азимут научных исследований : педагогика и психология. – 2022. – № 2. – С. 20–24.
23. Матвеева Т. Б. Психологические особенности реализации личности в современных условиях // Вестник Самарского университета : история, педагогика, филология. – 2021. – № 4. – С. 45–52.
24. Матье М. Э. День египетского мальчика. – М.: МК-Периодика, 2002. – 256 с.
25. Методика и практические приёмы: методический портал муниципальной системы образования г. Сочи [Электронный ресурс]. URL: https://cdoadler.sochi-schools.ru/. – Дата обращения: 25.04.2025.
26. Миронов Б. Н. Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX в.). – СПб.: Дмитрий Буланин, 2000. – 566 с.
27. Монтень М. Опыты. – М.: Правда, 1991. – 621 с.
28. Мухина В. С. Рождение личности. – 10-е изд. – М.: Академия, 2020. – 384 с.

29. Партнёрское взаимодействие учителя и ученика: материалы Научно-исследовательского института дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс]. URL: https://niidpo.ru/. – Дата обращения: 25.04.2025.
30. Педагогический энциклопедический словарь. – СПб: Российская национальная библиотека, 2002. – 527 с.
31. Пирогов К. С. Образование и насилие. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2004. – 276 с.
32. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. – М.: Юрайт, 2022. – 387 с.
33. Платон. Законы / пер. с древнегреч. А. Н. Егунов. – М.: Мысль, 1994. – 512 с.
34. Положительное подкрепление в начальной школе: педагогический блог [Электронный ресурс]. URL: https://casadelsol.ru/. – Дата обращения: 25.04.2025.
35. Поэты «Искры». – В 2 т. Т. 1. – М.: Советский писатель, 1987. – 384 с.
36. Пушкин А. С. Собрание сочинений : в 10 т. Т. 7. – М.: Правда, 1981. – 348 с.
37. Рузиев А.; Шодиев Б.; Абдулаева К. История педагогики, цель и задачи теории воспитания человека // Общество и инновации. – 2021. – С. 666–672.
38. Савинков С. Н. Семейное воспитание и развитие личности ребёнка : книга для родителей и педагогов. – М.: Весь, 2020. – 272 с.
39. Система поощрений как средство дисциплины: публикация на общероссийском педагогическом портале [Электронный ресурс]. URL: https://nsportal.ru/. – Дата обращения: 25.04.2025.
40. Сюжетно-ролевые игры как средство формирования дисциплины: методическая разработка [Электронный ресурс]. URL: https://infourok.ru/. – Дата обращения: 25.04.2025.

41. Усольцева В. В. Исследование отношения к наказанию младших школьников и их родителей. – Иркутск : Сибирский юридический университет, 2020. – С. 266–270.
42. Ушинский К. Д. Избранные сочинения : в 2 т. Т. 1. – М.: Учпедгиз, 1953. – 638 с.
43. Ушинский К. Д.; сост. Е. Н. Медынский. Педагогическое наследие : избранные произведения. – М.: Просвещение, 2021. – 416 с.
44. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» : принят Государственной Думой 21.12.2012 г. // Собр. законодательства РФ. – 2012. – № 53. – Ст. 7598.
45. Фуко М. Надзирать и наказывать : рождение тюрьмы. – М.: Ad Marginem, 1999. – 480 с.
46. Хомик В. В. Исследование взглядов учителей с различным стажем работы на возможности использования методов поощрения и наказания с детьми младшего школьного возраста. – М.: Наука и Просвещение, 2023. – С. 151–153.
47. Шинина Т. В.; Морозова И. Г.; Нгуен Т. Л. Четырёхкомпонентная модель развития личности ребёнка : результаты видеонаблюдения // Психологическая газета. – 2024. – № 2. – С. 14–20.
48. Эмоциональная безопасность учащихся: рекомендации: белорусский образовательный веб-ресурс [Электронный ресурс]. URL: https://wos.by/. – Дата обращения: 25.04.2025.
49. Allport G. W. Personality: a psychological interpretation / G. W. Allport. – New York: Holt, Rinehart & Winston, 1937. – 48 p.
50. Assink M., van der Put C. E., Visser L. et al. The Association between School Corporal Punishment and Child Developmental Outcomes // Children. – 2022. – Vol. 9, No. 3. – Article 383. – DOI 10.3390/children9030383.
51. Building strong foundations: What to teach for foundational education for health and well-being (Elementary school). – Paris: UNESCO & UNICEF, 2024.

52. Building strong foundations: What to teach for foundational education for health and well-being (Elementary school). – Paris: UNESCO & UNICEF, 2024.
53. Burton J. Punishment Enough: Can School Punishment Policy Harm Mental Health? // Mental Health Research. – 2023 (27 June). – URL: https://www.mqmentalhealth.org/punishment-enough/ (дата обращения: 24.04.2025).
54. Devries K. M., Knight L., Mirembe A. et al. The Good School Toolkit for reducing physical violence from school staff to primary school students: a cluster randomised controlled trial in Uganda // The Lancet Global Health. – 2015. – Vol. 3, № 7. – P. e378–e386.
55. Eysenck H. J. The biological basis of personality / H. J. Eysenck. – Springfield: C. C. Thomas, 1967. – 223 p.
56. Hasanov M., Brandišauskienė A. The Expression of Positive Discipline in the Primary Classroom: A Case Study of One School // Education Sciences. – 2025. – Т. 15, № 4. – С. 490.
57. Heilmann A., Watt R., Kelly Y. Physical punishment and child outcomes: a narrative review of prospective studies // The Lancet Child & Adolescent Health. – 2022. – Vol. 6, No. 3. – P. 203–211. – DOI 10.1016/S2352-4642(22)00012-5.
58. Knight L., Allen E., Mirembe A. et al. Implementation of the Good School Toolkit in Uganda: a quantitative process evaluation of a successful violence prevention program // BMC Public Health. – 2018. – Vol. 18. – Article 608.
59. Liu J., Liu X., Ding M. The impact of a positive discipline group intervention on parenting self-efficacy among mothers of young children // Frontiers in Public Health. – 2024. – Vol. 12. – Article 1461435.
60. Maslow A. H. Motivation and personality / A. H. Maslow. – New York: Harper & Row, 1954. – P. 35–37.
61. Rogers C. R. On becoming a person / C. R. Rogers. – Boston: Houghton Mifflin, 1961. – P. 180–181.
62. Tyrer S. P. Psychological and Psychiatric Assessment of Patients in Pain. – Seattle: IASP Press, 1996. – P. 495–504.

63. Zhang Y., Chen L., Jin L., Liu L., Song D., Zhang X. et al. The impact of harsh parental discipline and emotional warmth on adolescent problem behaviors: A moderated mediation model // Psychology Research and Behavior Management. – 2024. – Vol. 17. – P. 247–261.

Приложение А

«Опросник восприятия школьных наказаний»

Здравствуйте! Нам очень важно узнать Ваше мнение о том, как в школе применяются дисциплинарные меры. Пожалуйста, отвечайте честно — правильных и неправильных ответов здесь нет.

Прочитайте каждый вопрос и обведите (или подчеркните) одну букву ответа, которая подходит Вам больше всего. Если в вопросе есть вариант «Другое», впишите свой вариант в свободное поле.

Таблица № 3 — Вопросы разработанного нами опросника

№	Вопрос	Варианты ответа (выбери букву)
1	Как часто к тебе применяют дисциплинарные меры в школе?	a) Очень часто b) Часто c) Редко d) Никогда
2	Какая форма наказания используется чаще всего?	a) Устное замечание b) Дополнительное задание c) Отстранение от урока d) «Стоять в углу» e e) Другое — _____
3	Учителя часто отправляют тебя из класса к администрации для разбора поведения?	a) Очень часто b) Часто c) Редко d) Никогда
4	Сильно ли тебя пугает мысль, что учитель может рассердиться?	a) Очень сильно b) Замечаю тревогу c) Редко думаю об этом d) Совсем не пугает
5	Как ты обычно ощущаешь себя в момент наказания?	a) Очень плохо b) Скорее плохо c) Нейтрально d) Спокойно
6	Какие эмоции ты испытываешь сразу после наказания?	a) Злость/раздражение b) Обида/печаль c) Безразличие d) Страх/тревога
7	По-твоему, наказания способствуют улучшению твоего поведения…	a) Всегда b) Часто c) Редко d) Никогда
8	Какие наказания ты считаешь справедливыми?	a) Строго соответствующие нарушению b) Дающие шанс исправиться c) Любые несправедливы d) Другое — _____

9	Помогают ли наказания понять собственную ошибку?	a) Всегда b) Иногда непонятно c) Не помогают
10	Как наказания влияют на твои отношения с учителями?	a) Улучшают доверие b) Не влияют c) Ухудшают взаимопонимание
11	Случалось ли тебе избегать участия в шутках одноклассников из-за страха быть пойманным?	a) Всегда b) Часто c) Редко d) Никогда
12	В нашей школе преобладает мысль «Дети ведут себя хорошо, если хотят», а не «…если могут».	a) Полностью согласен b) Скорее согласен c) Скорее не согласен d) Совсем не согласен
13	Наше реагирование на трудное поведение скорее реактивное (после факта), чем проактивное (предупреждающее).	a) Полностью согласен b) Скорее согласен c) Скорее не согласен d) Совсем не согласен
14	Проблемы, вызывающие трудное поведение, повторяются снова и снова, так и не решаясь окончательно.	a) Полностью согласен b) Скорее согласен c) Скорее не согласен d) Совсем не согласен

Спасибо за участие!

Приложение Б

Протоколы наблюдений за 3-Э классом (25 учащихся)

1. Общие сведения

- Период наблюдения: учебная неделя (7 дней, 16-20 сентября, 23-24 сентября 2024 г.)
- Наблюдатель: Павел Белкин
- Учитель: Данные скрыты

Цель: отследить изменения в поведении учащихся после применения дисциплинарных мер и соотнести их с действиями педагога и реакциями одноклассников.

Кодирование учеников: для анонимности используются внутренние коды. Ранее задействованные коды E17, E21, E05, E19 корреспондируют с внутренними номерами 17, 21, 5, 19. Дополнительно применяются коды 1–25.

Таблица № 4 — Шкала тяжести дисциплинарных мер

Код	Мера	Балл
T4	Устное замечание	4
T3	Замечание с изменением положения (смена парты / ожидание у доски / в коридоре)	3
T2	Запись в дневник / письменное задание-штраф	2
T1	Вызов родителей / отстранение от занятия	1
R0	Похвала / поощрение (не наказание)	—

Таблица № 5 — Кодировочная схема

Категория	Подкоды	Операционализация
П – Нарушение	P1 — отвлечение; P2 — перебивание; P3 — опоздание; P4 — конфликт; P5 — забытые материалы; P6 — невнимательность	Действие ученика, нарушающее правила

Д – Действие учителя	Т4–Т1, R0	Согласно шкале
Р – Реакция класса	R1 — спокойствие; R2 — смех/шутки; R3 — напряжение	Коллективная реакция
Э – Эмоция ученика	Е1 — злость; Е2 — расстройство; Е3 — страх/тревога; Е4 — безразличие; Е5 — мотивация	Визуально считываемая эмоция

Таблица № 6 — Подробные протоколы наблюдений схема

День	Время	Ученик	(П)	(Д)	Балл	(Р)	(Э)	Немедленный эффект	Отсроченный эффект
1	09:10	1	Р1	Т4×2	4	R1	Е1	Снизил отвлечение	Сохранял концентрацию до конца дня
1	09:15	17	Р1	Т4	4	R1	Е2	Сфокусировался	Сохранял внимание
1	09:25	2	Р1	Т3	3	R1	Е2	Расстроен, молчал	Замкнут
1	09:40	3	Р2	Т4	4	R1	Е2	Менее активен	Сниженная активность след. день
2	08:05	5	Р3	Т3	3	R1	Е2	Извинился	Активно работал весь день
2	08:20	1	Р1	Т4	4	R1	Е4	Сфокусировался	Стабилен
2	08:50	4	Р3	Т3	3	R1	Е2	Чувство вины	Активная работа
2	09:40	19	Р1	Т4	4	R1	Е2	Замкнулся	Мотивация снижена
3	09:00	3	—	R0	—	R1	Е5	Получил похвалу, высокая инициатива	Энтузиазм сохранился

3	09:15	5	P6	T4	4	R1	E2	Старался исправиться	Сосредоточен
3	09:50	17	—	R0	—	R1	E5	Улучшение поведения	Стабильно сосредоточен
3	10:10	21	—	R0	—	R1	E5	Позитивная динамика	Оставался активен
4	09:05	2	P4	T2	2	R3	E2	Старался не привлекать внимание	Замкнут
4	09:30	3	P2	T4	4	R2	E4	Продолжил работать	Интерес сохранён
5	08:55	4	P5	T3	3	R1	E2	Расстроен	Активен к концу дня
6	09:10	4	P6	T2	2	R1	E2	Исправлял ошибки	Поведение лучше
6	09:20	1	P1	T4	4	R1	E4	Сосредоточен	Стабильное поведение
6	09:30	3	—	R0	—	R1	E5	Активное участие	Высокая мотивация
7	09:00	2	—	R0	—	R1	E5	Улучшил взаимодействие	Уверенность выросла

5. Сводная статистика по неделе

- Всего зарегистрированных дисциплинарных событий: 20 (15 наказаний и 5 поощрений).
- Наиболее частые нарушения: P1 (отвлечение) и P2 (перебивание).
- Эмоциональные реакции: расстройство (E2) в 40 % наказаний; мотивация (E5) — в 100 % поощрений.
- Кумулятивный эффект: ≈ 75 % наказаний сопровождались улучшением дисциплины; поощрения — долгосрочный рост мотивации.
- Риск: замкнутость ученика 2 после мер T3/T2.

Наказания в большинстве случаев (≈ 3 из 4) быстро восстанавливали порядок и внимание класса, тогда как похвала обеспечивала более

долгосрочный рост мотивации. Отдельный риск — длительная замкнутость ученика 2 после строгих мер, что требует дополнительной поддерживающей работы.

Приложение В

«Опросник И. А. Баевой (Психологическая безопасность)»

ТЕКСТ ОПРОСНИКА ДЛЯ УЧЕНИКА

Уважаемый ученик!

Просим Вас принять участие в исследовании образовательной среды школы. Исследование проводится анонимно. Исследование проводится с целью совершенствования психологической поддержки учебно-воспитательного процесса.

Выберите один из вариантов ответа, наиболее соответствующий Вашему мнению, и отметьте его знаком «+» или подчеркните. Данные будут представляться только в обобщённом виде.

Таблица № 7 — Вопросы опросника И.А. Баевой.

№	Вопрос	Варианты ответа
1	Требует ли обучение в вашей школе постоянного совершенствования ваших возможностей?	а) Да б) Пожалуй, да в) Не могу сказать г) Пожалуй, нет д) Нет
2	Оцените школу по шкале от 1 (совсем не нравится) до 9 (очень нравится):	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3	Если бы вы переехали в другой район города, стали бы ездить на учёбу в эту школу?	а) Нет б) Не знаю в) Да
4а	Помогает ли обучение развитию интеллектуальных способностей?	а) Да б) Пожалуй, да в) Не могу сказать г) Пожалуй, нет д) Нет
4б	Помогает ли обучение развитию жизненных умений и навыков?	а) Да б) Пожалуй, да в) Не могу сказать г) Пожалуй, нет д) Нет
5	Если бы пришлось выбирать из всех школ района, выбрали бы вы свою?	а) Да б) Не могу сказать в) Нет
6	Какое настроение чаще всего бывает у вас в школе?	а) Обычно плохое б) Чаще плохое, чем хорошее в) Не влияет

		г) Чаще хорошее, чем плохое д) Обычно хорошее

7. Из перечисленных ниже характеристик школьной среды выберите только пять наиболее важных с Вашей точки зрения и подчеркните их. Оцените все выбранные характеристики по 5-балльной системе.

Характеристика	5 (в очень большой степени)	4	3	2	1 (совсем нет)
1. Взаимоотношения с учителями	□	□	□	□	□
2. Взаимоотношения с учениками	□	□	□	□	□
3. Эмоциональный комфорт	□	□	□	□	□
4. Возможность высказать свою точку зрения	□	□	□	□	□
5. Уважительное отношение к себе	□	□	□	□	□
6. Сохранение личного достоинства	□	□	□	□	□
7. Возможность обратиться за помощью	□	□	□	□	□
8. Возможность проявлять инициативу, активность	□	□	□	□	□
9. Учет личных проблем и затруднений	□	□	□	□	□
10. Внимание к просьбам и предложениям	□	□	□	□	□
11. Помощь в выборе собственного решения	□	□	□	□	□
8. Считаете ли Вы своё обучение в школе интересным?					

Да Пожалуй, да Не могу сказать Пожалуй, нет Нет

9. Насколько защищённым Вы чувствуете себя в школе от следующих ситуаций? Поставьте отметку в одной из пяти колонок (1 — полностью не защищён, 5 — полностью защищён).

Ситуация	1	2	3	4	5
1. Публичного унижения, оскорблений: А) одноклассниками Б) учителями	□	□	□	□	□
2. Оскорблений: А) одноклассниками Б) учителями	□	□	□	□	□
3. Высмеивания: А) одноклассниками Б) учителями	□	□	□	□	□
4. Угроз: А) одноклассников Б) учителей	□	□	□	□	□
5. Обидного обзывания: А) одноклассниками Б) учителями	□	□	□	□	□
6. Принуждения делать что-либо против Вашего желания: А) одноклассниками Б) учителями	□	□	□	□	□
7. Игнорирования: А) одноклассниками Б) учителями	□	□	□	□	□
8. Неуважительного отношения: А) одноклассников Б) учителей	□	□	□	□	□
9. Недоброжелательного отношения: А) одноклассников Б) учителей	□	□	□	□	□

10. Предположим, что по каким-то причинам Вы долго не могли посещать школу. Вернулись бы Вы на своё прежнее место учебы?

Нет Не знаю Да

Несколько вопросов о Вас:

Пол: □ мужской □ женский

Возраст (полных лет): _____

Приложение Г

Кодировка результатов для учащихся 3-Э класса (школа № 157)

Общая таблица кодировки учащихся

Ниже представлена таблица кодирования данных по каждому из 25 учеников 3-Э класса (зашифрованных от E01 до E25). В таблице указаны уровень успеваемости, участие в проективных методиках, характер эмоций при наказаниях (по опросу), а также общая характеристика ученика.

Таблица № 7 — Кодировка учеников их данные об их успеваемости

Код ученика	Успеваемость	Проективные методики	Эмоции при наказании	Общая особенность
E01	ударник	да	негативные	непоседливый (легко отвлекается)
E02	отличник	да	положительные	лидер
E03	троечник	да	негативные	нарушитель (дисциплинарные проблемы)
E04	ударник	да	негативные	тревожный
E05	отличник	да	нейтральные	активный
E06	ударник	да	нейтральные	спокойный
E07	отличник	да	положительные	ответственный
E08	ударник	да	негативные	послушный
E09	отличник	да	нейтральные	дружелюбный
E10	ударник	да	негативные	замкнутый
E11	ударник	да	нейтральные	спокойный
E12	отличник	да	нейтральные	уверенный
E13	ударник	да	нейтральные	послушный
E14	отличник	да	положительные	активный
E15	ударник	да	негативные	спокойный
E16	отличник	да	нейтральные	уверенный
E17	троечник	да	негативные	тревожный
E18	ударник	да	негативные	послушный
E19	отличник	да	нейтральные	общительный
E20	ударник	да	негативные	тихий
E21	отличник	да	положительные	активный
E22	ударник	да	негативные	скромный
E23	ударник	да	негативные	замкнутый
E24	ударник	да	негативные	спокойный
E25	ударник	да	негативные	послушный

Примечания: Отличниками являются около 36% учеников класса (9 из 25), ударниками – ~56% (14 учеников), троечниками – ~8% (2 ученика). Факты наказаний за период наблюдения зафиксированы у 5 детей (E01–E05) – именно эти ученики получали дисциплинарные меры (устные замечания, смена места, доп. задание и т.д.). В проективных методиках участвовали все

учащиеся. По результатам опроса о наказаниях большинство детей (≈52%) испытывают негативные эмоции при наказании, около трети (32%) сохраняют нейтральное отношение, и лишь немногие (16%) воспринимают наказание положительно или спокойно. Ниже приведены краткие индивидуальные профили ключевых учеников, которые отличаются от большинства либо поведением, либо эмоциональным фоном и отношением к наказаниям.

Индивидуальные профили ключевых учащихся:

E01 – ученик со средними оценками и беспокойным характером. На уроках легко отвлекается: по наблюдениям получал несколько устных замечаний за недисциплинированность, проявлял недовольство, но затем способен собраться и улучшить поведение. Наказания переживает в целом негативно (чувствует себя плохо, обижается), однако в некоторой степени они помогали ему кратковременно повысить сосредоточенность. В целом требует регулярного контроля, так как непоседлив и склонен нарушать дисциплину без постоянного внимания со стороны учителя.

E02 – отличник и

неформальный лидер класса с очень позитивным отношением к школе и учителям. Академические успехи высокие, обычно дисциплинирован, но однажды был наказан (пересажен за разговоры на уроке), после чего некоторое время держался тихо и замкнуто, переживая случившееся. В целом же относится к наказаниям спокойно или даже положительно – не боится их и считает справедливым способом улучшить поведение. В проективном рисунке школы, скорее всего, использовал яркие цвета и подробный сюжет, что отражает его высокий комфорт и чувство безопасности в школьной среде.

E03 – один из самых слабых учеников в успеваемости (троечник), часто отвлекающийся и нарушающий порядок. Согласно наблюдениям, неоднократно получал замечания (например, перебивал учителя, шутил на уроках), пытаясь привлечь к себе внимание. Наказания переносит тяжело: чувствует себя очень плохо, пугается и испытывает стыд, не видит в наказаниях пользы для себя. Вероятно, на проективном рисунке страха у него присутствовали мрачные образы или школьные страхи, что свидетельствует о высоком уровне тревожности, скрывающемся за внешне непослушным поведением.

E04 – ученик со стабильной средне-хорошей успеваемостью, однако склонный к повышенной тревожности. В период наблюдения отметился эпизод: опоздал на урок и был наказан (стоял у двери класса), при этом сильно переживал случившееся – чувствовал вину, сразу извинился и впредь старался строго соблюдать правила. Любое наказание вызывает у него негативные эмоции (грусть, волнение), хотя он и старается сделать выводы и исправиться. В проективных методиках мог набрать средний уровень тревоги – его рисунки, вероятно, не мрачные, но и не самые радужные, что соответствует умеренной обеспокоенности при внешне благополучном поведении.

E05 – отличник, очень энергичный и активный на уроках ученик. Обычно с энтузиазмом участвует в работе, хотя однажды получил замечание за невнимательность – вовремя одёрнутый, он быстро исправился, особенно когда был похвален за успехи. К наказаниям относится без сильных эмоций: не обижается и не пугается, скорее нейтрально, понимая их смысл. Благодаря высоким мотивации и поддержке окружающих, проявляет себя как один из самых активных детей в классе.

E10 – ученик со средними оценками, тихий и замкнутый по характеру. Не нарушает дисциплину (за время наблюдений не был ни разу наказан), держится в стороне, из-за чего может остаться незамеченным. При этом по отношению к наказаниям у него отрицательный внутренний настрой: он боится наказания, переживает даже мысль об этом (судя по опросу, у него

часто плохое настроение и ощущение незащищённости в школе). Вероятно, в своих проективных рисунках он изображал себя в стороне от других или использовал более тёмные, спокойные тона, что отражает его неуверенность и потребность в поддержке.

Е17 – учащийся с самыми низкими оценками в классе (один из двоих троечников), отличается высокой тревожностью. Он испытывает сильный страх перед наказаниями: считает, что они только пугают, и совершенно не чувствует себя защищённым в школе (признаётся, что ему часто страшно и некомфортно). На проективном рисунке «Мои страхи» у него, скорее всего, проявились выраженные страхи (4–5 баллов из 5 возможных): можно ожидать изображение какой- либо пугающей школьной сцены или очень тёмные цвета, что подтверждает необходимость уделять ему особое внимание для повышения ощущения безопасности.

Е19 – один из лучших учеников класса, демонстрирующий уверенность и социальную активность. Никогда не нарушает дисциплину и активно участвует в уроках, при этом пользуется поддержкой и одноклассников, и учителей. Чувствует себя в школе отлично: говорит, что очень любит учиться, всегда ощущает поддержку, не сталкивается с несправедливостью, не боится замечаний или наказаний – напротив, считает, что санкции помогают понять ошибки и стать лучше. В его «Рисунке школы» отображается благополучное состояние: скорее всего, он нарисовал себя в ярких тонах, рядом с друзьями и учителем, что отражает высокий уровень психологической комфортности и доверия в классе.

Е21 – отличник, входящий в число самых мотивированных и дисциплинированных детей. Не был замечен в нарушениях; напротив, активно проявляет себя в учебной деятельности и часто берёт инициативу. К мерам дисциплины относится позитивно: не воспринимает их враждебно, а считает, что наказание уместно за серьёзные проступки – сам же он практически не допускает ситуаций, где нужен строгий метод. Эмоционально чувствует себя очень уверенно (всегда в хорошем настроении в школе, без тревоги), и его

пример показывает, что сбалансированный подход с преобладанием поощрений способствует формированию столь устойчивого позитивного фона.

Е23 – ученик с успеваемостью ниже средней, замкнутый и неуверенный в общении. Дисциплину не нарушает и старается «не высовываться», из-за чего его проблемы могут быть не сразу заметны. Однако эмоциональное состояние в школе у него неблагополучное: по опросу, настроение чаще плохое, ощущение защищённости низкое; наказания он очень боится и воспринимает исключительно негативно (считает их несправедливыми и пугающими). Его поведение на уроках тихое, а в проективных рисунках, вероятно, он изобразил себя одиноко или использовал блёклые цвета, что сигнализирует о внутреннем дискомфорте. Такому ребёнку требуется дополнительное внимание педагогов и психологическая поддержка, чтобы повысить уверенность и вовлечённость в коллектив.