

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

Факультет начальных классов
Кафедра педагогики и психологии начального образования

Горбунова Анастасия Ивановна

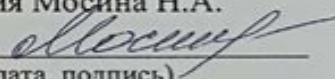
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИДАКТОГЕННЫХ
ФАКТОРОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ**

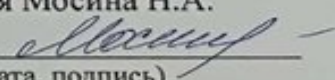
Направление подготовки: 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы: Педагогика и
психология начального образования

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

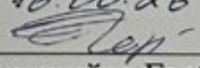
Зав. кафедрой: канд. психол. н.,
доцент кафедры педагогики и
психологии начального
образования Мосина Н.А.


(дата, подпись)

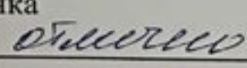
Руководитель: канд. психол. н.,
доцент кафедры педагогики и
психологии начального
образования Мосина Н.А.


(дата, подпись)

Дата 16.06.26 защиты


Обучающийся Горбунова А. И.

Оценка



Красноярск 2026

Содержание

Введение	3
Глава 1. Теоретическая организация исследования	6
1.1 Теоретическое исследование феномена дидактогении.....	6
1.2 Теоретическое исследование стилей преподавания.....	23
1.3 Направления психолого-педагогической помощи в рамках профилактической работы	29
Выводы по главе 1	33
Глава 2. Методическая организация исследования.....	35
2.1 Организация и методы исследования.....	35
2.2 Анализ результатов констатирующего исследования.....	43
2. 3. Программа просвещения «Стиль преподавания как основа формирования благополучного психологического климата в классе».....	81
Выводы по главе 2.....	84
Заключение.....	86
Библиографический список	89
Приложение 1	94
Приложение 2.....	95
Приложение 3.....	96
Приложение 4.....	97
Приложение 5.....	111

Введение

Актуальность: Исследования Л. Б. Соколовой показывают, что 35–40% детских неврозов связаны с дидактогенными факторами. Эти случаи часто выявляются на поздних стадиях, что усложняет их коррекцию и усугубляет последствия для психики. Федеральный государственный образовательный стандарт отмечает важность создания безопасной и комфортной среды в школе. Классный руководитель может как создавать безопасную среду, так и провоцировать напряжение. Раннее выявление дидактогении важно для профилактики негативных последствий. Это помогает минимизировать воздействие на психику ребёнка, скорректировать педагогические методы и сохранить благоприятную атмосферу в коллективе. Одним из факторов дидактогении может выступать уникальный стиль преподавания учителя. Взаимосвязь стиля преподавания на психологический климат в классе изучена недостаточно, поэтому эта тема требует особого внимания.

Сущность воспитания в современных условиях определяется укреплением достоинства личности, гражданского сознания, основанного на гуманистических духовных ценностях. Для этого необходимо каждому ребенку предоставить такие условия школьной среды, которые обеспечивали бы ему полноценное развитие в максимально возможном диапазоне роста его индивидуальных психологических ресурсов. Актуальность темы проявления дидактогенных факторов в педагогической деятельности учителей связана с важностью создания психологически безопасного процесса взаимодействия учителя и ученика, а также с необходимостью профессиональной профилактики дидактогении.

Изучением дидактогении занимались такие ученые как: О.А. Абрамова, И.С. Бердышев, С.М. Бондаренко, В.М. Ганузин, М. А. Гагарина, С.Б. Гнедова, Г.М. Денисова, Н.В. Жутикова, В. А. Калягин, А.А. Мирошниченко, А.Ю. Нагорнова, Т. С. Овчинникова, А.М. Прихожан, Г. Л. Протопопова, В. С. Щеглова, Г.А. Фосенко, В.А. Худик, А. Яблочкина. Причины дидактогении

рассматривали следующие авторы: В.М. Блейхер, Л. И. Ермакова, В.А. В.В. Ковалев, Сухомлинский, И. В. Тельнюк, К. Д. Фирсова, В.А. Худик, Дэн Олвеус, М. Serdiouk, S.D. Gest, V. Hein.

Цель исследования — Выявить влияние личностных характеристик учителя через призму стилей преподавания на социально-психологический климат класса с возможным проявлением дидактогенных факторов и разработать просветительскую программу для учителей начальных классов, направленную на снижение проявлений дидактогенных факторов в образовательной среде.

Объект исследования — особенности проявления дидактогении в младшем школьном возрасте.

Предмет исследования —: профилактика проявлений дидактогенных ситуаций во взаимодействии учителя и младших школьников.

Гипотеза исследования: Мы предполагаем, что такие дидактогенные факторы, как категоричность оценивания, непринятие индивидуальности учеников, уклонение и приспособление в конфликтной ситуации, а также непонимание причин эмоций собеседника, приводит к тому, что в классе ученики испытывают социальные страхи.

Задачи исследования:

1. Теоретическое обоснование понятия «дидактогения» в научной литературе;
2. Анализ исследований о механизмах проявления дидактогенных ситуаций во взаимодействии учителя с младшими школьниками;
3. Подбор методического инструментария;
4. Организовать и провести эмпирическое исследование проявления дидактогении, связанной со стилем педагогической деятельности учителей;

5. Описать особенности проявления дидактогении, связанной со стилем педагогической деятельности учителей, исходя из полученных результатов исследования;
6. Разработать просветительскую программу о стилях преподавания и стратегиях взаимодействия с учениками, направленную на снижение проявлений дидактогении.

Методы исследования:

Теоретический: анализ, синтез, обобщение, (индукция), статистический метод. Методы - действий: анализ систем знаний, подборка диагностической программы исследования.

Эмпирический: опрос, тестирование.

База исследования: Исследование проводилось на базе МАОУ СШ №158 "Грани" свердловского района Красноярского края. Выборка для исследования была представлена учащимися 3-го Б, 3-го К, 3-го М классов. (В дальнейшем в работе заменяется 3 "Б" на А, 3 "К" на Б, 3 "М" на В).

Результаты исследования были апробированы на конференции «Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития» 24 апреля 2026 года.

Глава 1. Теоретическая организация исследования

1.1 Теоретическое исследование феномена дидактогении

Изучение понятия дидактогении важно для современного общества. «Школьный стресс» связывают с психологическими особенностями школьников, компетентностью учителей в психологических аспектах обучения и воспитания. Обучение всегда предполагает трудности и сопровождается переживаниями субъектов образовательной среды — учащегося и педагога. А роль педагога в предотвращении негативных явлений психологического плана исключительно велика. Проявления дидактогении особенно нежелательны в начальной школе, поскольку ребенок младшего школьного возраста остро реагирует на несправедливость или на то, что ему кажется таковой. Понимание сути дидактогении позволит учителям минимизировать ее негативные последствия.

Понятие дидактогении описано в таких словарях как: Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь; Л. А. Карпенко, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, «Краткий психологический словарь»; С. Ю. Головин «Словарь практического психолога»; Л. И. Ермакова, К. Д. Фирсова. «Дидактогения: причины, последствия, профилактика».

Дидактогения (от греч. *didaktikos* — научающий и *genes* — рождающий, рождённый) негативное психическое состояние учащихся, вызванное нарушением педагогического такта со стороны воспитателя (учителя, наставника, тренера). Выражается в фрустрации, страхах, подавленном настроении и т.п. В основе дидактогении лежит психическая травма, полученная учеником по вине педагога. Дидактогения нередко перерастает в невроз и в этом случае может потребовать специального лечения, в частности методами психотерапии. Для предотвращения возникновения дидактогении у учащихся педагог должен стремиться к максимальной тактичности в общении, учитывать возрастные и индивидуально-психологические особенности [3].

Дидактогения (от греч. *didaktikos* — поучительный, *genos* — происхождение) — вызванное нарушением педагогического такта со стороны воспитателя (педагога, тренера, руководителя и т. д.) негативное психическое состояние учащегося (угнетенное настроение, страх, фрустрация и др.), отрицательно сказывающееся на его деятельности и межличностных отношениях. Д. может являться причиной неврозов [9].

Дидактогения — вызванное нарушением педагогического такта со стороны воспитателя педагога, тренера, руководителя и прочих негативное психическое состояние учащегося (угнетенное настроение, страх и пр.), отрицательно сказывающееся на его деятельности и отношениях межличностных. Может быть причиной неврозов [21].

Дидактогения (от греч. *didaktikos* — поучительный, *genos* — происхождение) — вызванное нарушением педагогического такта со стороны воспитателя (педагога, тренера, руководителя и т. д.) негативное психическое состояние учащегося (угнетенное настроение, страх, фрустрация и др.), отрицательно сказывающееся на его деятельности и межличностных отношениях. Дидактогения может являться причиной неврозов [22].

В основное термина от русских исследователей лежит: “Негативное психическое состояние учащегося, вызванное нарушением педагогического такта со стороны воспитателя, педагога, тренера или руководителя”. Дидактогенный невроз или тревожность понимается в понятиях не в медицинском плане, а скорее как неадекватный способ реагирования на те или иные трудности, с которыми сталкивается ученик в учебно-воспитательном процессе. Термин Бим-Бада является более обширным, поскольку в нем подробно описываются меры по предотвращению дидактогении, направленные на минимизацию риска её возникновения. У учащихся педагог должен стремиться к максимальной тактичности в общении, учитывать возрастные и индивидуально-психологические

особенности”. В своем исследовании опираться будем на определение из словаря Бим-Бада.

Термин “Дидактогения” не является общепринятым в зарубежной психологии. В том же виде, как он используется в российской советской педагогике. Дидактогения в России понимается как негативное влияние процесса обучения на психическое состояние и развитие ученика, вызванное некорректными действиями учителя, тренера или воспитателя. Западные ученые исследовали схожие явления и процессы, хотя не под тем же термином.

Dan Olweus (Дэн Ольвеус) первым изучал атмосферу класса, влияние учителей и булинг. В своей книге «Мальчики для битья и школьные хулиганы» исследователь отводил ключевую роль процесса травли личностным особенностям индивидов, включенных в него. Автор делал вывод о том, что роли жертвы и агрессора глубоко индивидуальны и зависят не столько от групповых явлений, сколько от собственных особенностей ребёнка. Личностные особенности детей предопределяют выбор роли жертвы или агрессора. . Ольвеус определил травлю как нежелательное агрессивное поведение, которое повторяется с течением времени и влечет за собой дисбаланс власти. Кроме того, Ольвеус считает, что определённые отрицательные обстоятельства социального окружения ребенка стимулируют его агрессивность, и эта черта личности является важнейшей движущей силой, стоящей за буллингом, направленным на более слабых одноклассников [49].

В книге В. Н. Карандашевой и М. С. Лебедевой рассматриваются такие понятия, как страх, тревога, тревожность. Описывается история изучения оценочной тревожности в психологии, в частности, история разработки Опросника оценочной тревожности [20].

Irwin Sarason (Ирвин Саронсон) изучал влияние тревожности на успеваемость и когнитивные процессы. В работе рассматривается, как

тревожность влияет на внимание и мышление, связанные с тестами. Автор вводит новый инструмент для оценки реакций на тесты — опросник Reactions to Tests (тревога, напряжение, нерелевантное мышление, физические симптомы). Результаты исследования подтверждают идею, что тревожность во многом связана с навязчивыми мыслями, которые мешают сосредоточиться на задаче. Также показано, что экспериментальное условие, ориентированное на задачу, может снизить тревожные мысли [50].

Christina Maslach исследовала выгорание. В статье рассматривается феномен выгорания и факторы, которые часто его вызывают. По результатам исследований К. Маслах, есть шесть общих причин выгорания: рабочая нагрузка, контроль, вознаграждение, коллектив, справедливость и ценности [48].

Carol Dweck исследовал установки на рост и их влияние на обучение. Суть теории Дуэк заключается в двух понятиях: «установка на рост» (англ. growth mindset, также встречается перевод «мышление роста») и «установка на данность» (англ. fixed mindset, или «фиксированное мышление»). Человек с установкой на рост воспринимает трудности как стимул для стараний и новых попыток. Он уверен, что при должных усилиях может освоить новую область знаний, научиться новым навыкам. Человек с установкой на данность, в случае сложностей и неудач, опускает руки. Он считает, что его возможности предопределены врожденными способностями, и если нет таланта, например, к иностранным языкам или математике, то сколько ни старайся, всё бесполезно [45].

Зарубежные исследователи не проводили исследования направленные на изучение дидактогении. Они лишь рассматривали различные аспекты касающиеся дидактогении: травля, оценочная тревожность, тестовая тревожность, эмоциональное истощение, установки на рост или данность. Следовательно, Прямой замены термину "дидактогения" в западной психологии образования нет. Хотя зарубежные ученые не используя термин

«Дидактогения», активно исследуют психологические проблемы, возникающие в образовательной среде. А также они разрабатывают стратегии и методы для создания более поддерживающей и здоровьесберегающей среды в школах.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что отечественные исследователи явно определяют дидактогению как психогенное расстройство, возникающее из-за педагогических ошибок, в то время как зарубежные авторы рассматривают смежные, но не идентичные явления, влияющие на психологическое благополучие учеников. Зарубежные исследования часто сосредотачиваются на более широких социальных и психологических контекстах, включая буллинг и стресс, в то время как отечественные исследования более специфичны к педагогическим взаимоотношениям.

Хотя термин не имеет прямого аналога в зарубежной психологии, в российской педагогике он описывает негативное влияние обучения на психику ученика, вызванное ошибками педагога. Особо опасна дидактогения в начальной школе из-за высокой эмоциональной чувствительности детей. Понимание сути дидактогении важно для минимизации её негативных последствий и улучшения психологического климата в образовательной среде.

Не менее важным будет изучение причин такого явления как дидактогения. Исследуя причины дидактогении, в дальнейшем можно предотвратить ухудшение психологического состояния учеников.

И. А. Зимняя в причинах развития дидактогении указывает появление затруднений или “барьеров” в общении. Общая характеристика затруднений в общении: субъективное образование, переживание субъектом некоторой сложности, противоречивой ситуации. Это субъективно переживаемое состояние “сбоя” при реализации запланированного общения вследствие неприятия партнера общения, его поступков, не понимания смысла сказанного, изменения коммуникативной ситуации, собственного

психического состояния и т. д. Затруднения классифицируются как смысловые, эмоциональные, когнитивные, тактические. В деятельности выделяются мотивационные и операционные. Они в свою очередь проявляются в когнитивной, аффективной и поведенческой сферах [18]. Рубинштейн С. Л. движение мысли, возникшее в ходе поиска новых средств и способов выхода из создавшейся “затрудняющей” ситуации рассматривал как основа позитивной и негативной функций. К позитивным функциям затруднений можно отнести: привлечение внимание учителя; мотивирующее и мобилизующее (учитель анализирует ситуацию и извлекает опыт для себя и остальных участников затрудняющей ситуации. Негативные функции “затруднения”: сдерживающая, к примеру: снижение самооценки, появление чувства некомпетентности; разрушительная, к примеру: желание остановить деятельность или отомстить. В основе дидактогении, с этой точки зрения, лежат негативные функции затрудняющих ситуаций, таких как: сдерживание и разрушение [38].

Следующий ряд причин дидактогении выделяет Щеглова В. С.: коммуникация, обусловленная психологически неграмотным построением общения педагогов с учениками; фрустрация, обусловленная несправедливым отношением педагога к интеллектуальным, психическим и физическим возможностям ребенка, который стремится получить заслуженную, по его мнению, оценку или добиться ожидаемой похвалы. Крах надежд ученика; низкий уровень культурного образования педагога; низкий уровень владения методиками построения учебного процесса; слабое психическое здоровье педагогов; наличие социальных проблем у педагога [43].

В. А. Сухомлинский писал: «Дидактогения – детище несправедливости.» Сухомлинский изучал последствия напряженных конфликтных отношений взрослых и детей и пришёл к выводу, что если ребенок систематически переживает несправедливость, его нервная система

вначале возбуждается, затем наступает торможение — угнетенность, ослабленность, апатия [40].

В своей работе В. М. Газунин, посвящённой исследованиям дидактогении автор описывает этиологические предпосылки дидактогении, среди которых выделяют: биологические - особенности личности ученика и учителя. Психосоциальные - различные вредные факторы, которые ослабляют реакции организма, в том числе нервную систему ученика и учителя. Например, неправильно организованный учебно-образовательный процесс. Поведенческие - частые конфликтные ситуации учителей с учениками [7].

Худик В. А. выделил следующие причины происхождения дидактогении: дидактогении обучающихся как следствие нарушенных отношений педагогического такта со стороны педагога; дидактогении педагогов как следствие конфликтных ситуаций в профессионально-педагогической деятельности, т. е. нарушение отношений в кругу общения, как между самими педагогами, так и провоцирующих факторов со стороны обучающихся [41].

Дэн Олвеус пришел к выводу, что причиной угнетающей атмосферы в классе может быть установка попустительства среди взрослых. Такое поведение среди взрослых часто имеет непостоянный характер, а непредсказуемость со стороны значимых взрослых в школьной среде приводит к тревожности и хроническому стрессу. Насилие со стороны сверстников, игнорирование его со стороны учителя также приводит к хроническому стрессу [49].

Serdiouk M., Berry D., Gest S. D. считают, что высокие уровни запугивания и преследования со стороны учителя связаны с плохими отношениями между учителем и учеником и отсутствием поддержки школьников со стороны учителей. Также авторы статьи рассматривают травмирующие ситуации связанные с несоответствием учебной программы

потребностям и возможностям ученика. Когда материал слишком сложный, слишком быстрый или неинтересный, ученик чувствует себя некомпетентным и возникает тревога. Критика за неудачи, унижение, запугивание, постоянные требования высоких результатов, сравнение с другими учениками, использование оценок как инструмента наказания - создают атмосферу стресса и тревоги [51].

Hein V., Koka A., Hagger M. S. объяснили, что негативное отношение, проявленное учителем формируется на акцентировании внимания на результатах и оценках, а также на наказании или критике в качестве основных методов воздействия на учеников. Авторы статьи выявили, что отсутствие автономии и самостоятельности в обучении может снизить мотивацию и привести к чувству бессилия, что является одной из причин дидактогении. Низкая мотивация достижения успеха и страх неудачи в последствии могут привести к страху неудачи, что может привести к избеганию обучения [47].

И. В. Дубровина, Е. М. Борисова относят к причинам дидактогении диппольдизм — разновидность садизма у педагогов, проявляющуюся в истязании ими учеников [16].

В. А. Калягин и Т. С. Овчинникова отмечают, что причинами являются: неадекватность воспитательных мер, несправедливое отношение учителя, занижение оценок, применение «невротизирующих» тестов, психологическое и физическое насилие. Авторы рассматривали дидактогению как результат взаимодействия образовательной среды с индивидуальными особенностями психики ребенка: темпераментом, характером, типом нервной системы, уровнем тревожности, наличием акцентуаций характера. А также рассматривали как результат несоответствия между требованиями образовательной программы и уровнем психологической зрелости ребенка [21].

Российские и зарубежные исследователи выделили пару схожих причин: коммуникация, обусловленная психологически неграмотным построением общения педагогов с учениками; несоответствие учебной программы потребностям и возможностям ученика. Но большинство причин отличаются. Российские исследователи утверждают, что причины связаны с психологическими особенностями личности учителя, такими как: уровень психологической культуры, психическое здоровье, наличие навыков экологичного решения конфликтных ситуаций. А зарубежные исследователи связывают причины дидактогении с мотивационной составляющей педагогической деятельности; попустительское отношение со стороны учителя; отсутствие эмоциональной поддержки, формальность выполнения поставленных задач и постоянная критика и требование высоких результатов, не соответствующих возможностям ученика.

Исходя из вышесказанного можно сделать предположение, что в причинах дидактогении кроется в неадекватности методов и способов обучения; требование высоких результатов, не соответствующих возможностям ученика; частые конфликты учителя с учениками, которые решаются не экологичным способом; неуважение к личности ученика, унижение ученика и отсутствие эмоциональной поддержки; мотивационная составляющая педагогической деятельности; формальность в деятельности учителя. Формальность в деятельности учителя ограничивает эмоциональную поддержку со стороны учителя, а также снижает внимательность к потребностям ученика и их значимость.

Таким образом, дидактогения – многофакторное явление, обусловленное как особенностями личности ученика и учителя, так и негативным воздействием среды. К числу ключевых причин относятся: затруднения в общении, проявляющиеся на смысловом, эмоциональном, когнитивном и тактическом уровнях; несправедливое отношение педагога, ведущее к фрустрации ученика; низкий уровень профессиональной

компетентности и психического здоровья педагога; наличие социальных проблем у учителя; нарушение педагогического такта; конфликтные ситуации в школе; и, наконец, попустительство и непредсказуемость поведения взрослых, создающие угнетающую атмосферу и хронический стресс у учащихся. Выявление причин позволит скорректировать методы, способы и подходы к обучению учеников, что предотвратит ухудшение психологического состояния учеников.

Знание того как проявляется дидактогения в учебной среде позволит выявить ее наличие в школьной среде. Оперативная работа школьного психолога со службой школьной медиацией смогут выявить причины дидактогении и устранить ее последствия.

Исследования ученых показали, что дидактогения, как психическая травма, вызванная педагогом, опасна тем, что у «пострадавших» учеников развиваются: неадекватная самооценка (деформация Я-концепции); чувству неуверенности, постоянному угнетенному психическому состоянию; повышенной личностной и учебной тревожности; стрессу; трудности в контактах со сверстниками; конфликтность в общении со взрослыми и сверстниками; потеря интереса к учебе; недостаточная интеллектуальная развитость, несформированность учебных умений и навыков; внушаемость; подчиняемость и развитие конформности; догматичность мышления (не развивается творческое мышление); агрессивное поведение (возможны: девиантное поведение и суицидальные попытки) [39].

Психологические особенности дидактогенных неврозов у учеников проявляются в изменениях личности, которые в свою очередь, обусловлены неудачно и драматически переживаемым опытом межличностных отношений, отсутствием возможности создания приемлемой «Я-концепции» с неустойчивостью самооценки, которая исходит из этого, эмоционально-неустойчивым и тревожно-неуверенным [14].

В результате негативного воздействия педагога на ученика, последний, по выражению Н. В. Жутиковой, подавляется у ребенка ведущая потребность в самореализации. Ребенок в этом случае либо уходит в себя, либо в болезнь, либо в преступные группы, в экстремизм и насилие [17].

Таким образом, дидактогения представляет собой серьезную проблему, вызывающую негативные последствия для психического развития ребенка. Выявление дидактогении в школьной среде с помощью школьного психолога и службы медиации является критически важным для своевременного предотвращения развития таких серьезных нарушений, как деформация Я-концепции, повышенная тревожность, стресс, трудности в общении, потеря интереса к учебе, и даже агрессивное поведение. Дидактогению необходимо рассматривать не только как негативное психическое состояние учащегося или невроз. Этот феномен надо относить к психосоматическим, т. е. кроме нервной могут нарушаться и другие системы организма. Последствия дидактогении могут быть разнообразными. Они могут проявляться как на физическом, психологическом, так и на эмоциональном уровне, затрагивая различные аспекты жизни человека. Дидактогения, как психологическое состояние, вызванное негативным воздействием учителя, может проявляться в различных формах. И иногда её симптомы могут маскироваться под другие психические или соматические расстройства.

Для предотвращения распространения дидактогении в школьной среде необходимо понимать факторы риска, какие ученики предрасположены к большему влиянию дидактогении. Знание факторов риска поможет определить группу детей с которыми необходимо проводить психопрофилактические мероприятия для поддержания психологического здоровья.

Исследованием предрасположенности учеников занимались: А. М. Прихожан; Нагорнова А.Ю., Денисова Г.М., Карпеев С.А., Стрюкова Г.А.,

Гнедова С.Б., Еремина Л.И., Абрамова О.А. Н. В. Жутикова; Ротенберг В. С, Бондаренко С. М; А. Яблочкина.

Существуют исследования, позволяющие заключить, что предрасположенность к дидактогении закладывается в семье. А. М. Прихожан отмечает, что если семья благополучная, если ребенка в семье принимают полностью и он находит там защиту, то никакая Мария Ивановна, что бы она ни говорила, не навредит. Разве только на некоторое время испортит настроение. И все же, какая бы ни была хорошая семья, максимально защитить ребенка она не может: взрослые много работают, не обо всем знают. Даже если ребенок вполне искренен, он не всегда может описать свою ситуацию [34].

К влиянию дидактогении больше всего предрасположены ученики чья деятельность строится на мотиве «я должен учиться», а не на цели «мне интересно учиться и я хочу получать знания». То есть в системе: учитель - субъект, передающий знания, ученики - объекты, которые обязаны эти знания усвоить. Наиболее эффективным способом передачи опыта и знаний является именно совместная деятельность ученика и учителя, а также сформированная в процессе обучения активная позиция учащегося, его мотивация на успех и позитивный настрой в целом на весь процесс обучения и воспитания в школе [44].

Постоянная занятость детей (имеется в виду — по инициативе взрослых) может иметь отрицательный знак. Если работа монотонна, однообразна, лишена моментов веселого оживления, эмоционально насыщенных эпизодов с положительным знаком и разрядок, полностью исключает игру, движение и чувство свободы, — такая продолжительная занятость вызывает истощение и отсутствие работоспособности. У детей изнурение еще усиливается чувством отчаяния, если впереди не видно конца этой занятости. Такими перегрузками быстро замедляется процесс восстановления сил после болезни и часто порождается то самое чувство

бессилия, ощущение нескончаемости занятий, отчаяние, безнадежность. Отсюда — утрата побуждения к занятиям, позыв уклониться от них, страх учения, т. е. то, что целом называется дидактогией [15].

В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко в своей работе рассмотрели последствия лишения свободы учеников и постоянного присутствия страха на уроках и сделали вывод о том что ученики не все ученики подвержены влиянию сковывающей атмосферы, а лишь те ученики которые дома сталкиваются с отсутствием эмоциональной поддержки и заботы. С последствиями дидактогии сталкиваются те ученики, родители которых обвиняют ребенка в лени и безответственном поведении, не разбираясь в причинах такого поведения [37].

Анна Яблочкина в своей статье выделила две группы детей находящихся в зоне риска: дети, чьи семьи отличаются особым спокойствием в семейных отношениях. Такие дети впадают в шок и ступор когда учитель начинает повышать голос и устраивать эмоциональные качели от спокойствия до ярких всплесков не самых положительных эмоций. Результат таких частых ситуаций: ребенок замыкается, перестает участвовать в учебном процессе, начинает отказываться идти в школу или получать знания вообще из любого источника. Образование начинает ассоциироваться с эмоциональной болью. И вторая группа детей энергичные, сложно управляемые со статусом «хулиган» или «вертун». У них крайне мало полезных привычек и социальных навыков, своим поведением часто создают конфликтные ситуации с учителем. В результате не экологичного выхода из конфликта ученик отказывается посещать уроки, учеба ассоциируется с конфликтом, мотивация падает, появляются проблемы с успеваемостью, а это в свою очередь может привести к тревоге или стрессу [44].

К более тяжелым последствиям дидактогии таким как невроз и социофобия подвержены ученики с тревожно-мнительным, сенситивным и психастеническим типом акцентуаций характера. Эти ученики могут

пострадать от несправедливого, неуважительного отношения педагога в силу своих особенностей своей психики [6].

Таким образом возникновению дидактогении подвержены не все учащиеся. В зону риска входят ученики в чьих семьях отсутствует эмоциональное тепло и забота; ученики с преобладанием мотива «я должен учиться» над мотивом «я хочу учиться»; ученики чья деятельность в большинстве случаев монотонная, негативно эмоционально окрашена с отсутствием ощущения свободы и отдыха; ученики с психологическими особенностями с тревожно-мнительным, сенситивным и психастеническим типом акцентуаций характера.

Анализ факторов дидактогении, которые создают условия для развития негативного психического состояния, вызванного действиями педагога помогает оптимизировать методики обучения, сделать их более адаптированными к индивидуальным особенностям учащихся, учитывая их возраст, темперамент, уровень развития и другие характеристики.

Дидактогения – многофакторное явление. Она не является следствием одного фактора, а обусловлена комплексом взаимосвязанных причин и факторов.

А.А. Miroshnichenko, N.P. Ivanova, G.L. Protopopova, в своей статье выделяют несколько факторов развития дидактогении, к ним относят: низкую психологическую и эмоциональную культуру педагога, недостаточный опыт в выборе способов и приемов педагогической деятельности, склонность к авторитарному стилю педагогического общения. Действия учителя, вызывающие страх у школьников: повышение голоса и переход на крик, грубость, бестактность, агрессивность, слишком высокие требования; переход на личность обучающегося, оскорбление его достоинства, сравнение с другими, высмеивание недостатков в присутствии класса; резкая смена настроения, непредсказуемость, постоянные проверки знаний без предупреждения запугивание экзаменами, возможным отчислением из школы

и угрозы оставить на второй год обучения. Стоит отметить, что страх вызова к доске, страх проверки домашнего задания, когда педагог смотрит в журнал для выбора отвечающего уже не зависит от самого педагога, а от устройства контрольно-оценочной системы [28].

В. М. Ганузин определяет фактор дидактогении как комплекс отклонений в состоянии здоровья школьников под влиянием неадекватных педагогических методов, действий и учебных программ [7].

В работе В. С. Щегловой описываются следующие факторы развития дидактогении, такие как: индивидуально-типологические особенности учителя; психическое состояние учителя; низкий уровень профессионального мастерства учителя; объем учебной нагрузки, характер расписания, особенности организации обучения и отдыха [43].

По отношению к дидактогении А. А. Мирошниченко разделил всех учителей на две группы. К первой группе он отнес учителей, которые становятся источником дидактогении вследствие случайных методических ошибок. Вторую группу составляют учителя, для которых дидактогения является обязательным компонентом методики преподавания: «Будет бояться — будет учить» [27].

В.А. Худик, Ю.А. Фесенко в своей работе рассмотрели факторы обуславливающие психологическое состояние учеников: 1) Возраст, чем младше индивидуум, тем очевиднее отсутствие поведенческого опыта. Рассудочная деятельность младших школьников менее всего контролирует поступки, действия, мотивы поведения. 2) Культурные условия развития, прежде всего, социальная ситуация воспитания, при которой происходит формирование интеллектуальных и личностных свойств. В процессе жизни личность проецирует проблемы в сферы отношений и деятельности социальных условий. 3) Критические ситуации развития — кризисы психического развития; эндокринологические и другие психосоматические кризисы, обусловленные половозрастной динамикой развития; конфликтные

переживания, обуславливающие невротическое развитие личности ситуации, которые качественно видоизменяют сам ход развития личности [42].

И. С. Бердышев в работе «Дидактогенические ситуации в практике детского психиатра». Рассматривает фактор дидактогении как педагогическое насилие как властное отношение учителя к ребенку сопровождается психологическим, эмоциональным насилием, агрессией со стороны педагога. Достижение образовательных результатов педагогами связанное с пренебрежением к потребностям личности школьника, его унижением, принуждением, оскорблением [2].

Дидактогения представляет собой многофакторное явление, негативно влияющее на психическое состояние учащихся. В комплекс факторов входят: личностные характеристики педагога, так и организационные аспекты образовательного процесса. Неадекватные педагогические методы, использование страха как инструмента обучения, публичные унижения и оскорбления, игнорирование индивидуальных особенностей учащихся являются основными факторами, провоцирующими развитие дидактогении.

Таким образом, мы приходим к выводу, что дидактогения, представляет собой негативное психическое состояние учащегося, вызванное педагогической некомпетентностью и нарушением педагогического такта и является серьезной проблемой современного образования. Понимание её природы и механизмов возникновения важно не только для педагогов, но и для всех участников образовательного процесса. Предупреждение дидактогении, особенно в начальной школе, требует от учителей максимальной тактичности, учёта возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Несмотря на то, что термин не имеет широкого распространения за пределами русскоязычной педагогической среды, его изучение и профилактика остаются актуальными для обеспечения благоприятного психологического климата в учебном процессе.

1.2 Теоретическое исследование стилей преподавания

Как говорила И. В. Калягина, стили преподавания необходимо знать по двум причинам: 1) большая эффективность достижения целей обучения –преподаватель изучает различные педагогические стили и имеет возможность увидеть себя со стороны, определить наиболее часто используемые стратегии обучения, их полезность, что помогает наиболее осознанно отнестись к выбору методов обучения. 2) новые возможности – если педагог использует только один стиль, то это, скорее всего, приведет к снижению мотивации студентов, обучение и для преподавателя станет рутиной, может привести к выгоранию, отсутствию понимания в отношении дальнейшего педагогического пути. Благодаря расширению своего спектра привычных стилей преподавания, преподаватель предоставляет пространство для свежих идей, новых методик [21].

Стиль преподавания – стилем преподавания называют индивидуальный подход к реализации педагогического процесса, способ взаимодействия учителя с учениками. Он выражается в стиле педагогического общения, темпераменте педагога, характере его реакции на различные ситуации и поступки детей, в выборе методов и средств обучения, средств поощрения, наказания и других способов психологического и педагогического воздействия [30].

Стиль преподавания — это персонифицированный подход к осуществлению педагогического процесса, выражающийся в подборе методов и средств обучения, в стиле взаимодействия студентов с преподавателями, темпераменте педагога и т. д [24].

Стиль педагогической деятельности - устойчивая индивидуально специфическая система психологических средств, приемов, навыков, методов и способов осуществления педагогической деятельности [12].

Стиль преподавания – это психологические аспекты во взаимодействии преподавателя со студентами высшей школы при изучении материала. В

отношении преподавателя к студентам, в его управлении коллективом студентов различают авторитарный, демократический и либеральный стили общения [9].

Стиль преподавания — это устоявшаяся система педагогических методов, приемов и средств реализации процесса преподавания. Каждый стиль отражает схему взаимоотношений учителя с учениками, способ саморегулирования, стиль общения [3].

Индивидуальный стиль преподавания по А. К. Марковой и А. Я. Никоновой, — это «устойчивое сочетание мотива деятельности, выражающегося в преимущественной ориентации учителя на отдельные стороны образовательного процесса; целей, проявляющихся в характере планирования деятельности; способов её выполнения; приёмов оценки результатов деятельности» [26].

Стили преподавания многогранное явление и для полного понимания сути стиля преподавания необходимо рассмотреть различные классификации стилей преподавания. Немецкий психолог Курт Левин в 1938 году провёл первое экспериментальное психологическое исследование стилей руководства и ввёл классификацию стилей преподавания по степени предоставленной свободы и контроля. Его классификация включает авторитарный, демократический и попустительский стили. Энтони Граша добавил в классификацию стилей преподавания, предложенную Куртом Левином, четвертый стиль — наставнический (либеральный). Левин выделил три стиля: авторитарный, демократический и попустительский (индифферентный). Граша предложил добавить к ним наставнический стиль, который характеризуется как ориентированный на развитие самостоятельности обучающихся. Таким образом, Энтони Граша расширил классификацию Левина, что позволило более полно описать различные варианты педагогического взаимодействия [46].

Таблица 1.

Положительные и отрицательные стороны стилей
классификация по степени свободы и контроля деятельности учеников)

Стиль преподавания	Положительные стороны	Отрицательные стороны
Авторитарный	1) возможность одномоментного обучения больших групп учеников; 2) оперативная подача и усвоение большого количества учебного материала; 3) дисциплина.	1) отсутствие доверия к преподавателю; 2) ненависть, злость, страх –негативные чувства по отношению к педагогу; 3) отсутствие активного обучения; 4) потеря интереса к дисциплине; 5) сниженный уровень запоминания информации.
Демократический	1) формирование собственного мнения у учеников; 2) формирование логического понимания учениками своих действий; 3) высокая степень вовлеченности обучающихся; 4) формирование чувства ответственности у учеников; 5) уважительные и иногда дружеские отношения с преподавателем.	1) вероятность очень большой нагрузки для преподавателя из-за попыток повышенной дифференциации для всех учеников и как результат — снижение продуктивности обучения; 2) вероятность полной потери контроля над ситуацией и ухода в либерально-попустительский стиль
Либеральный	1) ученики проявляют личную и учебную активность; 2) совместная деятельность по достижению общих целей между учениками.	1) непродуктивные занятия; 2) потеря авторитета преподавателя в учебной группе; 3) отсутствие дисциплины; 4) переоценка способностей учеников; 5) снисходительное отношение к педагогу.
Индифферентный	Индифферентный стиль преподавания полностью	1) Отсутствие мотивации и поддержки со стороны

Продолжение таблицы 1

	лишен положительных сторон. Его существование определяется скорее отрицательными характеристиками, которые наносят значительный вред образовательному процессу. Попытки найти в нём что-то позитивное сводятся к искажению смысла и приводят к оправданию некомпетентности.	преподавателя приводит к низкой успеваемости и плохим результатам обучения у учащихся. 2) Учащиеся чувствуют себя брошенными и незащищенными; растет чувство тревоги, неуверенности. 3) Преподаватель не предоставляет учащимся обратной связи по их работе, что препятствует их развитию и прогрессу. 4) Могут развиваться негативные черты характера, такие как лень, недисциплинированность и отсутствие ответственности.
--	--	--

Данное описание характеристик педагогических стилей было представлено в статье «Характеристика стилей педагогического общения» [18].

А. К. Маркова и Л. М. Митина, которые дали представление о стилях педагогической деятельности. По их мнению, в основе различения стиля преподавателя лежат следующие основания: содержательные характеристики стиля (ориентация учителя на процесс или результат своего труда, оценка этапов своего труда); динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.); результативность (уровень знаний, навыков, интерес к учёбе у школьников) [25], [23].

А. К. Маркова и Л. М. Митина в работе «Психология труда учителя» выделили стили преподавания по уровню активности ученика и учителя. В их работе рассматривается традиционный подход к устройству учебных программ и индивидуальный стиль педагогической деятельности. Они писали: «Учитель-центрированный стиль в педагогике предполагает, что учитель является основным источником знаний, а ученики воспринимают

информацию пассивно. Этот стиль характерен для лекционного метода, учитель четко и структурировано излагает материал, ученики записывают и его. Ученик-центрированный стиль предполагает, что ученики активно участвуют в процессе обучения, а учитель создаёт условия для их самостоятельной работы. Интерактивный стиль основан на индивидуальном подходе к каждому ученику и ориентирован на активное взаимодействие между учителем и учениками [25], [15].

Классификацию стилей преподавания по ориентации учителя на процесс или результат обучения разработали А. К. Маркова и А. Я. Никонова в своей работе исследователи выделяют четыре наиболее характерных для педагогов стиля: эмоционально-импровизационный — педагог такого стиля внешне артистичный, вдохновленный эмоционально и ярко передает любую информацию. Эмоционально-методичный — этот стиль характеризуется ярким эмоциональным окрасом преподавания в сочетании с четкой структурированностью подачи материала. Рассуждающе-импровизационный, этот стиль подразумевает гибкость в подаче материала. Планирование минимальное и гибкое, преподаватель импровизирует, адаптируя объяснение к текущим потребностям класса. Рассуждающе-методичный, стиль сочетает в себе логическое, последовательное изложение материала с элементами диалога и рассуждения. Преподаватель строит свои объяснения, используя доказательства и аргументы, но при этом оставляет место для обсуждения и вопросов учащихся [26], [36].

Таким образом мы можем сделать следующий вывод: выбор учителем того или иного стиля преподавания – сложный процесс, определяемый множеством факторов. Осложненные особенности учебного процесса и неблагоприятные качества образовательной среды, то есть дидактогенные факторы непосредственно воздействуют на педагога и играют значительную роль в формировании его профессиональной стратегии. Педагог в своей деятельности либо преодолевает трудности благополучно, и продолжает

деятельность, либо, испытывая чувство дискомфорта, создает новую затрудненную коммуникативную ситуацию, а затем еще новые ситуации, наращивая их объем. Чем больше у учителя проблем в работе, тем меньше он считает учеников ответственными и заинтересованными. Это происходит потому, что у учителя активизируются психологические защиты, чтобы объяснить свои трудности. Такая неправильная оценка учеников, в свою очередь, мешает им общаться с учителем и устанавливать контакт. Педагогические стили устанавливаются во время профессиональной деятельности, а также на их выработку имеют влияние личные качества преподавателя, особенности деятельности и других предлагаемых учебной организацией условий. Стил преподавания основан на личных потребностях преподавателя, его профессиональных целях, а также на его личных убеждениях.

Изучение и грамотное применение различных стилей преподавания важное условие для создания благоприятной образовательной среды. Оптимальный выбор стиля или их комбинации для уникальной учебной ситуации позволяет снизить риск профессионального выгорания педагога и и обеспечить психологическое благополучие младшим школьникам. Осознанное использование стилей, основанное на теоретических знаниях и рефлексии, способствует достижению образовательных целей и гармонизации взаимодействия в системе «учитель—ученик».

1.3 Направления психолого-педагогической помощи в рамках профилактической работы

Современный образовательный процесс сталкивается с необходимостью поиска баланса между академическими требованиями и психологическим благополучием учащихся. Одним из ключевых факторов, влияющих на атмосферу в классе и эффективность обучения, выступает стиль преподавания. Ошибочно выбранный подход педагога может привести к возникновению дидактогении. В связи с этим особую актуальность приобретает вопрос подготовки педагогов к гибкому использованию различных стилей преподавания.

В работе К. С. Гордеева освещается мысль о том, что применение разнообразных педагогических стилей дает возможность адаптировать процесс обучения к индивидуальным особенностям учеников. Просвещение учителей о различных стилях, а также об их сочетании, позволяет снизить напряжение в классе. Учителя, осознанно выбирающие подходящий стиль, способны укреплять мотивацию и доверие у учащихся, поскольку они своим примером учат учеников взаимодействовать друг с другом, что уменьшает вероятность возникновения трудных коммуникативных ситуаций. Обучение навыкам гибкого переключения между стилями преподавания помогает педагогам лучше реагировать на эмоциональные и познавательные потребности учеников. Он также отмечал важность взаимодействия учеников друг с другом не только на уроке, но и на переменах [10].

Н. В. Жутикова в руководстве для учителя «Многообразие проявлений дидактогении в детском и подростковом возрасте» делится идеями о эффективной профилактике дидактогении. По ее словам методика просвещения педагогов будет эффективна в формате семинаров, тренингов и мастер-классов. Особое внимание уделяется разбору ситуаций, приводящих к дидактогении, с участием педагогов в анализе и поиске решений [16].

В своей работе В. А. Худик, посвященной профилактике дидактогении рассуждал о том, что коллективное обсуждение опыта и обмен обратной связью среди педагогов усиливает мотивацию к изменению и совершенствованию подходов. Внедрение этих знаний в повседневную практику предоставляет учителю возможности для созидательного взаимодействия с учениками, минимизируя эмоциональное напряжение и способствуя формированию позитивных отношений. Организация интегрированных игровых программ создают условия для психологической разгрузки учащихся [41].

Работа И. Р. Пономаревой, посвященная теме эмпатии как значимое качество современного педагога имеет важную мысль и для современной реальности: образовательный процесс требует от педагогов умения гибко менять стратегии взаимодействия с учениками. Учитель, владеющий искусством тактичного общения, способен создать атмосферу доверия. Когда учитель демонстрирует заинтересованность в взглядах и эмоциях детей, это ведет к укреплению взаимопонимания и снижению напряженности. Особое значение приобретает умение выслушать и признать индивидуальные особенности учащихся без уничижения или навязывания единственного корректного варианта поведения. Эмпатия, как способность учителя тонко чувствовать эмоциональное состояние ученика, играет ключевую роль в профилактике дидактогении. Понимание переживаний и мотивов детей помогает педагогу подобрать слова и действия, направленные на поддержание их внутреннего равновесия. Эмпатическое отношение снижает уровень тревожности у школьников, способствует формированию позитивной самооценки и открытости к обучению. Кроме того, эмпатия способствует развитию у самих учителей рефлексивных навыков и чувствительности к динамике отношений в классе [32].

М. Р. Битянова акцентировала свое внимание на том что, с педагогическим составом эффективнее всего работать очно, пусть это будут

хотя бы небольшие встречи на которых будут представлены новые инструменты и стратегии для работы с учениками. При этом необходимо учитывать обратную связь и гибко адаптировать программы к меняющимся условиям и потребностям школы. Для успешного закрепления программ важно интегрировать их в общешкольную стратегию развития и воспитательную работу. Регулярные мероприятия, такие как педагогические конференции и вебинары с участием экспертов, формируют пространство для дискуссий и обмена лучшими практиками, что повышает общий уровень педагогической культуры [4].

Использование междисциплинарного подхода позволит координировать усилия различных служб и специалистов. Адаптация методик под конкретные условия школы обеспечит максимальную эффективность и устойчивость изменений. Постоянное обновление содержания программ на основе анализа результатов и новейших исследований поддержит их актуальность и позволит школе идти в ногу с современными тенденциями педагогики.

Таким образом мы можем сделать вывод о том что, системное и многоформатное просвещение становится основой для формирования у учителей активности и ответственности за качество образовательного процесса. Главной проблемой выступает недостаточная подготовленность педагогов к осознанному выбору и применению разнообразных стилей преподавания, а также ограниченное использование активных методов, способных снизить эмоциональное напряжение у детей. Системное просвещение педагогов о разнообразии стилей преподавания расширяет выбор и гибкость педагогических стратегий, позволяя более чутко реагировать на индивидуальные и коллективные особенности учеников. Психологические аспекты снижения дидактогении опираются на развитие эффективной и эмпатичной педагогической коммуникации, которая формирует доверительную атмосферу и снижает уровень конфликтности.

Выводы по главе 1

На основе всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что дидактогения представляет собой серьезное препятствие на пути полноценного развития и социализации ребёнка. Анализ научной литературы представленных отечественными исследователями (Б. М. Бим-Бадом, Л. А. Карпенко, А. В. Петровским, М. Г. Ярошевским и др.), подтверждает, что дидактогения представляет собой не просто частный педагогический промах, а серьезный деструктивный фактор, способный нанести глубокую психологическую травму развивающейся личности. Она возникает как следствие нарушения педагогического такта и психологического насилия в образовательной среде — зачастую неосознанного со стороны педагога — и проявляется в негативном психическом состоянии учащегося, от фрустрации до невротических реакций. Особую значимость это приобретает в контексте начального образования: младший школьник, обладающий высокой сензитивностью к оценкам значимых взрослых, воспринимает любой акт педагогического непрофессионализма как глобальную несправедливость, что провоцирует затяжные кризисы, занижение самооценки и мотивации.

В рамках нашего исследования дидактогения трактуется не как медицинский диагноз, а как неадекватный, защитный способ реагирования школьника на стрессовые факторы учебной среды. Таким образом, дидактогения становится барьером, который блокирует познавательную активность, разрушает межличностные отношения и деформирует процесс социализации. Профилактика дидактогении требует от педагога не только высокой предметной компетентности, но и психологической грамотности, способности к рефлексии собственного стиля общения, учета возрастных и индивидуально-психологических особенностей каждого ребенка.

Ключевую роль в формировании и профилактике дидактогении играет стиль преподавания, который складывается под влиянием личных качеств педагога, его профессиональных целей и убеждений, особенностей

образовательной среды и возникающих в работе трудностей. Когда учитель сталкивается с проблемами, он может неосознанно прибегать к психологическим защитами чтобы объяснить свои трудности. В свою очередь это усугубляет коммуникацию и запускает неразрывный круг затрудненных коммуникативных ситуаций. И как раз на основе потребностей учителя, его личностных качеств, особенностях деятельности и других условий формируется стиль преподавания. На основе анализа научной литературы можно сказать, что оптимальный выбор стиля или их комбинации для уникальной учебной ситуации обеспечивает психологическое благополучие младшим школьникам.

Освоение разнообразных стилей преподавания дает возможность гибко подстраиваться под индивидуальные и коллективные особенности учащихся, учитывать их возрастные и психологические потребности. Грамотный выбор стиля или продуманная комбинация стилей в конкретной учебной ситуации не только снижает риск дидактогении и эмоционального напряжения в классе, но и способствует гармонизации отношений в системе «учитель–ученик», повышает познавательную активность детей, укрепляет доверие и снижает уровень конфликтности.

На основе анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод, что для эффективной профилактики дидактогении системное и многоформатное просвещение становится основой для формирования у учителей активности и ответственности за качество образовательного процесса. Системное просвещение педагогов расширяет выбор и гибкость педагогических стратегий, позволяя более чутко реагировать на индивидуальные и коллективные особенности учеников.

В заключение стоит подчеркнуть: предотвращение дидактогении — это не просто профессиональный этикет, а базовое условие реализации гуманистической модели образования. Педагог, осознающий ответственность за психическое состояние своих учеников, становится не контроллером, а

фасилитатором развития, способным создавать безопасную, поддерживающую среду. Изучение дидактогении позволяет нам очертить границы профессиональной компетенции современного учителя: его главной задачей становится не только трансляция знаний, но и сохранение эмоционального благополучия ребенка. Только через признание права ученика на индивидуальность, отказ от стандартизированных ожиданий и переход к педагогике партнерства возможно минимизировать риски возникновения дидактогенных расстройств и обеспечить гармоничное развитие школьного сообщества. Данное исследование подчеркивает необходимость дальнейшей работы по формированию психологической культуры педагогов как главного инструмента профилактики дидактогении в современной школе.

Глава 2. Методическая организация исследования

2.1 Организация и методы исследования

Для проведения качественной диагностики проявления дидактогенных факторов в педагогических стилях учителей нам необходимо анализировать два объемных фактора проявления дидактогении: личность учителя, напрямую влияющая на выбор педагогического стиля, и психологический климат в классе. В исследовании будут рассматриваться личность учителя начальных классов и психологический климат в классе у этого же учителя, затем будет выявляться связь психологического климата от личности учителя.

На основании психологической литературы мы выявили следующие критерии для исследования личности учителя: уровень эмпатических способностей, терпеливость к различным аспектам коммуникации, стиль поведения в конфликтных ситуациях. Для исследования климата класса на основании психологической литературы мы выявили следующие критерии: социальные предпочтения в группе; социально-психологический климат коллектива; компоненты школьной тревожности.

Для исследования личности учителя будут использованы следующие методики: методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко; методика диагностики коммуникативной толерантности В.В. Бойко; Тест Томаса на определение стилей поведения в конфликте.

Для исследования климата в классе будут использованы следующие методики: «Социометрия» Якоб Леви Морено; "Шкала оценки социально-психологического климата в коллективе" (СОПИК) О.С. Михалюк и А.Ю. Шалыто; Анкета «Оценка школьной тревожности Филлипса» Б.Н. Филлипс.

Для выявления взаимосвязей критериев социально-психологического климата в классе от личности учителя будет использоваться прикладной пакет SPSS 23.0 для статистического анализа, разработанный компанией IBM метод Спирмен.

Таблица 2

Методы исследования аспектов личности классных руководителей

Критерии	Высокий	Средний	Низкий	Методики
Уровень эмпатических способностей	Учитель адекватно воспринимает эмоции, понимает причины тех или иных эмоций, их контекст. Способен четко определить причины возможные последствия эмоций с учетом контекста ситуаций. Активно демонстрирует эмоциональное сопереживание и понимание чужого состояния.	Учитель адекватно воспринимает эмоции, но не всегда понимает причины эмоций, их контекст. Определяет причины возможные последствия эмоций с учетом контекста ситуаций, но иногда возникают трудности с определением последствий. Демонстрирует эмоциональное сопереживание чужого состояния в некоторых ситуациях.	Учитель неточно или поверхностность определяет эмоции. Игнорирует причины эмоций, сложно определить последствия эмоций с учетом контекста ситуаций. Отсутствие эмоционального отклика. Скудный эмоциональный спектр в общении с окружающими.	Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко

Терпеливость к различным аспектам коммуникации	Терпимость к невербальным сигналам собеседника. Терпимость к особенностям речи собеседника. Способен полностью принимать различные стили общения, даже если они отличаются от собственного. Терпимость к личностным характеристикам собеседника, которые могут вызывать дискомфорт или раздражение.	Умеренное терпение к невербальным сигналам собеседника. Умеренное терпение к особенностям речи собеседника. Способен частично принимать различные стили общения. Умеренная терпимость к личностным характеристикам собеседника. Способен в некоторых ситуациях справляться с трудностями и неприятными моментами в общении.	Негативная реакция на любые отклонения от привычных или ожидаемых невербальных сигналов. Раздражение из-за особенностям речи собеседника. Не способен полностью принимать различные стили общения. Негативные реакции к личностным качествам собеседника. Не способен справляться с трудностями и неприятными моментами в общении.	Методика диагностики коммуникативной толерантности В.В. Бойко
Стиль поведения в конфликтных ситуациях	Компромисс, достигается в атмосфере взаимоуважения и понимания. Все участники чувствуют себя удовлетворенными результатом. Стремление найти решение, удовлетворяющее всех участников конфликта полностью. Активное	Человек уверен в своей правоте и готов идти на конфликт, чтобы достичь своей цели. Человек жертвует своими интересами ради удовлетворения потребностей другого человека. Взаимные уступки обеих	Соперничество с проявлением агрессии, пренебрежения к интересам других и отсутствием уважения к себе (например, человек вступает в конфликт из-за чувства неполноценности или желания доказать что-то другим).	Тест Томаса на определение стилей поведения в конфликте

	общение, взаимопонимание и готовность к совместной работе. Максимально высокий уровень заботы о себе и других.	сторон конфликта, стремление найти решение, устраивающее всех участников. Баланс между уважением к себе и заботой о других достигается за счет взаимных уступок (компромисс).	Человек избегает конфликта, не отстаивает свои интересы и не учитывает интересы других. “Компромисс”, достигается в результате давления или шантажа.	
--	--	---	--	--

Методика диагностики уровня эмпатических способностей Владимир Владимирович Бойко

Цель: Оценить уровень развития эмпатических способностей у обследуемого, определить его способность к эмоциональному сопереживанию и пониманию чувств других людей.

Методика диагностики коммуникативной толерантности. Автор: Владимир Владимирович Бойко

Цель: Оценить уровень коммуникативной толерантности обследуемого – способность адекватно воспринимать и реагировать на различные коммуникативные ситуации, проявляя терпимость к различиям в поведении и мнениях других людей.

Методика Томаса на выявление ведущего стиля поведения в конфликте. Автор: К. Томас; Р. Килманн.

Цель: Определить преобладающий стиль поведения личности в конфликтных ситуациях. Методика помогает понять, как человек обычно реагирует на разногласия и противоречия с другими людьми.

Таблица 3

Методы исследования социально-психологического климата в классе

	Высокий	Средний	Низкий	Методики
Социальные предпочтения в группе	Активное участие в совместной деятельности, стремление к достижению общих целей, взаимная поддержка и помощь, готовность к компромиссам. Доверие к другим участникам, готовность делиться личной информацией, уверенность в добросовестности и честности других. Уважение к личным границам. Уважение к профессионализму, признание достижений других.	Участие в совместной деятельности, но без особой инициативы. Возможны конфликты. Вежливые отношения, но без глубокой привязанности. Готовность делиться информацией ограничена, некоторая настороженность по отношению к другим. Нейтральное отношение к соседству, без особых предпочтений.	Пассивное участие, отказ от совместной работы, конфликты и негативное взаимодействие, отсутствие стремления к общим целям, нежелание помогать другим. Отсутствие близких отношений, формальное общение. Отсутствие доверия, подозрительность, нежелание делиться информацией, боязнь быть обманутым. Нежелание находиться рядом с определенными людьми, дискомфорт в общении.	"Социометрия" Якоб Леви Морено
Социально-психологический климат коллектива	Доверительные, теплое и дружелюбные отношения. Члены коллектива взаимоуважают друг друга,	Нейтральные отношения, без выраженной теплоты или холодности. Взаимопомощь и	Холодные, отчужденные отношения. Отсутствует взаимопомощь и поддержка. Частые	"Шкала оценки социально-психологического климата в

	поддерживают и помогают друг другу. Конфликты решаются конструктивно. Преобладает взаимопонимание и сотрудничество. Высокий уровень мотивации. Сильное чувство принадлежности к коллективу. Члены коллектива довольны условиями своей работы.	поддержка проявляются, но не являются постоянными. Конфликты возникают, но обычно быстро решаются. Некоторая сплоченность присутствует, н на среднем уровне. Удовлетворенность условиями работы средняя, есть как положительные, так и отрицательные стороны.	конфликты, недоверие друг к другу. Преобладает негативное взаимодействие. Отсутствие сплоченности. Члены коллектива работают изолированно друг от друга, Члены коллектива недовольны условиями работы.	коллективе" (СОПИК) О.С. Михалюк и А.Ю. Шалыто
Компоненты школьной тревожности	Спокойное отношение к контрольным и экзаменам, желание учиться и получать новые знания преобладает над беспокойством по поводу оценок. Спокойное и уверенное общение со сверстникам. Спокойное и уверенное взаимодействие с учителями, способность задавать вопросы и	Некоторое беспокойство перед контрольными и экзаменами, желание получить хорошие оценки, но без чрезмерной заикленности. Желание быть принятым в группу, но без чрезмерной заикленности. Некоторое беспокойство перед взаимодействием с учителями, желание получить их одобрение, но	Постоянное беспокойство о предстоящих контрольных и экзаменах, страх получить плохую оценку, даже при хорошей подготовке. Постоянный страх перед отвержением и издевательствами со стороны сверстников, чувство одиночества и изоляции, низкая самооценка. Постоянный страх перед	Анкета "Оценка школьной тревожности Филлипса" Б.Н.

	отвечать у доски без волнения. Позитивное отношение к школе, чувство комфорта и уверенности в школьной обстановке, легкость в адаптации к новым ситуациям.	без чрезмерного страха. Некоторое беспокойство по поводу посещения школы, но без резкого отрицания. Способен адаптироваться к новым ситуациям в школе, но с некоторым волнением.	критикой и неудовольствием учителей, избегание контакта с учителями, чувство неуверенности в себе в присутствии учителей.	
--	---	--	---	--

«Социометрия» Джакоб Леви Морено

Цель: Выявить структуру межличностных отношений в группе, определить положение каждого члена группы в этой структуре, выявить лидеров, изгоев, изолированных индивидов, а также определить эмоциональные связи между участниками.

«Шкала оценки социально-психологического климата в коллективе» (СОПИК) О.С. Михалюк и А.Ю. Шалыто

Цель: Диагностика социально-психологического климата в коллективе (группе), выявление его основных характеристик и оценка уровня благополучия в группе.

Анкета «Оценка школьной тревожности Филлипса» Б.Н. Филлипс

Цель: Диагностика уровня школьной тревожности у детей и подростков. Методика позволяет оценить степень беспокойства и страха, связанных с учебной деятельностью и школьной средой.

Для проведения качественного исследования были разработаны две таблицы критериев «Личность учителя» и «Климат в классе».

2.2 Анализ результатов констатирующего исследования

Анализ полученных результатов предоставил полную личностную характеристику классного руководителя по критериям: уровень эмпатических способностей; терпеливость к различным аспектам коммуникации; стиль поведения в конфликтных ситуациях. А также подробное описание социально-психологического климата в учебной группе. В дальнейших описаниях полученных результатов были зашифрованы классы: класс 3Б — А; 3К — Б; 3М — В. Классные руководители получили соответствующее буквенное обозначение.

При количественном анализе респондентов А, Б, В по методике «Диагностика Эмпатических способностей» В. В. Бойко, мы выявили:

- Рациональный канал эмпатии: А, Б – средний уровень, В – низкий уровень.
- Эмоциональный канал эмпатии А, Б – средний уровень, В – высокий уровень.
- Интуитивный канал эмпатии А, Б, – средний уровень, В – низкий уровень.
- Установки, способствующие эмпатии А, В – средний уровень, Б – высокий уровень.
- Проникающая способность эмпатии А – высокий уровень, Б – средний уровень, В – низкий уровень.
- Идентификация в эмпатии А, В – 2 низкий уровень, Б – средний уровень (см рис 1).

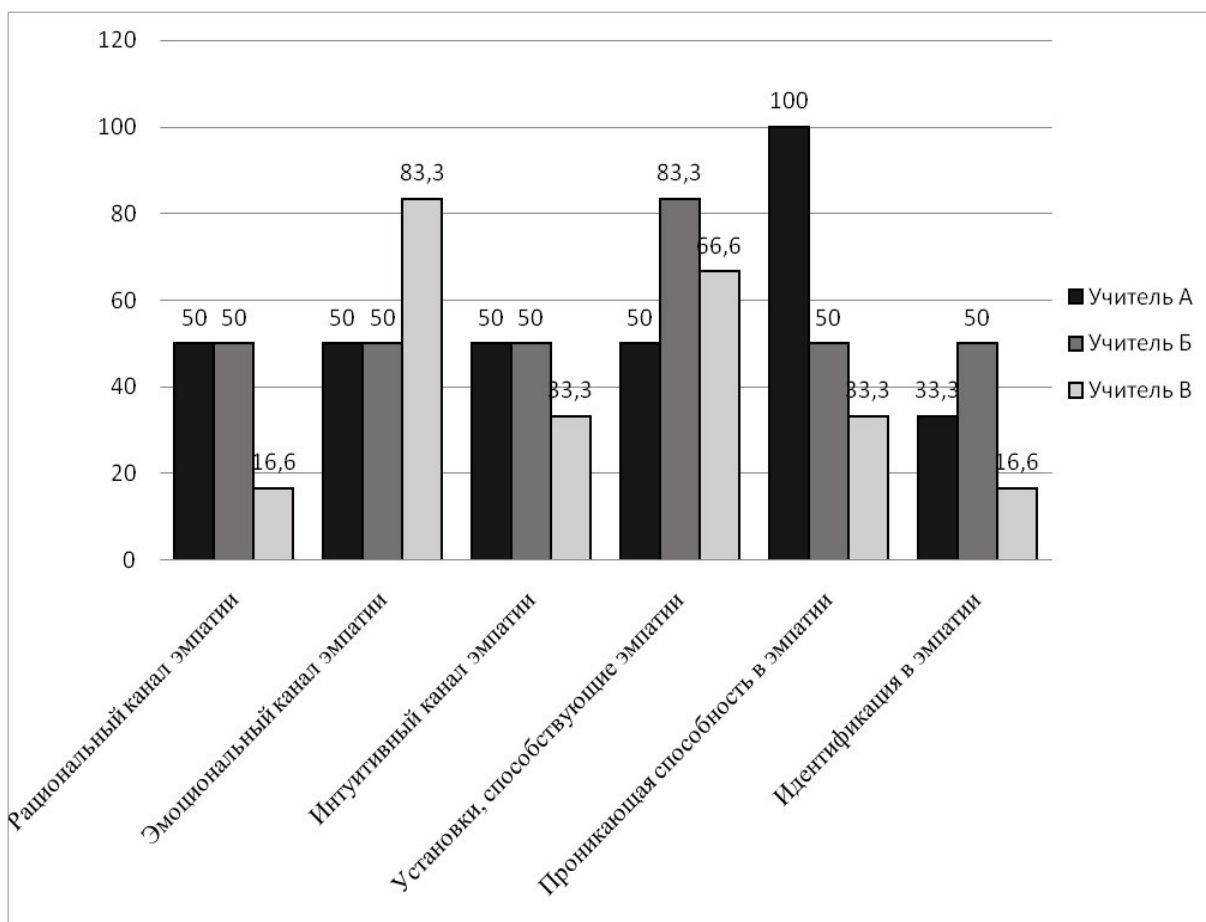


Рисунок 1 — результаты методики “Диагностика Эмпатических способностей” В. В. Бойко

При качественном анализе результатов респондента А по методике “Диагностика Эмпатических способностей” В. В. Бойко мы выявили, что преобладает средний уровень эмпатических способностей. Мы предполагаем, что учительница обладает следующими характеристиками: избирательное неглубокое внимание, восприятие на уровне фактов и внешних проявлений. Интерес не всегда спонтанен, требует сознательных усилий и препятствует глубокому эмоциональному и интуитивному пониманию. Способна распознавать эмоции и сопереживать, но глубина и интенсивность эмпатии ограничены. Отзывчивость избирательна, требует усилий, а эмоциональная подстройка – неполная, прерывистая или ситуативная. Используя подсознательный опыт, ориентируется в неполной информации невербальных сигналов. Интуиция работает периодически, дополняя рациональное

понимание, и требует усилий для преодоления стереотипов. Эффективность эмпатии умеренна. Учительница не избегает контактов полностью, но и не ищет их активно, проявляя сдержанное любопытство. Отношение к проблемам окружающих спокойное, без глубокого погружения, что умеренно ограничивает, но не блокирует эмпатические каналы.

Сочетание перечисленных характеристик позволяет ей предотвращать конфликты или неловкие ситуации, не погружаясь в их истинные корни. Эффективно управлять классной динамикой и поддерживать дисциплину с опорой на эмоциональный комфорт, а не на глубокий анализ. Ее спокойное отношение к проблемам окружающих без глубокого погружения, а также избирательная отзывчивость позволяют ей не быть эмоционально перегруженной проблемами каждого ученика. Это обеспечивает стабильность и предсказуемость в классе. Ученики могут доверять ей, зная, что она выслушает, но не будет «драматизировать» или эмоционально вовлекаться слишком сильно, что для некоторых может быть более комфортным. Ей достаточно невербальной информации, чтобы реагировать адекватно и поддерживать позитивное взаимодействие.

Эмоциональная ригидность и низкая гибкость являются препятствием для глубокой эмпатии, но могут способствовать созданию предсказуемой атмосферы. Ученики знают, чего от нее ожидать, что также способствует чувству безопасности. Она может эффективно организовывать дискуссии, создавать условия для выражения мнений, поскольку ученики чувствуют себя расположенными к ней. Однако она не способна помочь им в глубоком осмыслении или решении сложных личных проблем из-за трудностей в понимании другого и неспособности поставить себя на его место.

Ее интерес, требующий сознательных усилий, позволяет ей уделять внимание, когда это необходимо (например, в учебном процессе или при регулировании конфликтов), но не ведет к спонтанному, глубокому исследованию личностей учеников. В итоге учительница способна создавать

внешний контур эмоциональной безопасности и открытости, который располагает к себе учеников и способствует коммуникации. Она может быть эффективным организатором взаимодействия, но ее ограниченная эмпатия, ригидность и неспособность к глубокому пониманию препятствуют формированию по-настоящему глубоких, персонализированных и трансформационных связей с учениками.

При качественном анализе результатов респондента **Б** по методике “Диагностика Эмпатических способностей” В. В. Бойко мы выявили, что преобладает средний уровень эмпатических способностей. Мы предполагаем, что эмпатия проявляется избирательно и не всегда глубоко. Внимание и интерес к собеседнику могут быть обусловлены внешними факторами, а не спонтанным желанием. Восприятие его эмоциональных и интуитивных аспектов ограничено, что затрудняет полное понимание. Часто понимание ограничивается фактами и внешними проявлениями, без проникновения во внутренний мир. Способность сопереживать присутствует, но неполная. Отзывчивость может быть менее интенсивной, избирательной или требовать усилий для установления контакта. Внутренний мир собеседника понимается частично, а эмоциональная подстройка может быть прерывистой. Учительница видит поведение партнеров и ориентируется в условиях неполной информации, используя подсознательный опыт. Однако этот процесс может быть неосознанным или требовать осмысления. Интуиция работает периодически, дополняя, но не заменяя рациональное понимание. Способность выходить за рамки стереотипов требует усилий. Избегание контактов и спокойное отношение к чужим переживаниям снижают эффективность эмпатии. Из-за этого создается атмосфера частичной открытости, где редко достигается задушевность. Собеседник чувствует себя достаточно свободно, но не для полного душевного раскрытия. Попытки поставить себя на место партнера есть, но не всегда успешны. Эмоции гибки, но могут испытывать инертность. Способность к подражанию выражена

слабо. Идентификация выполняет свою роль, но не является ключевым условием для успешного понимания чужих чувств.

При таких личностных характеристиках учительница замечает внешние проявления трудностей учеников (например, невнимательность, медлительность, вопросы), что поможет ей в организации помощи. Она не вовлекается чрезмерно в эмоциональные проблемы учеников, это позволяет принимать более объективные решения, не поддаваясь идеализации ученика. А также она может предвидеть возможные проблемы и принимать адекватные решения даже при недостатке вербальной информации о ученике. Ученики могут чувствовать себя достаточно комфортно при общении с ней, не опасаясь осуждения или излишней эмоциональной реакции со стороны учительницы. Также она не вторгается в личную жизнь учеников, соблюдая границы и проявляя уважение к их приватности. Она концентрирует свое внимание и поддержку на тех учениках, которые действительно нуждаются в помощи, не рассеивая ресурсы на всех подряд.

Из-за ограниченного восприятия эмоциональных и интуитивных аспектов учительница не сможет полностью понять и поддержать учеников. Она может не уловить тонкие сигналы их переживаний. Если ученику требуется не только академическая помощь, но и эмоциональная поддержка, учительница может оказаться не в состоянии предоставить это в полной мере. Ученики могут интерпретировать спокойное отношение к их переживаниям как отсутствие интереса или сочувствия, что может привести к негативным впечатлениям. Выход за рамки стереотипов требует усилий, а это значит, что при отсутствии мотивации учительница может склонна придерживаться привычных шаблонов мышления и поведения.

При качественном анализе результатов респондента **В** по методике “Диагностика Эмпатических способностей” В. В. Бойко мы выявили, что преобладает средний уровень эмпатических способностей. Мы предполагаем, что внимание, восприятие и мышление эмпатирующего слабо направлены на

сущность другого человека. Интерес к его состоянию, проблемам или поведению отсутствует или вынужден. Отсутствует спонтанная открытость; восприятие поверхностное, предвзятое или сосредоточенное на себе. Эмоциональные и интуитивные аспекты партнера остаются недоступными, что препятствует пониманию его истинной сущности. Фиксируется способность входить в эмоциональное состояние с окружающими — сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость служит средством «вхождения» в энергетическое поле собеседника. Учительница способна слабо видеть скрытое поведение партнеров и испытывает затруднения при нехватке информации. Опирается на осознанное понимание и факты, а не на интуитивный опыт. Формирование сведений о партнерах происходит преимущественно на рациональном уровне. В восприятии преобладают стереотипы или потребность в четких данных, что затрудняет гибкое понимание.

Учительница не избегает контактов, но и не ищет их активно. Отношение к переживаниям окружающих сдержанное, без глубокого погружения, но и без полного безразличия. Установки личности создают умеренные препятствия для эмпатических каналов, ограничивая отзывчивость, но не блокируя ее полностью. Она с трудом способна понять эмоциональное состояние, чувства и мотивы другого. Вместо открытости и доверия может вызывать напряженность и недоверие. Эмоциональный обмен крайне затруднен или отсутствует. Собеседник чувствует себя рядом с ней некомфортно и не готов к раскрытию, что препятствует эмпатическому постижению. Учительница испытывает трудности в понимании через сопереживание и не склонна ставить себя на место собеседника. Эмоции ригидны и неподвижны, что мешает быстрой подстройке. Способность к подражанию крайне низка.

На основе выявленных характеристик учителя можно сказать следующее: учительница способна успешно входить в эмоциональное

состояние собеседника, что позволяет ей наладить доверительные отношения с учениками. Но понимание чувств и переживаний собеседника поверхностное, без глубокого анализа. Из-за этого она не всегда может реагировать на проблемы, страхи и радости своих учеников. Соответственно, ей сложно находить подходы для поднятия мотивации учеников, что делает ее педагогические усилия менее эффективными. Учительница не сможет легко подстроиться под настроение класса или отдельного ученика, что затруднит управление групповой динамикой и создание комфортной атмосферы. Это может привести к тому, что ученики будут чувствовать себя одинокими и непонятыми. Создается атмосфера напряжения и недоверия, возникает чувство страха и неуверенности. Это создает барьер для формирования позитивных отношений. Из-за поверхностного восприятия и отсутствия глубокого понимания переживания учеников, учительнице будет сложно выявить и учесть индивидуальные особенности каждого ученика, его сильные и слабые стороны, стиль обучения. Опора на факты и стереотипы в общении может негативно повлиять на учеников, к которым требуется особый подход. У таких учеников возможно появится чувство непонимания, следовательно, они могут считать, что их оценивают несправедливо. В педагогической деятельности учителя фокус будет смещен с эмоционального и личностного развития учеников на усвоение учебного материала.

При количественном анализе респондентов А, Б, В по методике диагностики коммуникативной толерантности В. В. Бойко мы выявили:

- Категория №1 Неприятие и непонимание индивидуальности другого человека А – высокий уровень, Б, В – средний уровень.
- Категория №2 Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей А, В – высокий уровень, Б –средний уровень.
- Категория №3 Категоричность или консерватизм в оценках других людей А, В – средний уровень, Б – высокий уровень.

- Категория №4 Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров А, Б, В – средний уровень.
- Категория №5 Стремление передать, перевоспитать партнеров А, Б, В, – средний уровень.
- Категория №6 Стремление подогнать партнера под себя, сделать его «удобным» А, Б, В – средний уровень.
- Категория №7 Неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности А, В – средний уровень, Б – высокий уровень.
- Категория №8 Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми А, Б, В – низкий уровень.
- Категория №9 Неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других А, В – средний уровень, Б – высокий уровень (см рис 2).

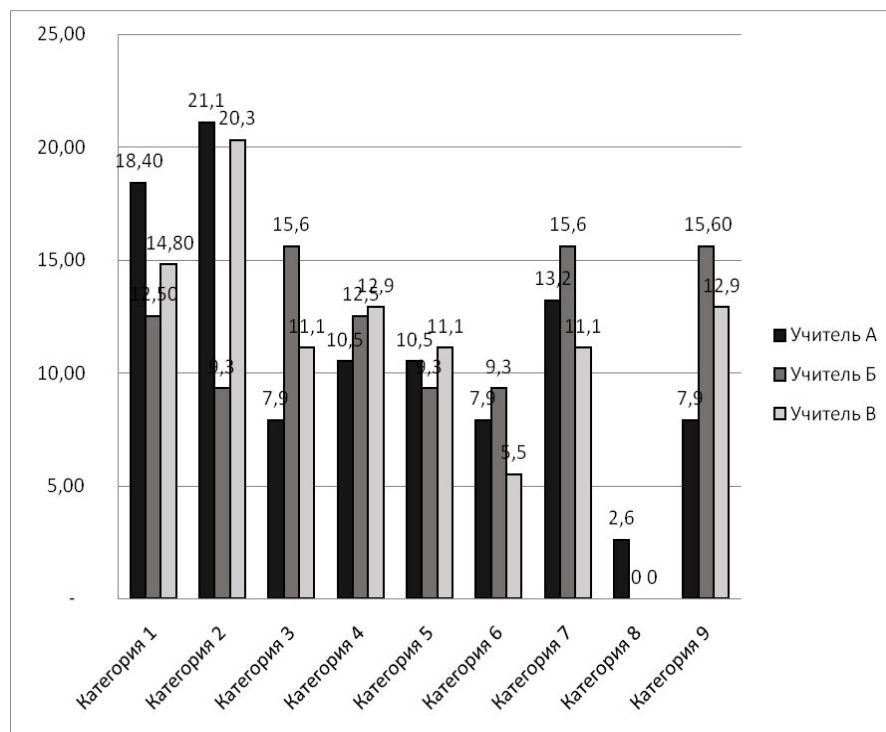


Рисунок 2 — результаты методики диагностики коммуникативной толерантности В. В. Бойко

При качественном анализе результатов респондента А по методике диагностики коммуникативной толерантности В. В. Бойко мы выявили, что преобладает средний уровень коммуникативной толерантности. Мы предполагаем, что учительница очень часто судит других людей, их поступки и убеждения, исходя исключительно из собственной картины мира, своих ценностей и представлений о «правильном». Она ожидает, что другие будут соответствовать её стандартам. Учительнице трудно принимать людей такими, какие они есть, с их уникальными особенностями, мнениями и потребностями. Она склонна игнорировать или отторгать то, что не вписывается в её представления. Она склонна долго помнить и, возможно, предъявлять претензии за чужие оплошности, даже если они были случайными или незначительными. Это может создавать напряжённую атмосферу. А также она не склонна тактично или дипломатично обходить острые углы. Она открыто выражает свое недовольство или раздражение, что может ранить или отталкивать собеседников. Если она судит всех по себе и не принимает индивидуальность, то логично, что она будет пытаться изменить людей, чтобы они соответствовали её ожиданиям и стандартам. Стремление перевоспитать выражается в процессе воспитания, привитии классу дисциплины и норм общества. Иногда она перевоспитывает со стремлением «подогнать под себя», то есть сделать их удобными для себя. У нее трудности с принятием новых идей или альтернативных точек зрения. Неумение приспособливаться подчеркивает общую негибкость и трудности с адаптацией к другим людям. Относительно терпима к прямому физическому или психическому дискомфорту, причиненному другими, но значительно более нетерпима к их личностным качествам и мнениям.

Данный стиль взаимодействия может создавать атмосферу, в которой ученики чувствуют себя недооцененными, непонятыми или постоянно критикуемыми. Способствует снижению инициативы и творческого подхода

у учащихся, так как они могут бояться ошибиться или выразить мнение, отличающееся от мнения учителя.

При качественном анализе результатов респондента **Б** по методике диагностики коммуникативной толерантности В. В. Бойко мы выявили, что преобладает средний уровень коммуникативной толерантности. Мы предполагаем, что учитель **Б** демонстрирует значительные трудности в установлении эффективных и гармоничных отношений с участниками образовательного процесса. Ее коммуникативный стиль характеризуется недостаточной толерантностью, ригидностью и склонностью к оцениванию других через призму собственных убеждений. Учитель испытывает некоторые трудности в принятии учеников с разными характерами, способностями и потребностями, что может приводить к предвзятому отношению и снижению мотивации у некоторых детей. Склонность к субъективным оценкам и сравнению учеников с собственными представлениями об идеале может проявляться в несправедливой оценке работ, завышенных или заниженных ожиданиях и в целом в создании атмосферы, где ученики чувствуют себя недостаточно хорошими. Учительница не готова к новым затрудненным ситуациям в ходе своей деятельности или учительница оценивает совершенно новые педагогические задачи через призму прошлого опыта, что не всегда может привести к успеху. Неумение сглаживать конфликты и открытое выражение недовольства может приводить к напряженной атмосфере в классе, страху высказывать свое мнение у учеников. Стремление к контролю и перевоспитанию учеников, скорее всего, выражается в привитии ученикам дисциплины и норм общества. Учитель может пытаться навязать ученикам свои ценности и убеждения, не учитывая их индивидуальные особенности и потребности. Неготовность к прощению ошибок и неловкостей учеников создает атмосферу страха и неуверенности в классе, препятствует развитию самостоятельности и ответственности у учеников. Выраженная негибкость и

неспособность адаптироваться к различным ситуациям и потребностям приводит к тому, что учитель может испытывать трудности в работе с учениками, имеющими особые образовательные потребности, или в адаптации к меняющимся условиям образовательного процесса. Положительным моментом является отсутствие нетерпимости к дискомфорту, создаваемому другими. Это говорит о потенциальной способности к сочувствию, но она не реализуется в полной мере из-за других факторов.

При качественном анализе результатов респондента **В** по методике диагностики коммуникативной толерантности В. В. Бойко мы выявили, что преобладает средний уровень коммуникативной толерантности. Учительница склонна оценивать поведение и мышление других, исходя из собственных установок и ценностей. Она использует себя как «мерку», не принимая во внимание индивидуальные особенности и мотивы других. Учительница испытывает трудности с пониманием и принятием тех, кто отличается от него. Это может проявляться в нетерпимости к нестандартному мышлению, нетрадиционным взглядам или особенностям развития учеников. Учительница придерживается строгих, часто устаревших, взглядов и не склонна к компромиссам. Она способна осознавать свои негативные эмоции и не давать им мгновенно управлять поведением. Но при необходимости она открыто выражает свое недовольство. Ей сложно сглаживать острые углы и находить общий язык с разными учениками. Учительница склонна долго помнить обиды и не прощает мелких ошибок или неловкостей. Это может создавать напряженную атмосферу в классе и препятствовать установлению доверительных отношений. Готова помочь, если об этом попросили, без навязывания своих советов. Учительнице сложно приспосабливаться к потребностям и особенностям других людей. Учительница не проявляет открытой нетерпимости к физическим или психическим особенностям учеников.

При количественном анализе респондентов А, Б, В по методике Томаса – Килманна на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации мы выявили учителя в своей деятельности используют:

- Конфронтацию А, Б, В – низкий уровень;
- Сотрудничество А, Б, В – высокий уровень;
- Компромисс А – средний уровень, Б, В – высокий уровень;
- Уклонение А, Б, В – высокий уровень;
- Приспособление А, Б, В – высокий уровень (см рис 3).

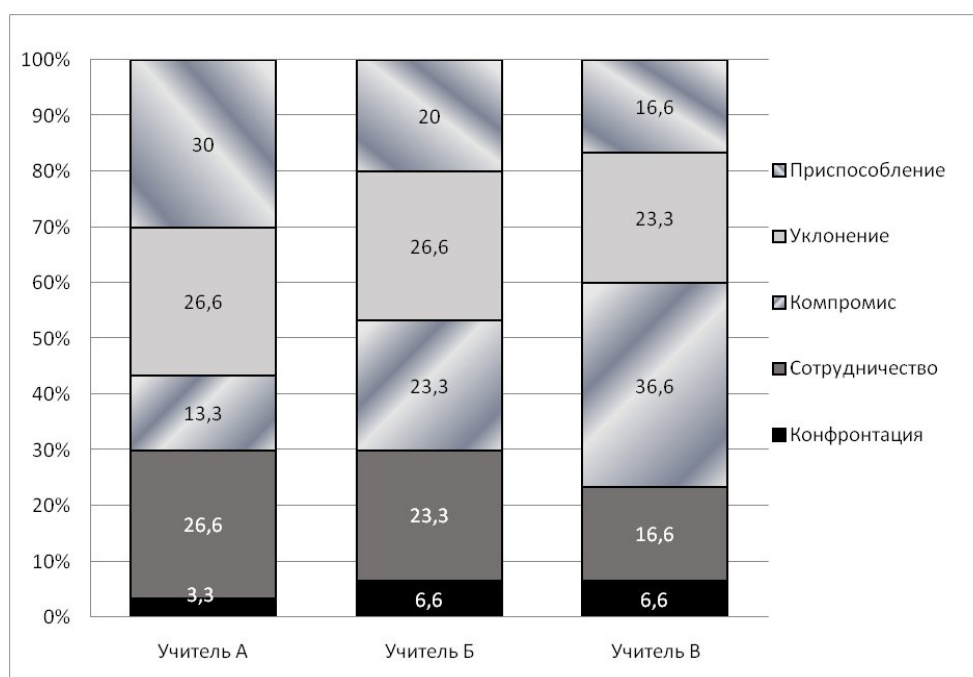


Рисунок 3 — Результаты методики на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации Томаса – Килманна

При качественном анализе результатов респондента А по методике Томаса – Килманна на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации мы выявили, что преобладает низкий уровень стиля поведения в конфликтной ситуации. Мы предполагаем, что постоянное приспособление и уклонение приводят к накоплению нерешенных вопросов, подавлению собственных потребностей и желаний. Это может вызвать хронический стресс, фрустрацию и эмоциональное выгорание. Если учительница часто уступает или избегает решения проблем, ученики могут начать воспринимать

ее как человека, у которого слова не имеют большого веса. Избегание и приспособление не решают проблему, а лишь откладывают ее или перекладывают ответственность. Это может привести к тому, что одни и те же проблемы будут возникать снова и снова. Неразрешенные конфликты и проблемы могут накапливаться, создавая напряженную или нездоровую атмосферу. При условии, что учительница постоянно уступает или избегает конфликтных ситуаций, ученики могут почувствовать безнаказанность, что приведет к нарушениям дисциплины и несоблюдению правил. Отсутствие четких правил и дисциплины, это неизбежно скажется на качестве обучения.

Сотрудничество среднего уровня показывает, что учительница все же стремится находить общие решения и вовлекать учеников, в решение конфликтных ситуаций. В этих случаях ученики могут чувствовать себя услышанными и вовлеченными. Отсутствие открытой конфронтации даже в малых дозах могут мешать коллективу проходить через стадии развития, которые включают преодоление разногласий.

В целом, такой профиль разрешения конфликтов указывает на то, что учительница избегает прямого столкновения и предпочитает уступать или заминать проблему, чтобы сохранить внешнюю гармонию. Хотя сотрудничество является сильной стороной ее деятельности, эффект может быть ослаблен преобладанием стратегий уклонения и приспособления. В долгосрочной перспективе это может привести к неэффективному управлению классом, накоплению нерешенных проблем, снижению собственного авторитета и эмоциональному выгоранию.

При качественном анализе результатов респондента **Б** по методике Томаса – Килманна на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации мы выявили, что преобладает средний уровень стиля поведения в конфликтной ситуации. Учитель систематически избегает конфликтов, нерешенные разногласия и обиды могут накапливаться между учениками и учителем. Это может привести к ухудшению атмосферы в классе, росту

напряженности и снижению уровня доверия. Ученики могут начать воспринимать учительницу как нерешительного или избегающего ответственности. Это подрывает ее авторитет, что сделает управление классом более сложным в будущем. Если ученики видят, что конфликты игнорируются, они могут начать использовать более агрессивные или деструктивные способы разрешения разногласий, поскольку видят, что это «работает» (т. е. проблемы не решаются, но и не пресекаются). Ученики не учатся конструктивно разрешать конфликты, что является важным жизненным навыком. Неразрешенные конфликты и напряженная атмосфера могут отвлекать учеников от учебы, снижать их мотивацию и, как следствие, успеваемость. Постоянное избегание конфликтов может вызывать у учителя чувство беспомощности и повышенный стресс.

Наличие сотрудничества и компромисса говорит о том, что учитель способен искать решения, которые удовлетворяют интересы сторон. Эти стили способствуют построению доверительных отношений между учителем и учениками, а также между самими учениками. Ученики могут наблюдать и учиться, как можно находить общий язык и решать проблемы цивилизованно. Активное применение этих стилей может помочь снять напряженность в классе.

В случаях, когда необходимо быстро и решительно остановить явное нарушение правил, агрессию или неуважение, в этих случаях учительница грамотно использует конфронтацию для четкого обозначения границ допустимого.

Стратегия приспособления в деятельности учительницы полезна, когда проблема не столь значима, а сохранение гармонии важнее. Учитель может идти на уступки, чтобы поддержать ученика, который испытывает трудности. Но частое использование данной стратегии может привести к тому, что учитель будет несправедлив к другим ученикам, постоянно идя на уступки

одним. А также ученики могут начать использовать эту уступчивость в своих целях, игнорируя правила.

Наибольшая доля уклонения является тревожным сигналом. Это говорит о том, что учитель, скорее всего, избегает конфликтных ситуаций, вместо того чтобы активно работать с ними. Несмотря на наличие сотрудничества и компромисса, их количество недостаточно, чтобы компенсировать негативные последствия доминирующего уклонения.

При качественном анализе результатов респондента **В** по методике Томаса – Килманна на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации мы выявили, что преобладает средний уровень стиля поведения в конфликтной ситуации. Низкий процент конфронтации и активное использование компромисса, приспособления и сотрудничества создают относительно спокойную и предсказуемую атмосферу. Учительница старается избегать открытых столкновений, чтобы сохранить хорошие отношения с учениками. Умение находить компромиссы и идти на уступки делает ее более гибкой в сложных ситуациях.

Значительная доля уклонения может означать, что накопившиеся проблемы не решаются, а только откладываются. Это может привести к тому, что они станут более серьезными и трудно разрешимыми в будущем. Преобладание компромисса означает, что решения принимаются путем взаимных уступок, которые не всегда оптимальные или эффективные. Истинные потребности и интересы сторон не удовлетворены полностью.

Если учительница слишком часто идет на приспособление, она может чувствовать себя недооцененной или нереализованной. Ученики, видя, что учительница избегает жестких решений или уступает, могут начать злоупотреблять этим. В ситуациях, требующих решительных действий, четкой позиции, модель поведения учительницы может оказаться неэффективной. Такая стратегия поведения учительницы приведет к

относительно спокойной и бесконфликтной атмосфере, но с высоким риском накопления нерешенных проблем и принятия поверхностных решений.

При количественном анализе ответов классов по методике «Социометрия» Я. Л. Морено мы выявили: Статусная позиция учеников в классе А на среднем уровне, в классе Б на низком уровне; в классе В на среднем уровне (см рис 4). Количество взаимовыборов в классе А, В –средний уровень; В классе Б – низкий уровень.(см рис 5).

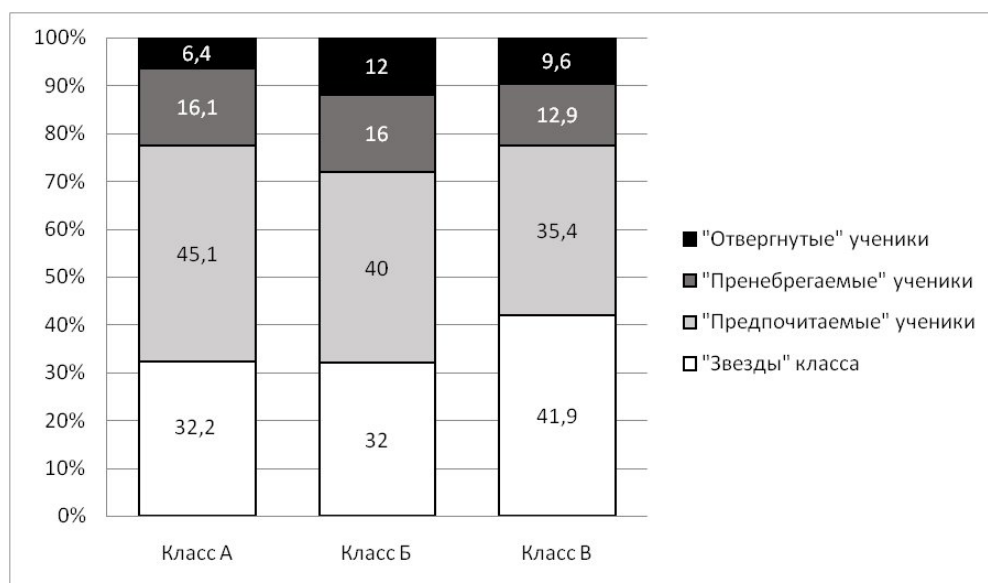


Рисунок 4 — результаты методики “Социометрия” Якоб (Джекоб) Леви Морено “Статусная позиция школьников”

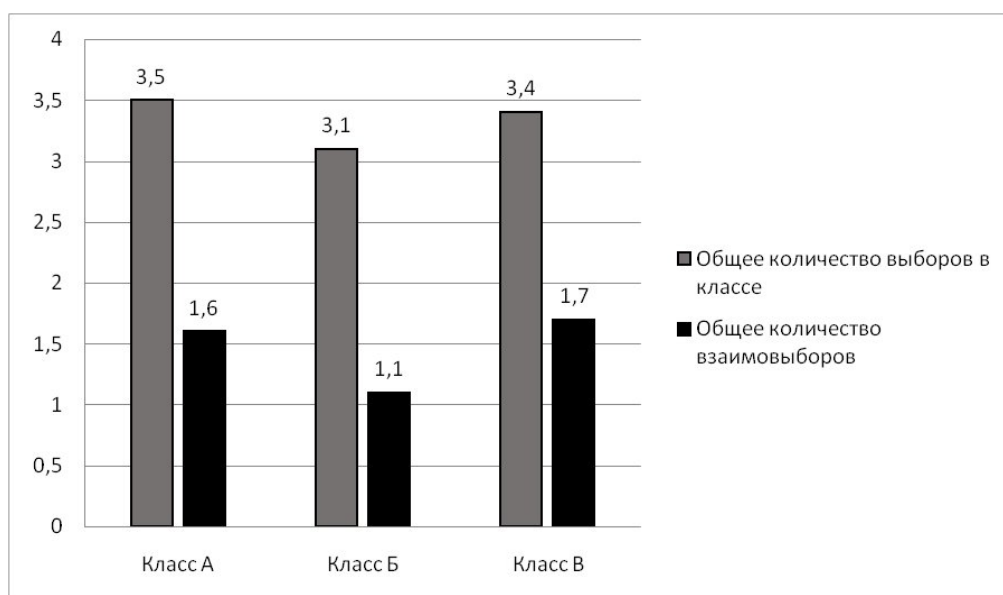


Рисунок 5 — результаты методики “Социометрия” Якоб (Джекоб) Леви
Морено “Взаимовыборы в группе”

При качественном анализе мы выявили, что в классе **А** преобладает средний уровень. Мы предполагаем, что из этих данных можно предположить, что в классе есть явное разделение на «центры» общения и «периферийные» группы. Это может свидетельствовать о неравномерном распределении социального капитала в классе.

Показатель 1,6 взаимных выборов относительно низкий, что может указывать на определенную дисбалансированность в социальных связях. Скорее всего, в этом классе ученики общаются парами, что показывает низкую сплоченность в коллективе. Отсутствует в классе общий коллектив.

Совместная деятельность, как правило, происходит без ярко выраженной инициативы, и возможны конфликты, связанные с распределением ролей или недостатком четкого понимания общих целей. Отношения носят вежливый, но лишенный глубокой привязанности характер; общение происходит без особой близости. Доверие присутствует, но не является безусловным, что ограничивает готовность делиться информацией и порождает некоторую настороженность по отношению к другим. При выборе партнера или группы учитывается компетентность, но это не является решающим фактором. В отношении соседства преобладает нейтральное отношение без особых предпочтений. В классе возможен буллинг.

При качественном анализе мы выявили, что в классе **Б** преобладает низкий уровень социальных предпочтений. Мы предполагаем, что в классе есть явное разделение на «центры» общения и «периферийные» группы. Это может свидетельствовать о наличии социальной иерархии в классе. Показатели 16% пренебрегаемых учеников и 12% отвергнутых учеников могут свидетельствовать о наличии в классе буллинга. Общее количество выборов предпочитаемых для общения одноклассников составляет 3,1. а общее число взаимных выборов предпочитаемых для общения

одноклассников составляет 1,1. В классе ученики общаются в узких кругах по три человека, но другом со всего класса могут назвать только одного одноклассника, такая картина может показывать нам отсутствие коллектива в классе.

Совместная деятельность, как правило, происходит без ярко выраженной инициативы, и возможны конфликты, связанные с распределением ролей или недостатком четкого понимания общих целей. Отношения носят формальный, лишенный глубокой привязанности характер; общение происходит без особой близости. Общение чаще характеризуется односторонней симпатией. Доверие присутствует, но не является безусловным, что ограничивает готовность делиться информацией и порождает некоторую настороженность по отношению к другим. При выборе партнера или группы учитывается компетентность, но это не является решающим фактором. В отношении соседства преобладает нейтральное отношение без особых предпочтений. Значительная часть класса испытывает трудности в социальной интеграции. Низкий уровень взаимности в выборе друзей говорит о том, что многие ученики чувствуют себя невостребованными и одинокими.

При качественном анализе мы выявили, что в классе **В** преобладает среднем уровень социальных предпочтений. Мы предполагаем, что в классе есть размытое разделение на «центры» общения и «периферийные» группы. Социальная иерархия в классе присутствует, но она не ярко выраженная. Показатели 22,6% пренебрегаемых учеников и 9,6% отвергнутых учеников могут свидетельствовать о наличии конфликтов в классе. Общее количество выборов предпочитаемых для общения одноклассников составляет 3,4, а общее число взаимных выборов предпочитаемых для общения одноклассников составляет 1,7. В классе ученики общаются в кругах по три –четыре человека, другом со всего класса могут назвать только двоих одноклассников, такая картина может показывать нам наличие

дружественного коллектива в классе. Ученики участвуют в совместной деятельности со стремлением достижения общих целей. Ученики помогают друг другу, уважают личные границы друг друга. Возможны конфликты, связанные с распределением ролей. Высокий процент «звезд» и предпочитаемых учеников говорит о том, что многие ученики чувствуют себя востребованными и принятыми в классе.

При количественном анализе ответов классов по методике “Шкала оценки социально-психологического климата в коллективе” О. С. Михалюк и А. Ю. Шальто мы выявили:

- Эмоциональный компонент в классах А, Б, В на среднем уровне.
- Когнитивный компонент в классах А, В на высоком уровне, в классе Б на среднем уровне.
- Поведенческий компонент в классах А, Б, В на высоком уровне (см рис 6).

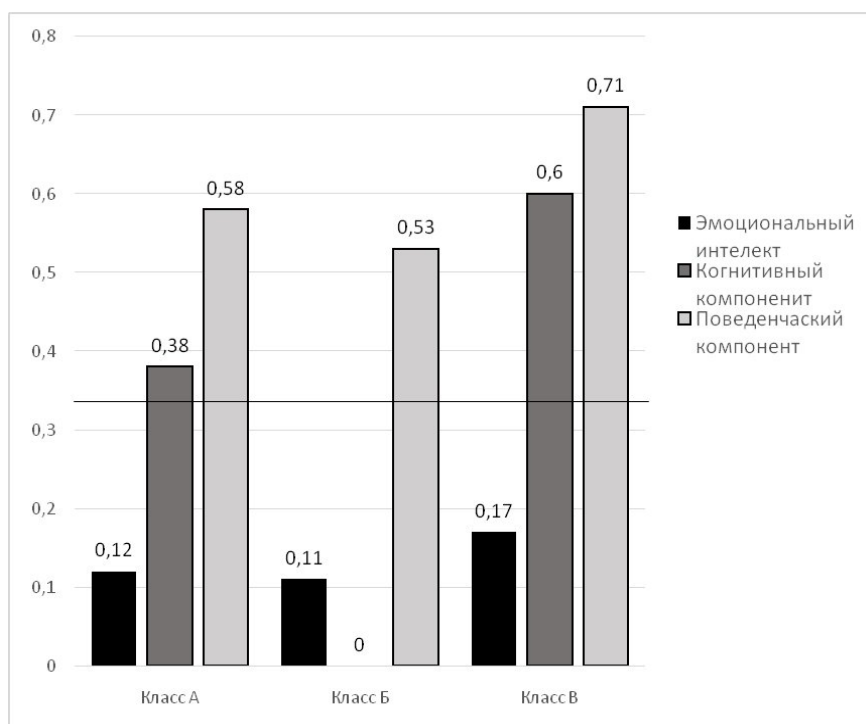


Рисунок 6 — результаты методики

“Шкала оценки социально-психологического климата в коллективе” О. С.

Михалюк и А. Ю. Шальто

При качественном анализе класса **А** мы выявили, что преобладает высокий уровень социально-психологического климата. Мы предполагаем, что ученики обладают базовыми навыками в распознавании, понимании и управлении своими эмоциями, а также эмоциями других людей. Однако эти навыки не являются высокоразвитыми, и в межличностных взаимодействиях могут встречаться как положительные, так и отрицательные моменты. В классе с таким уровнем эмоционального интеллекта преобладает сбалансированная эмоциональная атмосфера, с определенными проявлениями как поддерживающего, так и конфликтного поведения. Ученики могут выражать как поддержку и одобрение, так и периодически сталкиваться с критикой или недовольством, что может вызывать напряжение. Взаимоотношения могут быть хорошими, но иногда могут появляться разногласия, которые не всегда удается быстро и конструктивно разрешить.

Ученики хорошо знают друг о друге не только профессиональные качества, но и личные характеристики, предпочтения и особенности поведения. Это знание создает более прочные социальные связи, способствует взаимопониманию, повышает уровень доверия и, как следствие, улучшает взаимодействие между одноклассниками. Ученики могут эффективно работать в команде, легче преодолевают конфликты и находят общий язык с другими.

В классе развито умение взаимодействовать, поддерживать согласие и работать в команде, что положительно влияет на общий психологический климат. Учащиеся готовы работать друг с другом, ставя интересы группы выше личных. Они действуют согласованно и четко понимают, что требуется от каждого для общего результата. Активно внимание к мнению других, их желаниям и потребностям.

При качественном анализе класса **Б** мы выявили, что преобладает средний уровень социально-психологического климата. Мы предполагаем,

что эмоциональный климат в классе нестабилен и неоднозначен. Нельзя говорить о ярко выраженном позитиве, но и о серьезных негативных тенденциях тоже. Вероятно, в классе наблюдаются колебания настроения, периоды как позитивного взаимодействия, так и некоторой напряженности. Не хватает устойчивого бодрого тона, оптимизма и доброжелательности. Эпизодические проявления конфликтов или антипатий не носят систематического характера. Ученики слабо знают друг друга, личностные качества и особенности других. Ученики не обладают достаточной информацией о сильных и слабых сторонах своих одноклассников, что может затруднять эффективное взаимодействие и взаимопонимание. Но несмотря на отсутствие полного представления у учеников сильных и слабых сторон своих одноклассников, у них в классе высокий уровень сработанности и согласованности в действиях класса. Ученики, вероятно, способны принимать коллективные решения, учитывать общее мнение и работать на общий результат. Наблюдается тенденция к тому, что личные интересы отходят на второй план, когда речь идет о достижении общих целей. Это свидетельствует о формировании чувства принадлежности к классу и готовности к сотрудничеству.

При качественном анализе класса **В** мы выявили, что преобладает высокий уровень социально-психологического климата. Эмоциональный климат в классе нестабилен. В классе не ярко выраженный доброжелательный фон взаимоотношений. Но в классе наблюдаются колебания настроения, периоды как бодрости и оптимизма, так и подавленности. Возможны конфликты в классе, которые быстро находят решение. Ученики хорошо знают друг друга как в деловом, так и в личностном плане. В классе сформирована достаточная осведомленность о сильных и слабых сторонах каждого ученика. Это способствует лучшему пониманию, предсказуемости поведения и, как следствие, более эффективному взаимодействию. Ученики способны адекватно оценивать

вклад каждого в общую работу. Класс демонстрирует высокую степень сработанности и согласованности в действиях. Ученики нацелены на результат и способны к продуктивному взаимодействию. В классе, вероятно, преобладает коллективное мышление, когда личные интересы отходят на второй план перед общими целями. Ученики способны принимать коллективную точку зрения и действовать в соответствии с ней. Это свидетельствует о сформированной коллективной идентичности и чувстве принадлежности к классу. Наблюдается эффективное использование невербальных средств общения, способствующих пониманию и сотрудничеству.

При количественном анализе ответов учеников класса А по методике диагностика "Оценка школьной тревожности Филлипса" Б.Н. мы выявили:

- Общий стресс связанный со школой: класс А – высокий уровень, класс Б – средний уровень, класс В – низкий уровень;
- Переживания социального стресса: класс А, Б, В – средний уровень;
- Фрустрация потребности в достижении успеха: класс А, Б, В – низкий уровень,
- Страх самовыражения: класс А, Б – высокий уровень; класс В –средний уровень;
- Страх ситуативной проверки знаний: класс А, Б, В – высокий уровень;
- Страх несоответствия ожиданиям окружающих: класс А, Б, В –высокий уровень;
- Физиологическая сопротивляемость стрессу: класс А – высокий уровень; класс Б – низкий уровень; класс В – средний уровень.
- Проблемы и страхи в отношениях с учителем: класс А – высокий уровень, класс Б, В – низкий уровень (см рис 7, 8, 9).

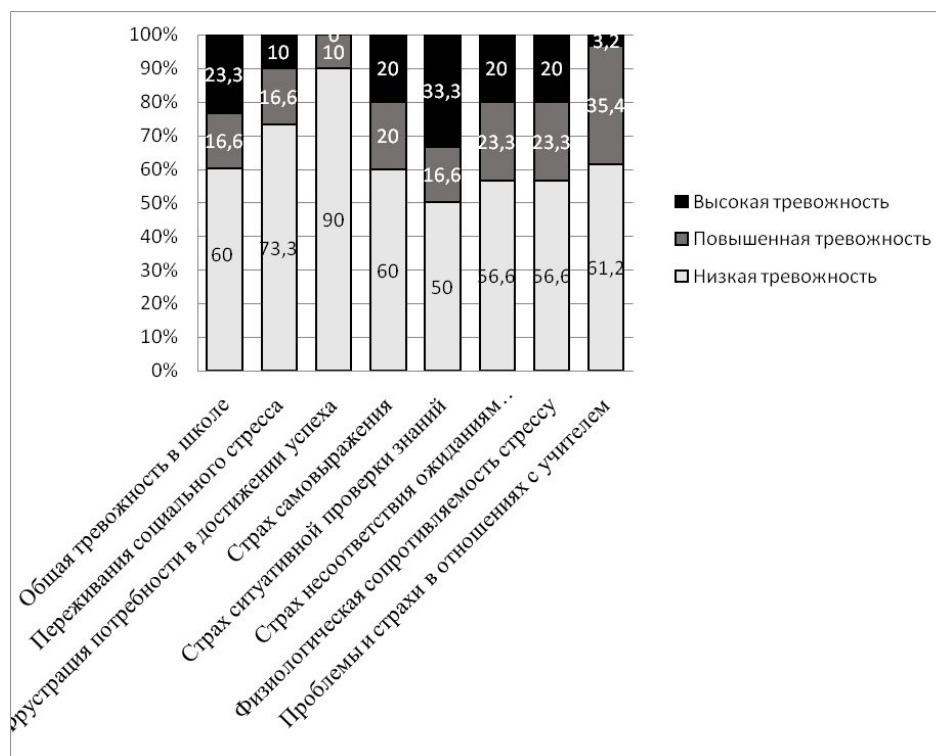


Рисунок 7 — Результаты класса А по методике "Оценка школьной тревожности Филлипса" Б.Н.

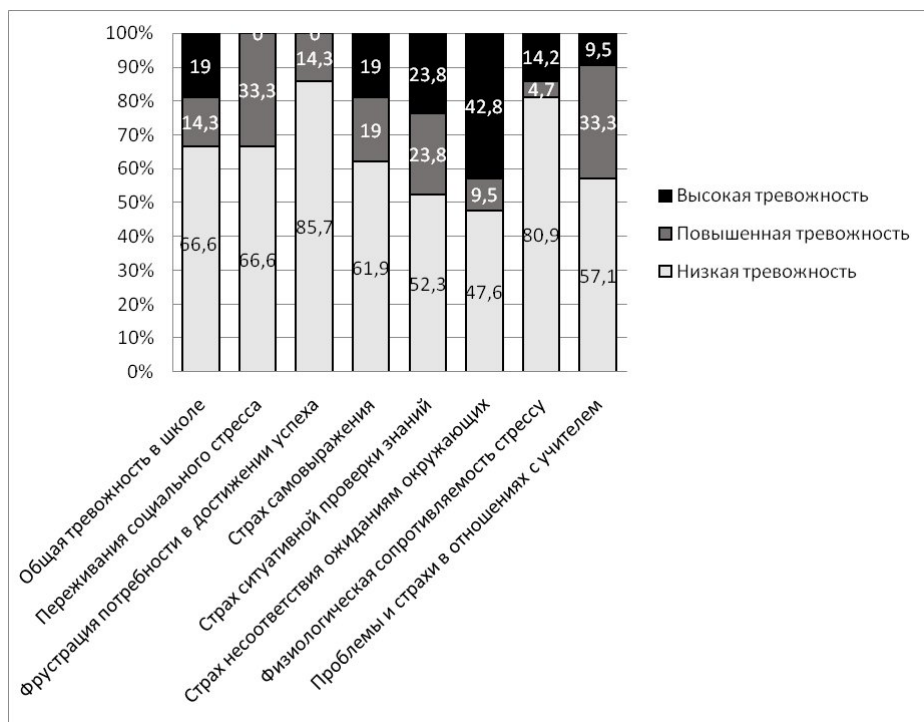


Рисунок 8 — Результаты класса Б по методике "Оценка школьной тревожности Филлипса" Б.Н.

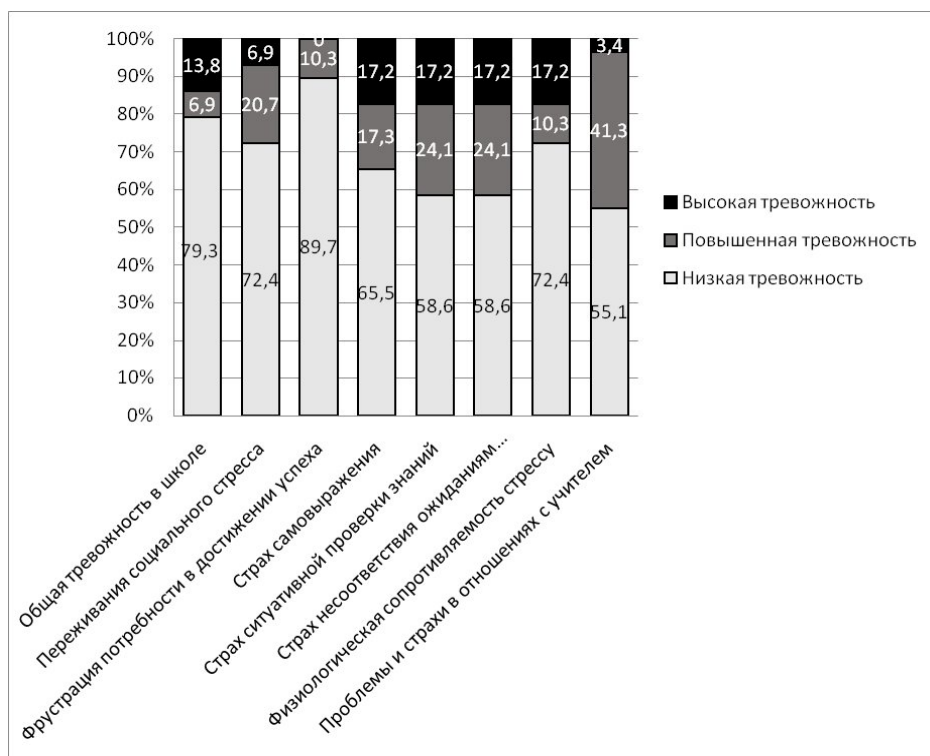


Рисунок 9 — Результаты класса В по методике "Оценка школьной тревожности Филлипса" Б.Н.

При качественном анализе класса А мы выявили, что преобладает средний уровень школьной тревожности. Мы предполагаем что, высокий процент учащихся, не испытывающих стресса и фрустрации, говорит о том, что они чувствуют себя уверенно в учебной среде. Ученики понимают, что их усилия приносят результаты и помогают достигать целей. Высокая сопротивляемость стрессу свидетельствует о психологической устойчивости и навыках самообладания.

Однако пятая часть учеников испытывает сильный страх несоответствия ожиданиям окружающих. Это связано с тем, что учительница часто судит других, исходя из своих представлений о «правильном». Ей трудно принимать людей такими, какие они есть, из-за чего она игнорирует или отторгает то, что не вписывается в её картину мира.

Больше одной пятой учеников испытывают высокий уровень стресса из-за школы. Это может быть связано с тем, что учительница открыто выражает недовольство или раздражение, что отталкивает учеников. 26,7%

учеников испытывают социальный стресс. Возможно, это связано с тем, что учительница неглубоко интересуется эмоциями окружающих и воспринимает их на уровне фактов. Интерес к чувствам требует сознательных усилий со стороны учителя, что мешает глубокому пониманию. Постоянное уклонение от конфликтов препятствует развитию коллектива и не показывает ученикам, как грамотно выходить из спорных ситуаций. 33,3% учеников боятся ситуативных проверок знаний. Скорее всего учительница выбирает моменты для проверок так, чтобы ученики не догадывались о них заранее. Непредсказуемость проверок вызывает у учеников страх не справиться с заданиями.

При качественном анализе класса **Б** мы выявили, что преобладает средний уровень школьной тревожности. Мы предполагаем что, большинство учеников не испытывают стресса общего стресса связанного со школой. Однако, значительная часть учеников испытывает стресс в средней или острой форме по определенным параметрам. Значительная доля коллектива испытывает социальный стресс средней степени, что может указывать на трудности в общении или адаптации в коллективе. Очень низкий уровень фрустрации потребности в достижении успеха, что говорит о том, что ученики в целом удовлетворены своими достижениями и не испытывают сильного давления в этой области. Почти каждый второй ученик испытывает страх самовыражения в средней и острой степени, что может указывать на неуверенность в себе, страх критики или неприятие со стороны окружающих. Также почти половина учеников испытывает страх ситуативной проверки знаний средней или острой степени, что говорит о высокой тревожности, связанной с контрольными, проверочными работами и другими формами оценки знаний. Половина учеников испытывает острый страх несоответствия ожиданиям окружающих, что указывает на сильное давление со стороны близкого окружения учеников, а также на высокую потребность в одобрении.

При качественном анализе класса **В** мы выявили, что преобладает средний уровень школьной тревожности. Мы предполагаем, что показатели общей тревожности демонстрируют благоприятную атмосферу в классе, где большинство чувствуют себя благополучно. В классе относительно низкий уровень социального стресса. Но одна четверть класса испытывают определенные трудности в социальных взаимодействиях, возможно, в классе присутствует буллинг. Большинство учеников не испытывают сильного давления, связанного с успеваемостью. Одна треть класса чувствует себя неуверенными и не оцененными из-за страха самовыражения. Это может приводить к молчанию на уроках, нежеланию участвовать в дискуссиях, и, как следствие, к снижению успеваемости и развитию социальной изоляции. Достаточно высокий процент учеников испытывает стресс средней и острой степени (41,3% в сумме) из-за контрольных и проверочных работ, что негативно скажется на результатах и может привести к формированию устойчивой тревоги перед оценкой, фиксации на заучивании, а не на понимании материалов. Страх несоответствия ожиданиям окружающих фактор вызывает стресс у значительной части учеников. Такая картина может вызывать перфекционизм, страх ошибок, зависимость от чужого мнения, что также может привести к снижению мотивации и успеваемости у учеников. Это может указывать на сильное давление со стороны родителей, учителей или сверстников.

При количественном анализе результатов прикладного пакета SPSS 23.0 для статистического анализа методом Спирмен мы выявили следующие взаимосвязи:

- Страх самовыражения у учеников развивается из-за частого использования учителем стратегии приспособления в конфликтной ситуации;
- Страх самовыражения у учеников развивается из-за категоричности и консерватизма в оценивании со стороны учителя;

- Страх самовыражения у учеников развивается из-за неумения приспосабливаться к индивидуальному характеру учеников.

При качественном анализе результатов прикладного пакета SPSS 23.0 для статистического анализа методом Спирмен мы выявили что, приспособление в большинстве случаев служит экстренным способом завершить начатую конфликтную ситуацию с учеником во время урока, для того чтобы максимально продуктивно использовать учебное время для всего класса. Эта стратегия также может стать следствием низкой профессиональной гибкости учителя, неразвитых навыков конструктивного разрешения конфликтов или страха потерять контроль над ситуацией. Если учитель часто уступает в конфликтах, не отстаивает справедливость или избегает принципиальных обсуждений, ученики воспринимают это как слабость или нежелание защищать их интересы. Это подрывает авторитет педагога и доверие к нему, что создаёт барьер для открытого общения. Ученики могут копировать поведение учителя, усваивая, что в конфликтных ситуациях лучше «сдаться», чем отстаивать свою позицию. Это тормозит развитие навыков самопрезентации, аргументации и критического мышления. В атмосфере, где конфликты решаются через уступки, а не через диалог, у учащихся возникает ощущение нестабильности и непредсказуемости. Они боятся высказывать мнение, предлагать идеи или демонстрировать эмоции, так как не уверены в поддержке или адекватной реакции со стороны учителя. Это особенно актуально в ситуациях, когда приспособление педагога связано с игнорированием интересов учеников, например, в спорах о справедливости оценки или правилах класса. Если ученик видит, что учитель регулярно избегает конфликтов или уступает в принципиальных вопросах, он может сделать вывод, что его мнение не имеет значения. Это снижает мотивацию участвовать в учебном процессе, задавать вопросы, делиться идеями — всё то, что требует активного самовыражения.

Учителя в своей деятельности для оптимизации процесса часто используют одни и те же критерии оценивания для учеников с разными характерами и в ситуациях с разными контекстами. Категоричная критика без объяснений или поддержки вызывает тревогу. Ученик начинает ассоциировать самовыражение с негативными эмоциями. И это приводит к развитию страха самовыражения у учеников. Консервативное оценивание поощряет заучивание и воспроизведение, а не самостоятельное мышление. Ученик усваивает: «Лучше не предлагать ничего нового — так надёжнее». Вместо интереса к познанию у ребёнка развивается стремление получить хорошую отметку любой ценой. Самовыражение требует внутренней мотивации («хочу поделиться идеей»), которая угасает. Ученик понимает: любое отклонение от заданного образца (нестандартная идея, творческий подход) может привести к снижению оценки. Это заставляет его выбирать безопасные, шаблонные решения. Регулярные низкие оценки за попытки проявить инициативу формируют убеждение: «Моё мнение не ценно», «Я не способен делать правильно». Ребёнок начинает избегать ситуаций, где нужно высказываться.

Неумение приспосабливаться к индивидуальному характеру учеников означает, что педагог: применяет единые требования и методы ко всем детям без учёта их темперамента, способностей, стиля обучения и эмоционального состояния; игнорирует особенности восприятия информации; не учитывает скорость мышления и темп работы разных учеников и другое. Ученик с индивидуальными особенностями видит, что система обучения не рассчитана на него. Возникает чувство отчуждённости и неуверенности. Когда ребёнок пытается проявить себя в привычной для него форме, но получает негативную критику за «нестандартность», у него появляется постоянный страх ошибки и осуждения. Регулярные неудачи в ситуациях самовыражения формируют установку: «Я делаю неправильно», что приводит к снижению самооценки.

Обобщая вышесказанное, мы выявили, что портрет класса А и классного руководителя показывает нам: в классе средний уровень школьной тревожности. Большинство учащихся чувствуют себя комфортно и уверенно в учебной среде. У учеников развита психологическая устойчивость к стрессу и они имеют навыки самообладания. Ученики чувствуют, что их труд оправдывается, и они могут достигать поставленных целей (выявлено с помощью методики Филиппса).

При анализе результатов мы выявили 20% учеников испытывают сильный страх несоответствия ожиданиям окружающих из-за того что учительница очень часто судит других людей, их поступки и убеждения, исходя исключительно из собственной картины мира, своих ценностей и представлений о «правильном». Она ожидает, что другие будут соответствовать её стандартам. А также из-за того что учительнице трудно принимать людей такими, какие они есть, с их уникальными особенностями, мнениями и потребностями.

Также при анализе результатов мы выявили 20% учеников испытывают страх самовыражения в острой и 20% в средней степени, возможно, из-за того что учительница ожидает, что другие будут соответствовать её стандартам. Учительнице трудно принимать людей такими, какие они есть, с их уникальными особенностями, мнениями и потребностями. Она склонна игнорировать или отторгать то, что не вписывается в её представления.

23,3% учеников испытывают высокий уровень стресса, связанного со школой. Это может указывать на наличие отдельных проблем в классе, таких как чрезмерная нагрузка или недостаточная поддержка для некоторых учеников. Еще возможно это связано с такими характеристиками классного руководителя как открытое выражение своего недовольства или раздражения, что может отталкивать собеседников. Трудности с принятием новых идей или альтернативных точек зрения; неумение приспосабливаться негибкость и трудности с адаптацией к другим людям.

23,8% учеников имеют низкую физиологическую сопротивляемость стрессу, что говорит о неспособности адаптироваться к стрессовым ситуациям.

26,7% Учеников испытывают социальный стресс. Такая картина в классе, возможно, сформировалась из-за того, что у учительницы избирательное неглубокое внимание к эмоциям окружающих, восприятие на уровне фактов и внешних проявлений. Интерес к чужим чувствам и эмоциям не всегда спонтанен, требует сознательных усилий и препятствует глубокому эмоциональному и интуитивному пониманию. Постоянное приспособление и уклонение в конфликтных ситуациях и отсутствие открытой конфронтации даже в малых дозах могут мешать коллективу проходить через стадии развития, которые включают преодоление разногласий, а постоянное приспособление и уклонение не демонстрируют ученикам грамотного выхода из конфликтных ситуаций.

33,3% Ученики испытывают сильный страх перед ситуативной проверкой знаний. Скорее всего, учительница выбирает моменты для проверки знаний так, чтобы ученики изначально не догадывались о возможности грядущих проверок. Ученики не успевают эмоционально настроиться на проверку знаний, вследствие чего непредсказуемая ситуация проверки знаний негативно влияет на учеников, ученики переживают этот момент каждый раз со страхом не справиться с поставленными заданиями.

Явное разделение на «центры» общения и «периферийные» группы. Это может свидетельствовать о неравномерном распределении социального капитала в классе. Такое явление в классе, возможно, появилось из-за того, что учительнице трудно принимать людей такими, какие они есть, с их уникальными особенностями, мнениями и потребностями. Учитель должен быть примером толерантного отношения к друг другу, чего нет в этом классе. Вследствие чего в классе есть четкое разделение на «звезд» и периферийные группы.

В этом классе ученики общаются парами, отсутствует в классе общий коллектив. Такая картина в классе возникла из-за острого социального стресса в классе (выявлено методикой Филипса); из-за возможного буллинга в классе (выявлено методикой социометрия); из-за четко организованной иерархии учеников (выявлено методикой социометрия).

Совместная деятельность среди учеников происходит без ярко выраженной инициативы. Социальный стресс и страх несоответствия ожиданиям окружающих препятствует совместной деятельности. Социальный стресс и несоответствие ожиданиям окружающих в классе развились из-за низкой толерантности учительницы. Их классный руководитель склонна долго помнить и, возможно, предъявлять претензии за чужие оплошности, даже если они были случайными или незначительными. Также она открыто выражает свое недовольство или раздражение, что может ранить или отталкивать собеседников. И у нее трудности с принятием новых идей или альтернативных точек зрения. В совокупности эти личностные характеристики учителя привели к тому, что в классе ученики взаимодействуют друг с другом без яркой инициативности и предпочитают общаться парами.

Из-за социального стресса, страха самовыражения и страха несоответствия ожиданиям окружающих отношения в классе носят вежливый, но лишенный глубокой привязанности характер. Социальный стресс может иметь свои причины в страхе неудач (у 10% учеников. Выявлено с помощью методики Филипса); в возможном буллинге (выявлено методикой социометрия); в сложностях установлении и поддержании дружеских связей; из-за низкой толерантности учителя (выявлено методикой В. В. Бойко); из-за демонстрации со стороны учителя тактики приспособления в конфликтной ситуации. Страх самовыражения зародился на фоне личностных характеристик учителя таких как использование себя как образца для сравнения; трудности в принятии особенностей учеников;

склонность долго помнить чужие оплошности, даже если они были случайными и незначительными.

Благодаря учителю со средним уровнем эмпатических способностей ученики обладают базовыми навыками в распознавании, понимании и управлении своими эмоциями, а также эмоциями других людей. В классе с таким уровнем эмоционального интеллекта преобладает сбалансированная эмоциональная атмосфера, с определенными проявлениями как поддерживающего, так и конфликтного поведения. Учительница нецелесообразно давала ученикам знания о базовых эмоциях и являлась примером поведения в тех или иных ситуациях где ученики нуждались в обсуждении эмоций.

Ученики хорошо знают друг о друге не только профессиональные качества, но и личные характеристики, предпочтения и особенности поведения благодаря длительному взаимодействию друг с другом. Социальный стресс и страх несоответствия ожиданиям окружающих порождает потребность в принятии. Потребность в принятии соответственно повышает мотивацию работать в команде с учениками которых они хорошо знают. Учащиеся готовы работать друг с другом, ставя интересы группы выше личных. Они действуют согласованно и четко понимают, что требуется от каждого для общего результата. Они активно проявляют внимание к мнению других, их желаниям и потребностям.

На социально-психологический климат класса большое влияние оказал средний уровень коммуникативной толерантности. В большинстве случаев трудности с которыми сталкиваются ученики имеют предпосылки личностных характеристиках учителя таких как: принятие учеников такими какие они есть; классный руководитель долго помнит и, возможно, предъявляет претензии за оплошности ученикам; ожидает того, что другие будут соответствовать её стандартам и др. Вследствие чего у учеников возникли такие трудности как сильный страх несоответствия ожиданиям

окружающих; страх самовыражения; явное разделение на «центры» общения и «периферийные» группы (см рис 10. Приложение 1.)

Обобщая вышесказанное, мы выявили, что портрет класса **Б** и классного руководителя показывает нам: что, значительная доля коллектива (33,3%) испытывает социальный стресс средней степени. Социальный стресс в классе мог возникнуть из-за страха неудачи во время публичных выступлений. Классный руководитель испытывает некоторые трудности в принятии учеников с разными характерами, способностями и потребностями. У классного руководителя склонность к субъективным оценкам и сравнению учеников с собственными представлениями об идеале может проявляться в несправедливой оценке работ, завышенных или заниженных ожиданиях и в целом в создании атмосферы, где ученики чувствуют себя недостаточно хорошими. Эти личностные характеристики учителя повлияли негативным образом на класс. Также социальный стресс возник из-за буллинга в классе (выявлено с помощью методики социометрия). Вследствие буллинга в классе высокий уровень социальной изоляции, что также является причиной социального стресса. Неумение сглаживать конфликты и открытое выражение недовольства учительницы может приводить к напряженной атмосфере в классе, страху высказывать свое мнение у учеников. А также у учеников отсутствует живой пример экологичного поведения в конфликтной ситуации, что приводит к конфликтам среди учеников. Высокие ожидания со стороны учителя (выявлено методикой В. В. Бойко) и чувствительность к критике (выявлено методикой Филипса) также влияют на развитие социального стресса в классе.

Почти каждый второй ученик испытывает страх самовыражения в средней и в острой степени. Причинами этого стали трудности у учителя в принятии учеников с разными характерами, способностями и потребностями; склонность к субъективным оценкам и сравнению учеников с собственными представлениями об идеале; неумение сглаживать конфликты и открытое

выражение недовольства со стороны учителя.

Также почти половина учеников испытывает страх ситуативной проверки знаний средней или острой степени. Скорее всего, учительница выбирает моменты для проверки знаний так, чтобы ученики изначально не догадывались о возможности грядущих проверок. Ученики не успевают эмоционально настроиться на проверку знаний, вследствие чего непредсказуемая ситуация проверки знаний негативно влияет на учеников, ученики переживают этот момент каждый раз со страхом не справиться с поставленными заданиями.

Половина учеников испытывает острый страх несоответствия ожиданиям окружающих из-за того, что учитель испытывает некоторые трудности в принятии учеников с разными характерами, способностями и потребностями, а также из-за склонности к субъективным оценкам и сравнению учеников с собственными представлениями об идеале, из-за того, что учитель пытается навязать ученикам свои ценности и убеждения, не учитывая их индивидуальные особенности и потребности, неготовности к прощению ошибок и неловкостей учеников.

При анализе результатов мы выявили 18,7% учеников в меньшей степени могут или не могут вовсе сопротивляться стрессу на физиологическом уровне, что говорит о неспособности адаптироваться к стрессовым ситуациям.

В классе есть явное разделение на «центры» общения и «периферийные» группы. Такое явление в классе, возможно, появилось из-за того, что учительнице трудно принимать людей такими, какие они есть, с их уникальными особенностями, мнениями и потребностями. Учитель должен быть примером толерантного отношения к друг другу, чего нет в этом классе. Вследствие чего в классе есть разделение на «звезд» и периферийные группы.

Проблемы с самооценкой (в этом классе почти каждый второй ученик

испытывает страх самовыражения в средней и в острой степени, и 33,3% учеников испытывают социальный стресс средней степени, что в совокупности приводит к низкой самооценке); недостаток социальных навыков; социальная изоляция; отсутствие навыков экологичного решения конфликтов привели к наличию в классе буллинга.

В классе ученики общаются в узких кругах по три человека, другом со всего класса могут назвать только одного одноклассника, такая картина может показывать нам отсутствие коллектива в классе.

Из-за социальной иерархии, недостатка социальных навыков совместная деятельность, происходит без ярко выраженной инициативы, и возможны конфликты в классе, связанные с распределением ролей или недостатком четкого понимания общих целей.

Классный руководитель в конфликтных ситуациях с учениками чаще всего использует стратегию уклонения и приспособления (выявлено методикой Томаса-Килманна). У учеников отсутствует пример грамотного и экологичного поведения в конфликтных ситуациях, вследствие чего ученики не знают, как себя вести в конфликтных ситуациях. Поэтому отношения среди учеников носят формальный, лишенный глубокой привязанности характер; общение происходит без особой близости. Низкий уровень взаимности в выборе друзей говорит о том, что многие ученики чувствуют себя невостребованными и одинокими. Вследствие чего в классе развивается чувство одиночества и отвергнутости.

Благодаря учителю со средним уровнем эмпатических способностей ученики обладают базовыми навыками в распознавании, понимании и управлении своими эмоциями, а также эмоциями других людей. В классе с таким уровнем эмоционального интеллекта преобладает сбалансированная эмоциональная атмосфера, с определенными проявлениями как поддерживающего, так и конфликтного поведения. Учительница нецелесообразно давала ученикам знания о базовых эмоциях и являлась

примером поведения в тех или иных ситуациях, где ученики нуждались в обсуждении эмоций.

Не смотря на длительное взаимодействие друг с другом ученики не обладают достаточной информацией о сильных и слабых сторонах своих одноклассников, все потому что в классе высокий уровень социальной изоляции (28% класса относятся в группу пренебрегаемых учеников. 12% учеников класса являются отвергнутыми выявлено методикой Социометрия).

Но несмотря на имеющиеся трудности в классе высокий уровень сработанности и согласованности в действиях класса. Возможно, социальный стресс, страх несоответствия ожиданиям окружающих, чувство одиночества и отвергнутости мотивируют учеников откладывать свои интересы на второй план ради группы, ради принятия в коллектив, что приводит к успешному достижению общих целей.

Значительное влияние на социально-психологический климат в классе оказали стратегии классного руководителя поведения в конфликте: уклонение – 26.6%; приспособление – 20%. В совокупности такое сочетание стратегий не демонстрирует классу экологических стратегий решения конфликта. Вследствие чего ученики чаще используют конфронтацию, в большинстве случаев неграмотно, что привело к образованию иерархии в классе, буллинга, социального стресса, страху самовыражения, формальному общению в классе. (см рис 11. Приложение 2.)

Обобщая вышесказанное, мы выявили, что портрет класса В и классного руководителя В показывает нам, что классный руководитель создает ощущение безопасности в классе, поэтому у нее в классе благоприятная атмосфера в классе, где большинство чувствуют себя благополучно.

Одна четверть класса испытывает определенные трудности в социальных взаимодействиях из-за социального стресса у 28% учеников (выявлено методикой Филиппса). Одна треть класса чувствует себя

неуверенными и не оцененными из-за страха самовыражения. Страх несоответствия ожиданиям окружающих фактор вызывает стресс у значительной части учеников. Эти характеристики класса были развиты благодаря таким личностным характеристикам классного руководителя как: трудности с пониманием и принятием тех, кто отличается от нее; учительница придерживается строгих, часто стереотипных, взглядов; открыто выражает свое недовольство, особенно в отношении тех, кто испытывает трудности в общении; ей сложно сглаживать острые углы и находить общий язык с разными учениками.

В классе есть размытое разделение на «центры» общения и «периферийные» группы. Класс можно назвать сплочённым коллективом (выявлено методикой «Шкала оценки социально-психологического климата в коллективе»). Ученики хорошо знают друг друга как в деловом, так и в личностном плане. Класс демонстрирует высокую степень сработанности и согласованности в действиях. Ученики участвуют в совместной деятельности со стремлением достижения общих целей. Ученики помогают друг другу, уважают личные границы друг друга. Успешное взаимодействие учеников друг с другом возможно благодаря экологичному решению конфликтных ситуаций. Их классный руководитель своим примером демонстрирует успешное и экологичное поведение в конфликтных ситуациях. Ученики идут друг другу на компромиссы, а также успешно сотрудничают. Редкое использование учителем конфронтации даёт коллективу возможность проходить через стадии развития, которые включают преодоление разногласий.

Высокий процент «звезд» и предпочитаемых учеников говорит о том, что многие ученики чувствуют себя востребованными и принятыми в классе. Благодаря способности учительницы успешно входить в эмоциональное состояние собеседника, ученики, также основываясь на ее примере, могут наладить доверительные отношения с одноклассниками.

Из-за того, что учительница поверхностно воспринимает эмоции своих учеников, без глубокого понимания переживания, ей сложно организовать благоприятную эмоциональную атмосферу в классе. Но благодаря сплоченности учеников в их классе наблюдаются колебания настроения, периоды как бодрости и оптимизма, так и подавленности. Возможны конфликты, связанные с распределением ролей, которые быстро находят решение.

Значительное влияние на социально-психологический климат в классе оказали экологичные и эффективные стратегии поведения в конфликте учителя. Классный руководитель своим примером демонстрирует стратегии поведения, которые успешно используются в классе. Это послужило сплочению коллектива и профилактике буллинга в классе. Средний уровень толерантности и средний уровень эмпатических способностей стали предпосылками социального стресса, страху самовыражения и страху несоответствия ожиданиям окружающих в этом классе (см рис 12. Приложение 3.)

2. 3. Программа просвещения «Стиль преподавания как основа формирования благополучного психологического климата в классе»

В современных условиях образования особую остроту приобретает проблема дидактогении – негативного психического состояния учащегося, вызванного неправильным отношением педагога. Это состояние может проявляться в виде тревожности, страхов, неуверенности, что приводит к снижению успеваемости и проблемам в поведении. Стратегии преподавания требуют постоянного обновления и адаптации к новым условиям. При этом многие педагоги сталкиваются с проблемой выбора оптимальной стратегии взаимодействия с учащимися, что может приводить к: снижению мотивации к обучению, возникновению конфликтных ситуаций, формированию негативных установок к учебному процессу, развитию дидактогении.

Программа предназначена для педагогов образовательных учреждений, классных руководителей работающих с детьми младшего школьного возраста.

Вид программы: Программа просвещения педагогических работников, направленная на повышение профессиональной компетентности в области управления конфликтными ситуациями и создания благоприятного психологического климата в образовательном учреждении.

Цель программы: Повышение профессиональной компетентности педагогов в области профилактики и разрешения конфликтных ситуаций в образовательном процессе, формирование навыков создания благоприятного психологического климата в учебных группах.

Задачи программы

1. Развитие способности к самоанализу педагогической деятельности
2. Формирование умений оценивать эффективность применяемых стратегий преподавания
3. Освоение методов коррекции собственной профессиональной деятельности

4. Развитие умений по созданию благоприятной психологической атмосферы
5. Изучение различных педагогических стратегий и методик преподавания в контексте их влияния на психологическое состояние учащихся

Методы и формы работы

- Интерактивные формы: групповые дискуссии, практические упражнения, ролевые игры, разбор кейсов, моделирование ситуаций
- Наглядные методы: таблицы, схемы
- Рефлексивные техники: опросники, обратная связь

Ожидаемые результаты

- Развитая способность к объективной оценке собственной педагогической деятельности
- Сформированное умение подбирать оптимальные методики преподавания для разных категорий учащихся
- Сформированные навыки построения благоприятной психологической атмосферы на занятиях
- Сформированные представления о механизмах воздействия образовательных методик на учебный процесс

Особенности программы

- Практико-ориентированность: акцент на отработку практических навыков
- Системность: последовательное раскрытие тем от теории к практике
- Интерактивность: активное вовлечение участников в процесс обучения
- Комплексный подход: учет психологических, педагогических и социальных аспектов проблемы
- Актуальность: соответствие современным требованиям образовательной практики

Программа построена с учетом принципов научности, доступности, последовательности и систематичности обучения, что обеспечивает

эффективное освоение материала и его практическое применение в профессиональной деятельности педагогов.

Программа реализуется в течение всего учебного года. Встречи с педагогическим составом назначаются еженедельно, предпочтительно в среду. Первые десять занятий проводятся в формате семинаров с целью просвещения педагогов по различным аспектам их профессиональной деятельности, направленного на устранение выявленных в ходе диагностики дефицитов. Последующие встречи проводятся в формате кейс-стади с целью профилактики дидактогенных факторов.

Вторая часть программы организована следующим образом: учителя представляют свои профессиональные кейсы, вызывающие сомнения и трудности в их разрешении, которые имели место в течение предыдущей недели. В ходе совместной работы с педагогом-психологом осуществляется детальный разбор данных кейсов, что позволяет разработать эффективные стратегии их решения. На основе анализа представленных кейсов педагог-психолог формирует рекомендации для педагогического состава, не присутствовавшего на встрече, но столкнувшегося с аналогичными ситуациями. Структурный план семинаров представлен в приложении 4, программа представлена в приложении 5.

Выводы по главе 2

Подводя итог проведенному комплексному исследованию, можно сделать заключение, что, несмотря на формально удовлетворительный средний уровень школьной тревожности и наличие у большинства учащихся базовых навыков самообладания, в классе наблюдается критическая зависимость психологического состояния детей от специфического стиля взаимодействия классного руководителя. Результаты диагностики демонстрируют отчетливую дихотомию: при наличии у детей потенциала к психологической устойчивости, их развитие блокируется авторитарной и ригидной позицией педагога.

Анализ данных свидетельствует о том, что устойчивые страхи у значительной части учащихся — такие как страх несоответствия субъективным ожиданиям учителя, боязнь открытого самовыражения и высокая тревожность перед внезапными проверками знаний — имеют под собой отчетливую педагогическую почву. Склонность классного руководителя оценивать личность ученика, его взгляды и поступки исключительно через призму собственной, узкой системы ценностей, лишает детей пространства для безопасного развития. Когда педагог транслирует неприятие индивидуальных особенностей, не вписывающихся в его представления, это закономерно порождает у учеников ощущение психологической незащищенности и неуверенности в себе.

Средний уровень навыков конструктивного разрешения конфликтов и неспособность педагога демонстрировать толерантное отношение к различиям стали дидактогенными факторами для формирования единого школьного коллектива. Вместо сплоченной, поддерживающей среды в классе сложилась социальная иерархия, характеризующаяся разделением на «центры общения» и «периферийные группы». Фрагментация класса на изолированные пары и замкнутые микрогруппы является прямым следствием избирательного внимания к эмоциональному состоянию детей. Постоянное

уклонение учителя от решения конфликтов, в сочетании с открытым выражением раздражения, лишает учеников модели правильного социального поведения, провоцируя возникновение социального стресса и риск буллинга.

Таким образом, для гармонизации образовательной атмосферы в классе необходимо отойти от стратегии изолированной работы с «проблемными» учениками и сфокусироваться на комплексной коррекции стиля профессиональной деятельности самого классного руководителя. Педагогу требуется целенаправленное развитие гибкости мышления, навыков эмпатического слушания и переход к принципам принятия уникальности каждого ребенка.

Переход от жесткой оценочной позиции к модели поддерживающего наставничества станет ключевым условием для преодоления социальной разобщенности. Только через принятие учеников такими, какие они есть, через создание пространства, где ошибка — это не повод для порицания, а этап обучения, и где любая точка зрения имеет право на существование, станет возможным снижение уровня стресса. Это позволит трансформировать класс из набора конкурирующих между собой микрогрупп в полноценный, эмоционально безопасный и сплоченный коллектив, способный к здоровой совместной деятельности и личностному росту каждого участника.

Заключение

В исследовании приняли участие школьники 3 классов количеством 87 учеников и их классные руководители – три педагога. В результате проведенного исследования выдвинутая гипотеза о влиянии дидактогенных факторов, как категоричность оценивания, непринятие индивидуальности учеников, уклонение и приспособление в конфликтной ситуации, а также непонимание причин эмоций собеседника, приводящих к тому, что в классе ученики испытывают социальные страхи.

Таким образом проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что дидактогения возникает как следствие ошибок педагога, зачастую неосознаваемых со стороны педагога. Её проявления варьируются от фрустрации и подавленного настроения до развития стойких невротических реакций, и в целом представляет собой серьёзное препятствие на пути полноценного развития и социализации младшего школьника. В результате ребёнок не просто теряет интерес к учёбе – у него снижается способность к конструктивному взаимодействию со сверстниками и взрослыми.

Ключевую роль в формировании и профилактике дидактогении играет стиль преподавания, который складывается под влиянием множества факторов: личных качеств педагога, его профессиональных целей и убеждений, особенностей образовательной среды и возникающих в работе трудностей.

Эмпирические данные подтверждают критическую зависимость психологического состояния детей от стиля взаимодействия педагога. Авторитарная и ригидная позиция учителя порождает у учащихся страх несоответствия субъективным ожиданиям, блокирует безопасное самовыражение, провоцирует социальную разобщённость и иерархию в коллективе. Склонность классного руководителя оценивать личность ученика исключительно через призму собственной, узкой системы ценностей лишает детей пространства для развития. Уклонение учителя от решения конфликтов,

в сочетании с открытым выражением раздражения, лишает учеников модели конструктивного поведения, провоцируя социальный стресс и риск буллинга. В результате класс фрагментируется на изолированные микрогруппы, вместо сплочённой, поддерживающей среды формируется социальная иерархия с «центрами общения» и «периферийными группами».

В своей деятельности учителя на основе своих личностных характеристиках, представлениях и потребностях разработали свои уникальные стили преподавания, подходящие для руководства в таком уникальном классе. Но в деятельности каждого учителя прослеживаются элементы авторитарного и демократического стиля руководства. Учителя выбрали удобные для них элементы руководства и на основе этого создали свой стиль преподавания. Их стили схожи тем, что они устанавливают четкие правила и ожидания (авторитарный элемент) в деятельности класса, но при этом предоставляет ученикам определенную степень свободы и возможности для участия в принятии решений в рамках образовательного процесса (демократический элемент). Разница только в том, какие и какое количество авторитарных и демократических элементов стилей преподавания они выбрали для осуществления своей деятельности. В связи с этим у учителей с похожими результатами стили руководства отличаются, у кого-то более авторитарный, у другой же более демократический. Но в целом их стили руководства можно охарактеризовать как авторитарно-демократический стиль.

Их уникальная стратегия управление классным коллективом сформировала такой же уникальный социально-психологический климат в классе. поскольку ученики растут и развиваются в одном коллективе с одним учителем они приобретают свой опыт взаимодействия друг с другом, сталкиваются со своими уникальными трудными ситуациями которые дают новый опыт, на основе которого формируется социально-психологический климат в классе.

Профилактика дидактогении требует перехода от формального подхода к гуманистической модели образования, где педагог осознает ответственность за сохранение эмоционального благополучия ребёнка. Основой такой трансформации становится системное и многоформатное просвещение педагогов. Оно расширяет выбор и гибкость педагогических стратегий, позволяя чутко реагировать на индивидуальные и коллективные особенности учеников. Переход от жёсткой оценочной позиции к модели поддерживающего наставничества создаёт среду, где ошибка воспринимается не как повод для порицания, а как этап обучения, а любая точка зрения имеет право на существование. Способность учитывать возрастные и индивидуально-психологические особенности каждого ребёнка, проявлять толерантность к различиям и демонстрировать конструктивное разрешение конфликтов позволяет трансформировать класс из набора конкурирующих микрогрупп в сплочённый, эмоционально безопасный коллектив. Это не только минимизирует риски возникновения дидактогенных расстройств и буллинга, но и создаёт условия для личностного роста каждого участника образовательного процесса.

Таким образом, предотвращение дидактогении — не вопрос профессионального этикета, а базовое условие реализации гуманистической модели образования. Педагог, осознающий свою роль не как контролёра, а как фасилитатора развития, способен создать поддерживающую среду, где каждый ребёнок может раскрыть свой потенциал. Формирование психологической культуры педагогов должно стать приоритетом современной школы: только через признание права ученика на индивидуальность, отказ от стандартизированных ожиданий и переход к педагогике партнёрства возможно обеспечить подлинную безопасность и эффективность образовательного процесса.

Список использованных источников

1. Азархордад, Ф. Объяснение стилей обучения студентов на основе стилей обучения Граша-Ричманна / Ф. Азархордад, В. Мехдинежад // Журнал административного управления, образования и подготовки кадров. — 2016. — Т. 12, № 6. — С. 241–247.
2. Бердышев, И. С. Дидактогенические ситуации в практике детского психиатра / И. С. Бердышев // Социальная работа: теория, методы, практика. — 2012. — № 1. — С. 4–10.
3. Бим-Бад, Б. М. Философия образования // Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. — М. : Большая Российская энциклопедия, 2002.
4. Битянова, М. Р. Работа с ребёнком в образовательной среде: решение задач и проблем развития : научно-методическое пособие для психологов и педагогов / М. Р. Битянова. — Москва : МГППУ, 2006. — 96 с.
5. Бухарова, И. С. К проблеме изучения буллинга в начальной школе / И. С. Бухарова, В. А. Куприянова // ББК Ю936.2я431+936.1я431 Л666. — 2023. — С. 333.
6. Гагарина, М. Причины дидактогении / М. Гагарина // Международный образовательный портал МААМ.RU. — Свидетельство СМИ: ЭЛ № ФС 77-57008.
7. Ганузин, В. М. Синдром педагогического насилия как форма дидактогении / В. М. Ганузин // Медицинская психология в России. — 2013. — Т. 5, № 5 (22). — С. 11–11.
8. Гейл, Дж. М. Х. Новая парадигма для эвристических исследований в области стилей преподавания / Дж. М. Х. Гейл // Религиозное образование. — 1994. — Т. 89, № 1. — С. 8–41.
9. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. — 1998.

10. Гордеева, К. С. Характеристика стилей педагогического общения / К. С. Гордеева, А. А. Жидков, Е. С. Илюшина, Е. Л. Ермолаева, Н. А. Дубровин.
11. Гришина, Н. В. Курт Левин: жизнь и судьба / Н. В. Гришина // Жизненное пространство в психологии: Теория. — 2000. — С. 449.
12. Дубровин, Н. А. Характеристика стилей педагогического общения / Н. А. Дубровин и др. // Современные научные исследования и инновации. — 2020. — № 12. — С. 39–39.
13. Дуэк, К. Гибкое сознание: новый взгляд на психологию развития взрослых и детей / К. Дуэк. — М. : МИФ, 2024.
14. Ермакова, Л. И. Дидактогения: причины, последствия, профилактика / Л. И. Ермакова, К. Д. Фирсова // Педагогическое образование в Республике Карелия: опыт поколений и перспективы развития. — 2021. — С. 194–197.
15. Жукова, Е. В. Педагогическая техника как один из компонентов мастерства преподавателя высшей школы / Е. В. Жукова, И. Г. Погорелова, А. Н. Калягин // Педагогическое образование в Республике Карелия: опыт поколений и перспективы развития. — 2009. — Т. 85, № 2. — С. 125–126.
16. Жутикова, Н. В. Многообразие проявлений дидактогении в детском и подростковом возрасте / Н. В. Жутикова // Психологическая помощь в образовании : руководство для учителя / под ред. И. В. Дубровиной, М. К. Акимовой, Е. М. Борисовой. — Москва : Просвещение, 1988. — С. 150–168.
17. Жутикова, Н. В. Различные дидактогении у детей и подростков / Н. В. Жутикова // Учителю о практике психологической помощи: книга для учителя / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др. — 1988. — С. 150–168.
18. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — М. : Логос, 2004. — 384 с.

19. Калягин, В. А. Внутренняя картина дефекта и дидактогении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2020. — № 198. — С. 115–122.
20. Карандашев, В. Н. Изучение оценочной тревожности / В. Н. Карандашев, М. С. Лебедева, Ч. Спилбергер // Руководство по использованию методики Ч. Спилбергера. — СПб. : Речь, 2004.
21. Карпенко, Л. А. Краткий психологический словарь / Л. А. Карпенко и др. — 1985.
22. Карпенко, Л. А. Краткий психологический словарь / Л. А. Карпенко, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — 1998.
23. Колодина, А. Стили преподавания — найди свой / А. Колодина // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2018. — № 7 (68). — С. 147–151.
24. Крючкова, В. В. Современные стили преподавания: от теории к практике / В. В. Крючкова, Т. А. Арбузова, Н. С. Куброва, Е. В. Терентьева // Право в школе. — 2016. — № 2. — С. 24.
25. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова, Л. М. Митина. — 1993.
26. Маркова, А. К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А. К. Маркова, А. Я. Никонова // Вопросы психологии. — 1987. — Т. 5. — С. 40–48.
27. Мирошниченко, А. А. Комплексная оценка деятельности учителя как условие профилактики дидактогении / А. А. Мирошниченко // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2017. — Т. 17, № S2. — С. 162–163.
28. Мирошниченко, А. А. Отношение к дидактогении будущих педагогов / А. А. Мирошниченко, Н. П. Иванова, Г. Л. Протопопова // Современные наукоёмкие технологии. — 2021. — № 7. — С. 148–152.

29. Нагорнова, А. Ю. Основы педагогики и психологии младшего школьника / А. Ю. Нагорнова, Г. М. Денисова, С. А. Карпеев, Г. А. Стрюкова, С. Б. Гнедова, Л. И. Еремина, О. А. Абрамова. — Ульяновск : УлГПУ, 2012.
30. Обозов, Н. Н. Словарь практического психолога / Н. Н. Обозов. — Санкт-Петербург, 1998.
31. Олвеус, Д. Программа Олвеуса по предотвращению травли: реализация и оценка в течение двух десятилетий / Д. Олвеус, С. П. Лимбер // Справочник по травле в школах. — Routledge, 2009. — С. 377–399.
32. Пономарева, И. Р. Эмпатия как профессионально значимое качество современного педагога / И. Р. Пономарева // Вестник педагогических инноваций. — 2015. — № 3 (39). — С. 45–52.
33. Пономаренко, А. А. Особенности стилей преподавания в учебно-воспитательном процессе / А. А. Пономаренко // Обучение и воспитание: методики и практика. — 2016. — № 30-1. — С. 99–104.
34. Прихожан, А. М. «Но самое страшное место — у доски» / А. М. Прихожан // Первое сентября. — 2005. — Т. 38. — С. 2.
35. Проняева, Н. А. Как учителю выбрать стиль преподавания и сформировать положительный имидж? / Н. А. Проняева // Первое сентября. — 2012. — Т. 38.
36. Реан, А. А. Психология познания педагогом личности учащихся / А. А. Реан. — 1990.
37. Ротенберг, В. С. Беспомощное обучение и обученная беспомощность / В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко // Мозг. Обучение. Здоровье: книга для учителя. — 1989. — С. 117.
38. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — 1973.
39. Сарасон, И. Г. Стресс, тревожность и когнитивная интерференция: реакции на тесты / И. Г. Сарасон // Журнал «Личность и социальная психология». — 1984. — Т. 46, № 4. — С. 929.

40. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. — Минск : Народная асвета, 1981. — 288 с.
41. Худик, В. А. К вопросу о генезисе и профилактике дидактогении в условиях образовательной среды школы / В. А. Худик, И. В. Тельнюк // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2013. — № 2 (56). — С. 23–29.
42. Худик, В. А. Дидактогения как ошибки воспитания и обучения детей и подростков / В. А. Худик, Ю. А. Фесенко // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2015. — № 7 (68). — С. 147–151.
43. Щеглова, В. С. Организация работы по профилактике возникновения дидактогений у детей с ОВЗ в дошкольных образовательных организациях / В. С. Щеглова // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2017. — № 7 (68). — С. 147–151.
44. Яблочкина, А. Учитель против школьника: что делать, если педагог применяет психологическое давление / А. Яблочкина // Первое сентября. — 2013. — Т. 38.
45. Dweck, C. Mindset: The New Psychology of Success (Flexible Mindset: A New Perspective on the Psychology of Adult and Child Development) / C. Dweck.
46. Grasha, A. F. A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator. — 1994.
47. Hein, V. Relationships between Perceived Teachers' Controlling Behaviour, Psychological Need Thwarting, Anger and Bullying Behaviour in High-School Students / V. Hein, A. Koka, M. S. Hagger // Journal of Adolescence. — 2015. — Vol. 42. — P. 103–114.
48. Maslach, C. Burnout: What It Is and How to Measure It / C. Maslach, M. P. Leiter // Harvard Business Review. — 2021. — Vol. 3. — P. 211–221.
49. Olweus, D. Scapegoats and School Bullies / D. Olweus; Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys / D. Olweus. — 1978.

50. Sarason, I. Stress, Anxiety, and Cognitive Interference: Reactions to Tests / I. Sarason. — 1984.
51. Serdiouk, M. Teacher-Child Relationships and Friendships and Peer Victimization across the School Year / M. Serdiouk, D. Berry, S. D. Gest // Journal of Applied Developmental Psychology. — 2016. — Vol. 46. — P. 63–72.

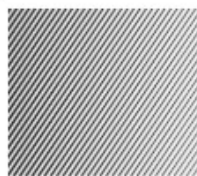
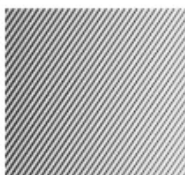
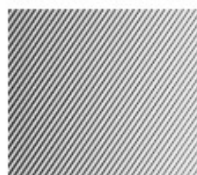
Учитель А	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Класс А	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
	Уровень эмпатических способностей				Социальные предпочтения в группе		
Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко				"Социометрия" Якоб Леви Морено			
	Терпеливость к различным аспектам коммуникации				Социально-психологический климат коллектива		
Диагностика коммуникативной толерантности В. В. Бойко				"Шкала оценки социально-психологич еского климата в коллективе". Михалюк и А.Ю. Шальто			
	Стиль поведения в конфликтных ситуациях				Компоненты школьной тревожности		
Методика <u>Томасса</u> – Килманна на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации				Анкета "Оценка школьной тревожности Филлипса" Б.Н.			

Рисунок 10 — Карта результатов шести методик, проведенных с классным руководителем и классом А

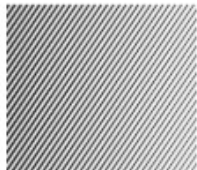
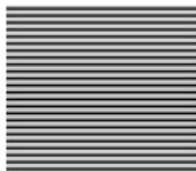
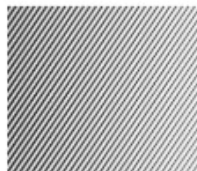
Учитель Б	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Класс Б	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
	Уровень эмпатических способностей				Социальные предпочтения в группе		
Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко				"Социометрия" Якоб Леви Морено			
	Терпеливость к различным аспектам коммуникации				Социально-психологический климат коллектива		
Диагностика коммуникативной толерантности В. В. Бойко				"Шкала оценки социально-психологич еского климата в коллективе". Михалюк и А.Ю. Шалыто			
	Стиль поведения в конфликтных ситуациях				Компоненты школьной тревожности		
Методика Томасса – Килманна на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации				Анкета "Оценка школьной тревожности Филлипса" Б.Н.			

Рисунок 11 — Карта результатов шести методик, проведенных с классным руководителем и классом Б

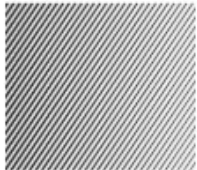
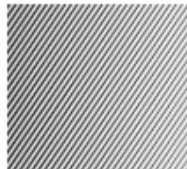
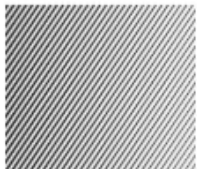
Учитель В	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Класс В	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
	Уровень эмпатических способностей				Социальные предпочтения в группе		
Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко				"Социометрия" Якоб Леви Морено			
	Терпеливость к различным аспектам коммуникации				Социально-психологический климат коллектива		
Диагностика коммуникативной толерантности В. В. Бойко				"Шкала оценки социально-психологич еского климата в коллективе". Михалюк и А.Ю. Шальто			
	Стиль поведения в конфликтных ситуациях				Компоненты школьной тревожности		
Методика Томасса – Килманна на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации				Анкета "Оценка школьной тревожности Филлипса" Б.Н.			

Рисунок 12 — Карта результатов шести методик, проведенных с классным руководителем и классом В

Структурный план семинаров
Семинар №1 «Работа в конфликтных ситуациях»

Этапы семинара	Цели этапов	Время	Темы для обсуждения	Ожидаемые результаты
Приветствие и разминка	Снятие напряжения, психологическая настройка на работу	7 минут	—	Участники готовы к продуктивной работе, создана комфортная атмосфера
Вводная часть	Знакомство с темой семинара, определение ожиданий участников	10 минут	Введение в тему конфликтов, актуальность проблемы	Сформировано общее понимание целей семинара, определены ожидания участников
Упражнение «Австралийский дождь»	Синхронизация группы, физическая разминка, эмоциональный заряд	3–4 минуты	—	Улучшение групповой динамики, повышение энергии группы
Работа со стратегиями поведения	Анализ стратегий поведения в конфликте, их эффективности и применимости	20 минут	Эффективность различных подходов Ситуации применения Риски и ограничения стратегий	Умение определять и анализировать стратегии поведения в конфликте

Разбор мотивов поведения	Изучение причин «плохого» поведения учащихся	20 минут	Привлечение внимания — Борьба за власть — Месть — Избегание неудач	Понимание мотивов поведения учеников, умение распознавать их в реальных ситуациях
Практическая часть	Отработка навыков анализа и реагирования на конфликтные ситуации	20 минут	Разбор ситуационных примеров, отработка практических навыков	Формирование практических инструментов работы с конфликтами
Завершение	Рефлексия, сбор обратной связи	5 минут	—	Получение обратной связи, закрепление материала, мотивация к применению полученных знаний

Семинар №2 «Выбор техники экстренного педагогического вмешательства»

Этапы семинара	Цели этапов	Время	Темы для обсуждения	Ожидаемые результаты
Приветствие и разминка	Снятие напряжения после рабочего дня, подготовка к продуктивной работе	7-10 минут	—	Участники готовы к активной работе, снижено эмоциональное напряжение
Дыхательные упражнения	Расслабление, нормализация дыхания и эмоционального состояния	5 минут	—	Улучшение психоэмоционального состояния группы

Гимнастика для глаз и мышц	Снятие физического напряжения, улучшение концентрации внимания	5 минут	—	Повышение работоспособности, улучшение самочувствия
Лекционная часть (беседа/проблемная лекция)	Повторение правил поведения в конфликтной ситуации, разбор стратегий экстренного педагогического воздействия	30-40 минут	Основные правила поведения в конфликтной ситуации Типичные ошибки педагогов Стратегии экстренного воздействия при поведении, направленном на привлечение внимания	Участники усвоили основные правила поведения в конфликте, научились распознавать ошибки и применять стратегии воздействия
Упражнение «Квадратное дыхание»	Восстановление эмоционального равновесия после бурного обсуждения, снятие напряжения	3-5 минут	—	Снижение эмоционального напряжения в группе
Обратная связь	Получение отзывов участников о семинаре, выявление оставшихся вопросов, рефлексия	10 минут	—	Понимание эффективности семинара, выявление зон развития
Прощание	Завершение семинара, подведение итогов, мотивация на применение полученных знаний	3-5 минут	—	Мотивация участников к применению полученных знаний на практике

Семинар №3 «Меры экстренного педагогического вмешательства при властном и мстительном поведении»

Этапы семинара	Цели этапов	время	Темы для обсуждения	Ожидаемые результаты
Приветствие и разминка	Снятие напряжения после рабочего дня, подготовка к продуктивной работе	7-10 минут	—	Участники готовы к активному восприятию материала
Теоретическая часть	Изучение особенностей властного и мстительного поведения учеников	20 минут	Природа властного и мстительного поведения Стадии развития конфликта Факторы выбора педагогических приёмов	Понимание механизмов поведения проблемных учеников
Практическая работа в парах	Отработка навыков выбора эффективных приёмов воздействия	20 минут	Подбор приёмов воздействия Учёт возрастных особенностей Индивидуальные характеристики	Умение подбирать адекватные стратегии работы
Разбор стратегий вмешательства	Освоение техник работы с конфликтным поведением	30 минут	Стратегия изящного ухода Техника удаления Установка санкций	Владение конкретными инструментами работы с конфликтами
Практическое упражнение	Разработка санкций за различные нарушения	20 минут	Примеры конфликтных ситуаций Варианты санкций Принципы их применения	Навыки формулирования адекватных санкций
Релаксационная техника	Восстановление эмоционального равновесия	5 минут	—	Снижение эмоционального напряжения

Рефлексия и обратная связь	Подведение итогов, сбор отзывов	10 минут	Впечатления от семинара Возникшие вопросы Практические выводы	Получение обратной связи, выявление проблемных моментов
----------------------------	---------------------------------	----------	--	---

Семинар 4 «Меры экстренного педагогического вмешательства при проведении
направленном на избежание неудач».

Этапы семинара	Цели этапов	Время	Темы для обсуждения	Ожидаемые результаты
Приветствие и разминка	Снятие напряжения, настройка на работу	7 минут	Дыхательные упражнения, гимнастика для глаз	Участники готовы к продуктивной работе, снижен уровень стресса
Вводная часть	Знакомство с темой семинара, определение ожиданий участников	10 минут	Обсуждение проблемы избегания неудач, постановка целей семинара	Чёткое понимание темы семинара, сформулированные ожидания участников
Теоретическая часть	Изучение особенностей поведения учеников, избегающих неудач	20 минут	Причины возникновения избегающего поведения Особенности проявления Влияние на развитие личности	Участники смогут распознавать признаки избегающего поведения, поймут его корни
Практическая часть	Отработка навыков работы с учениками, избегающими неудач	30 минут	Анализ кейсов Разработка стратегий взаимодействия Практические упражнения	Участники освоят эффективные техники работы с такими учениками

Работа в группах	Разработка индивидуальных стратегий помощи	25 минут	Создание плана работы с конкретным случаем Обсуждение методов поддержки	Участники получают практические инструменты помощи ученикам
Заключительная часть	Подведение итогов, рефлексия	15 минут	Обмен опытом Обсуждение результатов работы Планирование дальнейших действий	Сформированные планы действий, понимание способов применения полученных знаний
Обратная связь	Получение отзывов о семинаре	5 минут	Вопросы, пожелания, замечания	Улучшение качества последующих семинаров

Семинар №5: «Социально-психологический климат в коллективе»

Этапы семинара	Цели этапов	Время	Темы для обсуждения	Ожидаемые результаты
Приветствие и диагностика	Создание доверительной атмосферы, оценка эмоционального состояния группы	10 минут	Вводная диагностика уровня конфликтности в коллективе	Сформирована готовность к работе, определены базовые показатели группы
Теоретический блок	Изучение методов профилактики конфликтов	20 минут	- Основные причины возникновения конфликтов - Профилактические меры в образовательной среде - Роль педагога в предотвращении конфликтов	Участники освоят теоретические основы профилактики конфликтов

Практикум 1	Отработка навыков предупреждения конфликтов	25 минут	- Анализ потенциально конфликтных ситуаций - Прогнозирование развития конфликта - Превентивные стратегии	Участники научатся распознавать признаки назревающего конфликта
Практикум 2	Развитие навыков конструктивного общения	25 минут	- Техники активного слушания - Методы бесконфликтного общения - Стратегии позитивного взаимодействия	Освоены практические инструменты предупреждения конфликтов
Кейс-метод	Применение полученных знаний в практике	30 минут	Разбор реальных педагогических ситуаций с акцентом на профилактику конфликтов	Сформированы навыки превентивной работы с конфликтными ситуациями
Рефлексия и подведение итогов	Оценка эффективности семинара, сбор обратной связи	15 минут	- Анализ полученных знаний - Планирование применения навыков - Выявление затруднений	Сформирован план практического применения полученных знаний
Домашнее задание	Закрепление материала	5 минут	Разработка индивидуального плана профилактики конфликтов в своем коллективе	Участники получают практический инструмент для дальнейшей работы

Семинар 6 «Воспитание толерантности начинается с педагога».

Этапы семинара	Цели этапов	Время	Темы для обсуждения	Ожидаемые результаты
----------------	-------------	-------	---------------------	----------------------

Приветствие и разминка	Снятие напряжения, подготовка к работе	7-10 мин	Техники релаксации, дыхательные упражнения	Психологический комфорт группы, готовность к продуктивной работе
Вводная часть	Актуализация знаний, постановка целей семинара	10-15 мин	Повторение основных понятий, обсуждение ожиданий участников	Чёткое понимание целей семинара, мотивация к обучению
Теоретическая часть	Изучение новых подходов к работе с конфликтным поведением	20-25 мин	Стратегии экстренного педагогического вмешательства, анализ типичных ошибок	Освоение новых методов работы с конфликтными ситуациями
Практическая отработка	Отработка навыков на практике	30-35 мин	Разбор кейсов, ролевые игры, упражнения	Формирование практических умений применения полученных знаний
Работа в группах	Обмен опытом, обсуждение сложных случаев	20-25 мин	Анализ реальных ситуаций из практики участников	Развитие профессионального сообщества, обмен опытом
Заключительная часть	Систематизация полученных знаний	15-20 мин	Подведение итогов, рефлексия	Закрепление материала, формирование плана применения знаний
Обратная связь	Получение отзывов о семинаре	5-7 мин	Оценка полезности семинара, сбор предложений	Улучшение качества последующих семинаров

Семинар №7 «Формирование толерантного отношения среди учащихся начальных классов»

Этапы семинара	Цели этапов	Время	Темы для обсуждения	Ожидаемые результаты
----------------	-------------	-------	---------------------	----------------------

Приветствие и разминка	Снятие напряжения, настройка на работу, создание позитивной атмосферы	7-10 минут	Техники релаксации, дыхательные упражнения	Участники расслаблены, готовы к продуктивной работе
Вводная часть	Актуализация знаний, определение ожиданий участников	10-15 минут	Повторение материала предыдущих семинаров, постановка целей текущего занятия	Чёткое понимание целей семинара, мотивация к обучению
Теоретическая часть	Изучение новых методов работы с конфликтными ситуациями	20-25 минут	Анализ стратегий экстренного педагогического вмешательства, разбор типичных ошибок	Освоение новых техник работы с конфликтным поведением
Практическая отработка	Закрепление полученных знаний через практику	30-35 минут	Рольевые игры, разбор кейсов, отработка навыков	Умение применять теоретические знания на практике
Групповая работа	Развитие навыков командной работы, обмен опытом	20-25 минут	Обсуждение сложных случаев из практики, поиск решений	Формирование банка эффективных практик, укрепление профессионального сообщества
Заключительная часть	Систематизация полученных знаний, рефлексия	15-20 минут	Подведение итогов, сбор обратной связи, планирование дальнейших действий	Осознание полученных результатов, мотивация к применению новых знаний

Семинар 8. «Развитие эмоционального интеллекта: работа с рациональным и интуитивным каналами эмпатии»

Этапы семинара	Цели этапов	Время	Темы для обсуждения	Ожидаемые результаты
Приветствие и разминка	Снятие напряжения, настройка на работу	7 минут	Техники релаксации, дыхательные упражнения	Психологический комфорт участников, готовность к работе
Вводная часть	Актуализация знаний, определение ожиданий	10 минут	Повторение пройденного материала, постановка целей семинара	Чёткое понимание целей занятия, мотивация участников
Теоретическая часть	Изучение новых методов работы	20 минут	Современные подходы к разрешению конфликтов, стратегии поведения	Освоение новых техник, формирование теоретической базы
Практическая отработка	Закрепление полученных знаний	30 минут	Разбор кейсов, ролевые игры, групповые упражнения	Умение применять знания на практике, развитие навыков
Мастер-класс	Демонстрация эффективных техник	25 минут	Практические приёмы работы с конфликтными ситуациями	Овладение конкретными инструментами работы
Групповая работа	Обмен опытом, обсуждение	25 минут	Анализ сложных случаев, поиск решений	Развитие профессионального сообщества, обмен опытом
Заключительная часть	Рефлексия, подведение итогов	15 минут	Оценка результатов работы, сбор обратной связи	Формирование выводов, планирование дальнейших действий

Семинар №9 «Развитие эмоционального интеллекта младших школьников в рамках урока»

Этапы семинара	Цели этапов	Время	Темы для обсуждения	Ожидаемые результаты
----------------	-------------	-------	---------------------	----------------------

Приветствие и разминка	Снятие напряжения, настройка на работу	7 минут	Техники релаксации, дыхательные упражнения	Психологический комфорт участников, готовность к работе
Вводная часть	Актуализация знаний, определение ожиданий	10 минут	Повторение пройденного материала, постановка целей семинара	Чёткое понимание целей занятия, мотивация участников
Теоретическая часть	Изучение новых методов работы	20 минут	Современные подходы к разрешению конфликтов, стратегии поведения (рациональный и интуитивный каналы эмпатии)	Освоение новых техник, формирование теоретической базы
Практическая отработка	Закрепление полученных знаний	30 минут	Разбор кейсов, ролевые игры, групповые упражнения	Умение применять знания на практике, развитие навыков
Мастер-класс	Демонстрация эффективных техник	25 минут	Практические приёмы работы с конфликтными ситуациями на уроке и перемене	Овладение конкретными инструментами работы
Групповая работа	Обмен опытом, обсуждение	25 минут	Анализ сложных случаев, поиск решений	Развитие профессионального сообщества, обмен опытом
Заключительная часть	Рефлексия, подведение итогов	15 минут	Оценка результатов работы, сбор обратной связи	Формирование выводов, планирование дальнейших действий

Семинар №10 «Сплочение учеников через групповую деятельность на уроке и перемене»

Этапы семинара	Цели этапов	Время	Темы для обсуждения	Ожидаемые результаты
Приветствие и разминка	Снятие напряжения, создание позитивного настроения, знакомство участников с форматом работы	10 минут	Игры на знакомство («Имя + движение», «Цепочка ассоциаций»), упражнения на сплочение («Человеческий узел», «Передай эмоцию»)	Психологический комфорт участников, готовность к совместной работе, первичное взаимодействие между учениками
Вводная часть	Актуализация знаний о командной работе, постановка целей семинара	10 минут	Что такое сплочённость коллектива? Почему важно работать в группе? Какие навыки развивает групповая работа? Ожидания участников от семинара	Чёткое понимание целей занятия, мотивация участников, осознание важности командной работы
Теоретическая часть	Изучение основ групповой динамики и принципов эффективной групповой работы	15 минут	Принципы формирования групп (разнородность по навыкам/способностям, учёт психологических особенностей). Роли в группе (лидер, генератор идей, критик, исполнитель и т. д.). Правила взаимодействия в группе	Освоение теоретических основ групповой работы, понимание принципов формирования команд и распределения ролей

Практическая отработка на уроке	Закрепление полученных знаний через учебные групповые задания	25 минут	Кооперативное обучение: разбор учебных кейсов, мозговой штурм, метод «мозаичной группы» (каждый изучает часть темы и обучает других). Примеры заданий по разным предметам	Умение применять знания на практике, развитие навыков сотрудничества в учебной деятельности, освоение методов групповой работы на уроке
Теоретическая часть игры на перемене как элемент сплочения	Изучение и разработка игр на сплочение	20 минут	Подвижные игры на перемене («Ручеёк», «Море волнуется», «Салочки с заданиями»), мини-квесты в классе или коридоре	Укрепление неформальных связей между учениками, позитивный эмоциональный заряд
Практическая отработка во внеучебное время	Отработка навыков сплочения через игровые и творческие задания	25 минут	Творческие задания (создание коллажа «Наш класс», командный рисунок), ролевые игры («Преодолей препятствие»), квесты с этапами для разных групп	Развитие навыков командной работы вне учебной деятельности, укрепление дружеских связей, проявление лидерских качеств
Рефлексия групповой работы	Анализ опыта совместной деятельности	15 минут	Обсуждение: что получилось хорошо? Какие трудности возникли? Как распределялись роли? Что помогло достичь результата? Обратная связь от участников	Осознание приобретённого опыта, выявление сильных и слабых сторон групповой работы, формирование навыков самоанализа

Заключительная часть	Подведение итогов, планирование дальнейшей работы по сплочению класса	10 минут	Составление «Кодекса группового взаимодействия» класса. Планирование регулярных групповых активностей на уроках и переменах	Формирование выводов, закрепление позитивных установок на сотрудничество, конкретные планы по дальнейшему сплочению коллектива
----------------------	---	----------	--	--

Министерство просвещения РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Красноярский государственный
педагогический университет им. В.П. Астафьева»

Кафедра педагогики и психологии начального образования

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ
«Стиль преподавания как основа формирования благополучного
психологического климата в классе»

Красноярск 2026

Семинар №1

«Работа в конфликтных ситуациях»

Приветствие:

Разминка. Цель: снятие напряжения после рабочего дня. Сядьте удобно, закройте глаза. Представьте спокойное место (лес, берег моря). Сделайте глубокий вдох через нос (4 секунды), задержите дыхание (2 секунды), медленный выдох через рот (6 секунд) — повторим (3–5 раз). Напрягите мышцы рук на 5 секунд, затем полностью расслабьтесь (повторить 2 раза). То же самое с мышцами ног. Откройте глаза, сделайте несколько глубоких вдохов.

Зажмурьте глаза на 5 секунд, затем откройте и расслабьтесь (3–4 раза). Моргание быстро в течение 10 секунд. Круговые движения глазами: сначала по часовой стрелке, затем против (по 3 круга). Закройте глаза на 10 секунд, отдохнуть. Сделайте глубокий вдох, выдох. Вот мы с вами и расслабились для продуктивной работы.

Благодарю вас за ваше присутствие на этом семинаре, серия семинаров будет посвящена созданию благоприятному психологическому климату в группе. И перед тем как мы начнем, я предлагаю вам провести небольшую разминку.

«Австралийский дождь»

Цель: синхронизация группы, лёгкая физическая разминка, эмоциональный заряд. Время: 3–4 минуты.

Как проводить: участники встают в круг или остаются на местах. Ведущий последовательно показывает движения, которые по цепочке передаются от одного участника к другому:

«Ветер» — трём ладони друг о друга.

«Первые капли дождя» — щёлкаем пальцами.

«Дождь усиливается» — хлопаем ладонями по груди.

«Ливень» — хлопаем по бёдрам.

«Гром» — топаем ногами.

«Дождь стихает» — повторяем предыдущие шаги в обратном порядке: топот → хлопки по бёдрам → по груди → щёлканье пальцами.

«Ветер стихает, вышло солнце» — поднимаем руки вверх и улыбаемся.

Простое упражнение? На что оно похоже, если мы сегодня разговариваем о климате в классе? (На течение конфликта.)

Сколько раз за день или неделю вы попадаете в конфликтные ситуации с вашими учениками? Как вы их решаете? Предлагаю вам в ходе обсуждения заполнить таблицу №1.

Давайте рассмотрим базовые стратегии поведения в конфликте, разберем их плюсы и минусы. Какие стратегии поведения в конфликте вы знаете? Заполним все вместе таблицу. Всем участникам группы раздаются незаполненные таблицы.

Таблица 1. «Стратегии поведения в конфликтной ситуации»

	Плюсы стратегии	Минусы стратегии	Ситуации в которых уместно использование X стратегии
Конфронтация	+ Быстрое восстановление порядка в острой ситуации. + Эффективность в рамках соревнований конкурсов.	- Чаще всего такая стратегия приводит обострению ситуации, а не к её разрешению. Ученик воспринимает действия учителя как несправедливые. - Конфронтация вызывает стресс у обеих сторон. - Постоянное использование такой стратегии подавляет инициативу ученика, снижает его мотивацию к обучению и негативно повлияет на самооценку. - Ученик может перенять стиль конфликтного взаимодействия учителя усугубит проблемы в общении с другими людьми. - После конфронтации сложно восстановить доверительные отношения.	В случаях, когда необходимо немедленно прекратить нарушение дисциплины (например, при угрозе безопасности других учеников или самого учителя). В ситуациях, где требуется чёткое соблюдение правил и определение победителя (например, спортивных состязаниях), конфронтация уместна для поддержания дисциплины и объективности.
Сотрудничество	+ Взаимное удовлетворение интересов. + Укрепление отношений. + Развитие социальных навыков. + Повышение мотивации к обучению. + Долгосрочный эффект.	- Стратегия требует времени и усилий от обеих сторон. - Для успеха нужны развитые навыки активного слушания, аргументации, управления эмоциями. - Риск затягивания конфликта - В острых ситуациях (когда нужно немедленно восстановить порядок)	- Разногласия по поводу оценки. - Конфликты из-за стиля преподавания. Если ученику сложно воспринимать материал в текущей форме, можно адаптировать методы подачи информации - Споры о правилах поведения на уроке. Когда разногласия затрагивают группу учеников.

	+ Формирование позитивной атмосферы в классе. + Развитие критического мышления. Поиск совместного решения требует анализа ситуации, выдвижения идей и оценки их последствий.	сотрудничество может быть неприменимо. - Открытый диалог иногда вскрывает глубинные проблемы, которые вызывают дискомфорт у участников.	- Если поведение ученика вызвано внешними факторами (проблемы в семье, стресс), сотрудничество позволяет найти поддерживающее решение без давления. - Профилактика конфликтов. Регулярные обсуждения ожиданий и трудностей («круглые столы», рефлексивные беседы) снижают вероятность будущих разногласий.
Компромисс	Быстрое разрешение конфликта. Сохранение отношений. Баланс интересов. Баланс интересов. Снижение эмоционального напряжения. Подход позволяет адаптировать решение под меняющиеся обстоятельства. В ситуациях, когда идеальное решение найти невозможно, компромисс — реалистичный способ двигаться дальше.	- Конфликт не устраняется полностью: причина может сохраниться и проявиться позже в другой форме. - Стремление к быстрому соглашению может помешать найти более эффективное решение. - Одна сторона может уступить больше, чем другая, что порождает ощущение несправедливости и внутреннего дискомфорта. - Частое использование компромисса, снижает авторитет учителя, а ученик может начать воспринимать уступки как норму. - Компромиссное решение часто требует пересмотра в контексте ситуации. - Участники могут жертвовать важными интересами ради достижения соглашения, что приводит к накоплению неудовлетворенности.	- Ограниченное время на решение. Равная значимость интересов. - Когда компромисс выступает как временное решение перед более основательным обсуждением (например, учитель соглашается принять работу с небольшими недочётами, но планирует разобрать ошибки позже). - Если суть конфликта не затрагивает ключевых принципов обучения, а касается второстепенных вопросов (формат презентации, выбор темы для доклада из предложенного списка). - Если спор уже возникал ранее и не был решён, компромисс может снизить накал эмоций и дать время для анализа причин. - Разные позиции: Например, ученик просит снизить нагрузку из-за участия в олимпиадах, учитель настаивает на выполнении базовых заданий — стороны договариваются о сокращённом объёме дополнительных упражнений.

			- Оценка работы. Если ученик не согласен с отметкой, но признает часть ошибок, учитель может предложить пересдать часть заданий или выполнить дополнительное упражнение для повышения балла.
Уклонение	+ Снижение эмоционального напряжения. + Экономия времени и сил. + Отсрочка даёт время собрать информацию, обдумать аргументы и выбрать более подходящую стратегию разрешения конфликта. + В ряде случаев конфликт может угаснуть сам собой, если его не «раздувать».	- Проблема не решается. Подавленные эмоции и нерешённые вопросы накапливаются, что ведёт к росту напряжения и может привести к эмоциональному срыву. - Потеря авторитета учителя. Формирование репутации нерешительного человека. - Избегание диалога лишает стороны шанса найти конструктивное решение и извлечь уроки из ситуации. - Ученик может начать использовать тактику провоцирования конфликтов, зная, что учитель уклоняется от их разрешения. - Регулярное уклонение подрывает доверие и затрудняет дальнейшее взаимодействие.	- Незначительный повод для конфликта. - Эмоциональное перевозбуждение сторон. - Если у учителя нет времени, полномочий или информации для разрешения ситуации, временное уклонение оправдано. - Краткосрочный выигрыш важнее. Например, перед важной контрольной или мероприятием, когда конфликт может сорвать планы. - Необходимость дополнительной информации. Например, учитель не может оценить ситуацию объективно, пока не поговорит с родителями или другими педагогами.
Приспособление	+ Снижение напряжения. + Учитель, идущий на уступки, показывает пример толерантности и готовности к пониманию. + Быстрота решения.	- Конфликт не устраняется, а лишь «замораживается». - Накопление недовольства. - Ученики могут начать воспринимать приспособление как слабость и злоупотреблять ситуацией.	- Если суть разногласий несущественна (например, спор о порядке выполнения заданий или выборе темы мини-доклада). - Если ученик находится в состоянии стресса или аффекта, уступка учителя даст время «остыть» и позже обсудить проблему

	+ Возможность избежать ненужной конфронтации.	- Подавление собственных интересов. - Отсутствие обучения конструктивному разрешению конфликтов. - Искажение границ допустимого. - Снижение самооценки у обеих сторон.	конструктивно. - Необходимость поддержать неуверенного ученика. - Ограниченное время на решение. - В начале учебного года или при знакомстве с новым классом учитель может идти на небольшие уступки, чтобы создать атмосферу открытости. - Если ученик предлагает разумную альтернативу (например, формат проекта), уступка поощряет его активность и креативность.
--	--	---	--

В большинстве случаев вы, учителя, успешно справляетесь с большинством трудных ситуаций на уроках, но в вашей практике рано или поздно появляется ученик с «плохим» поведением, часто срывающий уроки. Их поведение часто вызывает вопрос: «Что же мне с ним делать?». Для этого я предлагаю вам разобраться с целями и мотивами плохого поведения.

«Плохое» поведение — это действия, которые угрожают безопасности, мешают образовательному процессу, препятствуют социализации себе и других учеников и нарушают школьные правила.

Информирование о возможных целях «плохого» поведения детей

Задание: Предложите ваши мысли о мотивах плохого поведения. Ведущий записывает идеи слушателей и сразу классифицирует их, но не называет по какому принципу они классифицируются (привлечение внимания, власть, месть, избегание неудач).

Рассказ в форме сопровождается постепенным заполнением таблицы «Мотивы плохого поведения». Классификация, положенная в основу этого практического подхода, создана американским ученым — педагогом и психологом Рудольфом Дрейкурсом. Его работа четко направлена на выбор воспитательной стратегии, на будущее. Определение мотива не ставит на ребенке «крест», скорее обозначает условия роста.

Таблица 2. Мотивы «плохого» поведения

Мотив привлечения внимания. Внутренняя установка ученика: «Я важен и значим только тогда, когда меня замечают. Без внимания я будто не существую».	
Проявления поведения:	Причины:
постоянное отвлечение учителя и одноклассников: вопросы не по теме, выкрики с места, паясничанье; мелкие нарушения дисциплины: постукивание, шуршание, гримасы, жесты; демонстративное несоблюдение правил по мелочам; поведение по принципу «лучше пусть ругают, чем игнорируют»; в младших классах — попытки обратить внимание учителя, в старших — сверстников.	Недостаток внимания дома или в школе; привычка получать внимание только через плохое поведение (родители и учителя замечают ребёнка лишь тогда, когда он шалит); эмоциональная холодность со стороны значимых взрослых; потребность в контакте с учителем или одноклассниками.
Мотив власти Внутренняя установка ученика: «Я важен только тогда, когда я главный. Со мной должны считаться, я должен контролировать ситуацию».	
Проявления поведения:	Причины:
открытое неповиновение, споры, истерики, отказ выполнять просьбы; публичное хамство, ругань; медленное выполнение заданий, неполное их завершение, намеренное создание помех;	стремление утвердить себя как самостоятельную личность, особенно в условиях чрезмерной опеки, контроля или пренебрежительного отношения к интересам подростка;

демонстративное пренебрежение требованиями, согласие с ними с явным недовольством; использование слов и действий для провокации конфликта.	реакция на авторитарный стиль общения взрослых, когда взаимодействие строится преимущественно на указаниях, замечаниях и опасениях; желание почувствовать собственную силу и контролировать ситуацию.
Мотив мести Внутренняя установка ученика: «Мне больно и одиноко. Я уверен, что меня не любят, поэтому я имею право причинять боль в ответ».	
Проявления поведения:	Причины:
жестокость, обидные слова («Я тебя ненавижу!»), порча вещей, действия назло, физическая агрессия; пассивная месть — отказ общаться с учителем; действия могут быть физическими или вербальными, откровенно грубыми или изощрёнными.	реальная или воображаемая обида на учителя или других людей; проекция обиды на других людей на педагога; чувство нелюбимости и отверженности, которое может возникнуть, если предыдущие попытки добиться внимания или власти не привели к успеху; иногда месть становится следствием ответа на властолюбивое поведение ребёнка с применением силы со стороны взрослого.
Мотив избегания неудачи Внутренняя установка ученика: «Я глубоко убеждён, что я ни на что не способен. Лучше не пытаться вообще, чем пробовать и снова терпеть неудачу»	
Проявления поведения:	Причины:
пассивность, отстранённость, «растворение» на уроке; постоянные фразы «я не могу», «я не умею», «у меня не получится»; избегание любых заданий, требующих усилий; игнорирование распоряжений учителя, неучастие в коллективной работе; при попытке заставить выполнить задание — всплеск эмоций из-за страха перед потенциальной неудачей; откладывание выполнения заданий, прокрастинация.	частая критика и наказания за ошибки дома или на уроке; слишком высокие требования со стороны родителей и учителей; предыдущий негативный опыт неудач, который сформировал установку «всё равно не получится»; страх выглядеть некомпетентным перед сверстниками.

Упражнение

Предложите участникам группы следующую ситуацию для определения мотива «плохого» поведения: «Ученица сидит и рыдает на уроке». Выслушайте различные мнения. Мотив этого поведения можно определить лишь по дополнительным сведениям:

- Если вы подошли к ней и плач затих — это «привлечение внимания».
- Если вы подошли к ней, и плач стал громче — это «власть».
- Если все это происходит на вашем открытом уроке в присутствии комиссии — это может быть «месть».
- Если ученице нужно отвечать, а она боится или не может — это может быть «избегание неудачи».

Обсуждение: Попросите участников тренинга привести встречаемые ими в жизни примеры «плохого» поведения учеников и проанализировать, каковы мотивы того или иного поведения.

Упражнение 2. Обсуждение итогов

Все участники высказываются или заполняют бланки опросника о том, что они получили на этом занятии, какие чувства испытывали и какие вопросы остались неразрешенными.

Семинар №2

«Выбор техники экстренного педагогического вмешательства»

Приветствие:

Разминка. Цель: снятие напряжения после рабочего дня. Сядьте удобно, закройте глаза. Представьте спокойное место (лес, берег моря). Сделайте глубокий вдох через нос (4 секунды), задержите дыхание (2 секунды), медленный выдох через рот (6 секунд) — повторим (3–5 раз). Напрягите мышцы рук на 5 секунд, затем полностью расслабьтесь (повторить 2 раза). То же самое с мышцами ног. Откройте глаза, сделайте несколько глубоких вдохов.

Зажмурьте глаза на 5 секунд, затем откройте и расслабьтесь (3–4 раза). Моргание быстро в течение 10 секунд. Круговые движения глазами: сначала по часовой стрелке, затем против (по 3 круга). Закройте глаза на 10 секунд, отдохнуть. Сделайте глубокий вдох, выдох. Вот мы с вами и расслабились для продуктивной работы.

Лекционная часть,

Кто помнит о чем мы говорили на прошлом семинаре? Сегодня семинар мы начнем с повторения основных правил поведения в конфликтной ситуации и после более более подробно разберем стратегии экстренного педагогического воздействия при поведении, направленном на привлечение внимания. Какие основные правила поведения в конфликтной ситуации мы можем сформулировать? (ответы слушателей).

Основные правила:

Правило 1. Научитесь акцентировать внимание на поступках (поведении) ученика, а не на его личности.

- Описывайте поведение ребенка безоценочно. Когда вы обсуждаете с учениками их поведение, придерживайтесь объективного стиля. Объясняя ребенку, почему его поступки так огорчают вас, избегайте таких слов, как «плохо», «неправильно», «глупо», «похамски».
- Ведя разговор о проступке, ограничивайтесь обсуждением того, что случилось. Это — правило «здесь и сейчас». Обсуждая с учеником его поведение или выбирая способ экстренного вмешательства, говорите лишь о том, что произошло только что. В самом

деле, если Ваня или Таня «всегда» так ведут себя или «всегда будут» это делать, то как можно педагогу требовать, чтобы они попробовали вести себя по-другому?

- Будьте твердым, но доброжелательным. Это правило может быть выражено таким девизом: «То, что ты делаешь, должно быть сейчас же прекращено, но я еще с симпатией отношусь к тебе!» Такая установка означает, что вы верите в своих учеников, считаете, что они могут вести себя в соответствии с правилами. Ваша вера в детей — самый мощный импульс измениться, ибо она повышает самоуважение.

Правило 2. Займитесь своими негативными эмоциями

Когда ученик демонстрирует «плохое» поведение, учитель переживает весьма неприятные эмоции. Это может быть гнев, возмущение, страх или беспомощность. То, что вы чувствуете, нормально. Но! Отрицательные эмоции можно контролировать. Когда нас душат гнев и возмущение, мы уже не можем ни мыслить здраво, ни действовать логично. Наш гнев — это то, чего добивается ученик, жаждущий власти. Если мы демонстрируем свои отрицательные эмоции, мы заставляем такого ученика продолжать свое поведение. Ведь маленький человек, который способен так потрясать взрослого, в самом деле обладает силой!

Когда учитель управляет своими отрицательными эмоциями и не выливает на головы учеников потоки «благородного гнева», он дает классу очень много, а) он просто лишает властолюбца желаемой реакции и б) что еще важнее, готовит почву для успешного взаимодействия. Накрученные общением учителя просто переполнены отрицательными эмоциями и нуждаются в установлении равновесия, иначе головной боли к концу дня не избежать. Для разрядки в свободное время вы можете написать «Гневное письмо». В нем вы можете дать волю себе и высказать всё, что думаете о источнике раздражения, главное — это письмо завершить и выписать все свои мысли. Такое письмо поможет структурировать хаотичные мысли и успокоиться. Главное, такое письмо сразу же удалить или спрятать в самый укромный кармашек вашей сумочки, чтобы никто случайно его не обнаружил.

Правило 3. Обсуждайте проступок ученика позже

Поговорить о некрасивом поведении ученика или его неверном решении нужно обязательно, но только не в момент самой выходки. В тот момент, когда вы оба — и учитель, и ученик — возбуждены, вам не удастся взаимодействовать конструктивно. Вы не услышите, что вам говорит ученик, а он не услышит вас, так как вы оба будете взвинчены. Особенно когда работают «сильные отрицательные эмоции» — при взаимодействии с властными и мстительными учениками.

Когда же проводить обсуждение? Возможно, через час, а может быть, завтра. Когда каждый успокоится и сможет разумно рассуждать, тогда можно обсудить инцидент с учеником. Когда учитель будет в состоянии дать описание нарушения поведения объективно, причем именно того, что произошло, а не того, кто виноват в этом, то есть описать действия, а не действующего. Ученики будут уверены, что вы не попустительствуете выходкам их одноклассников, если вы время от времени организуете общие дискуссии о нарушениях поведения. На этих дискуссиях вы можете объяснить им, что является приемлемым, а что нет в определенных ситуациях. Кроме того, они будут знать, что вы всегда готовы вмешаться.

Правило 4. Позволяйте ученику «сохранять лицо»

Ученики играют в игру, которую можно так и назвать «По-своему». В этой игре они дают нам то, что мы просим, но с оговоркой: «Я сделаю это — но по-своему, а не вашим

способом». Почему-то именно это больше всего возмущает учителя. Он воспринимает такое поведение как издевательство, требует полного подчинения себе — и вызывает новую волну конфронтации. Мудрый учитель умеет играть в игру «По-своему», потому что он знает - если мы играем в эту игру вместе с учеником, мы позволяем ему «сохранить лицо» и вместе с тем получаем то что нам нужно. Оба Игрока тем самым выигрывают.

Вы просите Марину прекратить ходить по классу и занять свое место. Она соглашается, но, направляясь к своей парте, бормочет что-то невнятно и сердито. Большинство учителей допускают типичную ошибку - требуют полного подчинения, не используя игру «По-своему». Учитель: - Марина, что ты бормочешь? Повтори, что ты сказала. Марина (громко, с сарказмом): - Я только высказываю свои мысли вслух. Думаю. Вы что, против того, чтобы ученики думали?

Настаивая на полном подчинении, то есть на том чтобы ученик не только делал то, что вы хотите, но и делал это так как вы хотите, вы рискуете спровоцировать новый виток конфронтации, еще худший, чем первый. Ученики также используют другие «свои способы»:

- «тянут» несколько секунд, прежде чем согласиться,
- строят гримасы, выполняя вашу просьбу,
- демонстрируют вам какой-то жест, свидетельствующий о неуважении,
- еще раз-другой повторяют то, что вы просите прекратить делать, и только потом перестают,
- перед тем как подчиниться, говорят что-то типа «не буду, не хочу», чтобы последнее слово осталось за ними.

Но они подчиняются после этого! Если вы позволите им исполнить эту безвредную игру «По-своему», инцидент будет исчерпан скорее. При этом вы как учитель получите то, что хотели, и не заденете чести и достоинства ученика. Оба — в выигрыше!

Итог: Конфронтация выбивает из колеи обоих участников конфликта, эмоции легко выходят из под контроля. В этой ситуации люди часто начинают общаться агрессивно. Крик, обвинения, унижения, ругань — все это черты агрессивного общения. Чаще всего подобная картина наблюдается при взаимодействии с мстительными учениками. С учениками мы должны вести себя по-другому. Даже если вы научились контролировать свои эмоции (например, с помощью аутотренинга), в момент конфликта они все же могут захлестнуть вас. Поэтому воспитание учеников отложите на то время, когда вы будете абсолютно спокойны.

Наибольшая польза этих правил в том, что дети довольно быстро перенимают неагрессивную модель поведения. Они делают то, что делаем мы, говорят так, как говорим мы. И если мы позволяем себе вести себя агрессивно, то и они позволяют себе это.

Часто лучший способ прекратить демонстративное поведение — перестать на него реагировать. «Нет ответа» — значит, цель не достигается с помощью этого действия. Когда ученик ведет себя демонстративно, задайте себе вопрос: «Что будет, если я совсем проигнорирую его выходку?» Если вы ответите себе, что ничего не случится, кроме того, что он лишится вашего внимания, смело применяйте прием игнорирования.

Мы ошибаемся, когда в ответ на выходку в напряженной ситуации:

- Повышаем голос,
- формулируем обобщения типа: «Вы все одинаковы»,

- Произносим фразу типа: «Учитель здесь пока еще я»,
- Оставляем последнее слово за собой,
- Используем такие позы и жесты, которые «давят»: сжатые челюсти и сцепленные руки, разговор «сквозь зубы»,
- Разговариваем с сарказмом,
- Даем оценку характеру ученика,
- оправдываемся, защищаемся или «даем взятку»,
- читаем морали,
- изображаем негодование,
- придираемся, изводим кого-то придирами,
- сравниваем одного ученика с другим,
- командуем, требуем, давим,
- настаиваем на своей правоте,
- поощряем ученика, фактически награждая его за «плохое» поведение.

Слишком часто некоторые «награды», которые получают ученики, напоминают взятки и поддерживают их намерения вновь и вновь возобновлять плохое поведение, чтобы вновь получить что-то подобное. *Если вы скажете Пете: «Если ты не будешь списывать сейчас и сделаешь сегодняшнюю самостоятельную работу действительно самостоятельно, я не спрошу тебя завтра на геометрии», то в следующий раз он у вас поинтересуется: «Мне списывать или вы не будете спрашивать меня завтра на геометрии?» Если вы выбираете первое — то тем самым вы фактически даете разрешение на списывание. Если второе — то в следующий раз тот же ученик попросит за честную работу большую плату: например, не спрашивать его не только на геометрии, но и на алгебре.*

Вопрос к аудитории: Все мы с вами когда-то ошибались, а как ошибались вы? Можно ведущему привести свой пример из практики. (Цель вопроса: объединение коллектива, снятие маски идеальности. В дальнейшем учителя смогут спокойно делиться кейсами из практики для совместного их решения).

Вспомним, каких типов учеников с «плохим» поведением мы с вами обозначили на прошлом семинаре: (Привлекающие внимание, властолюбивые, мстительные, избегающие неудач). Сейчас мы вместе с вами разработаем памятку «Меры экстренного педагогического воздействия при поведении, направленном на привлечение внимания». В ходе обсуждения слушатели записывают тезисы в формате памятки.

«Меры экстренного педагогического воздействия при поведении, направленном на привлечение внимания»

А сейчас я предлагаю вам поиграть. Наша аудитория будет представлять собой класс. Я выберу участника и дам ему роль особого ученика, класс будет подыгрывать ему, создавая правдоподобную атмосферу в классе. Также я выберу одного из вас для роли учителя. Учителю я дам время ознакомиться с предложенной информацией, будет описана стратегии действия, учитель продемонстрирует одну из списка. Некоторые стратегии включают в себя несколько вариантов действий, мы не будем проигрывать все действия, а проиграем что-то

одно на выбор. Затем следующий участник нашего семинара продемонстрирует другие действия в подобной ситуации.

(Возможно, что один и тот же слушатель проиграет роль учителя со всеми стратегиями)

Карточка с описанием действий ученика: Ученик привлекающий внимание. Активная форма действий: выкрикивает ответы без разрешения; задаёт не относящиеся к теме вопросы; шутит, провоцирует смех в классе; намеренно нарушает правила выполнения заданий; мешает соседу по парте (трогает, толкает, отвлекает); имитирует забывчивость («я не понял», «я не успел», «я забыл тетрадь»). Пассивная форма: часто «зависает», смотрит в окно или рисует в тетради вместо работы; делает вид, что не слышит учителя; отвлекается на посторонние предметы (ручки, линейки, игрушки).

Стратегия №1 Минимизация внимания

Парадоксально, но, реагируя на выходки учеников, мы закрепляем их плохое поведение, так как даем им внимание. Стратегия минимизации внимания включает приемы, которые делают демонстративное поведение незаметным.

- Если ученик ведет себя демонстративно, спросите себя, что будет, если вы проигнорируете его выходку. Если ничего не случится, кроме потери внимания, применяйте этот прием. Через несколько попыток ученик прекратит.
- Установите зрительный контакт. Пристальный взгляд без осуждения показывает, что вы знаете о поведении ученика.
- Физическое приближение также помогает. Подойдите к ученику без контакта глазами и слов, чтобы он понял, что делает что-то не так.
- Упоминайте имя ученика, чтобы дать минимум внимания за его выходку и привлечь к уроку.

Стратегия №2 Разрешающее поведение

Доведите до абсурда демонстративную выходку. Этот прием годится для многих хамских выходок: учеников, которые не хотят сидеть на своем месте, заставьте стоять весь урок и т.п. *Ира без конца стучит ручкой по парте. Учитель: «Ну, хорошо. Класс, возьмите свои ручки и стучите ими по парте (30 сек). Начали!» Весь класс присоединяется к выходке. Ира стучит со всеми и не получает какого-то особого внимания. И интерес к этому виду деятельности у Иры пропадает.*

Стратегия №3 Поступайте неожиданно!

Часто мы можем прекратить «плохое» поведение учеников, действуя неожиданно.

- Начните говорить тихим голосом. Известны результаты социологического опроса учеников разных классов. На вопрос «Что вам больше всего не нравится в школе?» большинство учеников ответили: «Учителя, которые орут». Учительские крики не уменьшают уже существующий беспорядок и сильно снижают самоуважение и внутреннюю свободу учеников. Когда мы начинаем говорить тише, ученики, наоборот, прислушиваются и обращают на нас внимание, а это отвлекает их от нарушения поведения. Когда мы говорим спокойно, они тоже говорят спокойно.
- Измените манеру речи. Используйте необычную манеру говорить, измените произношение, ударения или начните вдруг говорить на другом языке, может быть, даже на бессмысленном. Шепчите или пойте слова, говорите монотонно, высоким или низким

голосом, меняйте тон. Какие-то из этих вокализаций отвлекут учеников от того, чем они занимаются, нарушая правила, и заставят обратить на вас внимание.

- Временно прекратите вести урок. Ученики знают, что учитель в школе, чтобы учить. Когда вы прерываете урок и «ничего не делаете» несколько минут, вы посылаете ученикам впечатляющий сигнал о том, что пора прекратить такое поведение. «Ничего не делать» можно стоя у доски или присев у стола.

Стратегия №4 Отвлеките ученика.

Никто долго не может делать два дела одновременно. А именно это и происходит, когда ученик плохо ведет себя. Поэтому вы можете просто отвлечь его, сфокусировав его внимание на чем-либо другом.

- Задавайте прямые вопросы. В критический момент полезно задать ему прямой вопрос: «Роман, какое задание я только что дала?». Такие вопросы и отвлекают от «плохого» поведения, и направляют внимание ученика на тот урок, на котором он сейчас находится. Эту технику мы рекомендуем сочетать с приемами стратегии 1 «Минимизация внимания».
- Попросите об одолжении. «Саша, собери, пожалуйста, сочинения!», «Маша, не могла бы ты отнести эту тетрадь в учительскую прямо сейчас?». Только не используйте этот прием часто, так как демонстративные дети могут решить, что их «плохое» поведение награждается особыми поручениями. Но как единовременная мера он работает очень хорошо.
- Измените деятельность. Если сразу много учеников «бесятся», чтобы привлечь ваше внимание, резко измените их деятельность, отвлекая от нарушения поведения. Попросите их освободить парты для нового задания, вынуть другие книги, послушать новое задание и так далее.
- Благодарите и отмечайте тех учеников, которые делают то, что вы просили сделать: «Спасибо тебе, Саша, что ты нашел нужную страницу в учебнике и внимательно смотришь на доску!», «Спасибо, Оля, что твои руки на парте, а ноги — под партой». Такие утверждения, обращенные к соседу по парте или приятелю ученика нарушителя, должны точно описывать то самое поведение, которое мы ждем от шалуна. Этот прием работает, только если мы описываем желаемое поведение в объективных терминах. Избегайте благодарить одних и тех же учеников слишком часто, дабы не представить их «любимчиками» и не навлечь насмешки класса.

Стратегия №5 Пересаживайте учеников

Ученики, которые нуждаются во внимании, как правило, нуждаются и в аудитории. Когда вы отсаживаете таких учеников от их зрителей, вы лишаете их главной награды, и это заставляет учеников успокаиваться.

- Попросите пересесть ченика на другое место близкое к вам.
- Некоторые учителя в своем классе ставят специальный «стул размышлений» в отдалении от остального класса. Этот стул — место, где нарушитель может подумать о том, как он будет вести себя по другому, вернувшись на свое место. Пять минут на этом стуле — достаточное время. Остальной класс должен понимать, что нельзя беспокоить сидящего на «стуле размышлений».

Но может быть так, что, когда вы говорите ученику-нарушителю: «Женя, пожалуйста, сядь на стул размышлений», он не идет туда. Это не означает, что плох прием, просто цель ученика другая — власть, а не внимание.

Если обсуждение во время семинара выдалось бурным и эмоциональным, можно предложить слушателям дыхательную технику

Упражнение «Квадратное дыхание» (3–5 минут):

1. Вдох на 4 счёта: медленно наполняйте лёгкие воздухом через нос.
2. Задержка дыхания на 4 счёта.
3. Выдох на 4 счёта: плавно выпускайте воздух через рот.
4. Пауза на 4 счёта перед следующим вдохом.
5. Повторите цикл 5–10 раз.

Обратная связь: Все участники высказываются о том, что они получили на этом занятии, что уже знали, какие чувства испытывали и какие вопросы остались неразрешенными. Прощание:

Семинар №3

«Меры экстренного педагогического вмешательства при властном и мстительном поведении»

Приветствие:

Разминка. Цель: снятие напряжения после рабочего дня. Сядьте удобно, закройте глаза. Представьте спокойное место (лес, берег моря). Сделайте глубокий вдох через нос (4 секунды), задержите дыхание (2 секунды), медленный выдох через рот (6 секунд) — повторим (3–5 раз). Напрягите мышцы рук на 5 секунд, затем полностью расслабьтесь (повторить 2 раза). То же самое с мышцами ног. Откройте глаза, сделайте несколько глубоких вдохов. Жмурьте глаза на 5 секунд, затем откройте и расслабьтесь (3–4 раза). Моргание быстро в течение 10 секунд. Круговые движения глазами: сначала по часовой стрелке, затем против (по 3 круга). Закройте глаза на 10 секунд, отдохнуть. Сделайте глубокий вдох, выдох. Вот мы с вами и расслабились для продуктивной работы.

Ведущий: Среди проблем дисциплины самые сложные и неприятные те, что связаны с поведением мстительного и властного типов. Оно не только оскорбительно для педагога, но и разрушительно для всех учеников. И мы как педагоги чувствуем, что для нас поиск эффективных действий — дело чести. Мы не обязаны любить мстительных учеников, но мы можем научиться мирно выходить сами и выводить их из напряженных и взрывоопасных ситуаций.

Вопрос слушателям: Как вы представляете себе поведение мстительное и властное поведение учеников?

Конфликт на базе поведения мстительного или властного типов начинается со стадии «глухих раскатов» — когда ученики с помощью ужимок, гримас, бормотания и других мелких неприятных выходок упорно донимают учителя, втягивая его в конфликт. Наконец они «достають» нас, мы задеты и делаем замечание. Вот тут и начинается извержение — неуважительные, оскорбительные слова и действия бьют неудержимой струей. Рано или поздно наступает и третья стадия — разрешения. Это стадия результатов и выводов, когда мы пытаемся вернуться в норму и предохранить себя от будущей конфронтации.

Задание слушателям (работа в парах): Подберите приемы экстренного педагогического воздействия на ученика, целью поведения которого является власть или месть. Учитывайте при выборе три основных фактора:

- возраст ученика,
- его индивидуальные особенности (что будет для него самым впечатляющим?),
- ваши собственные индивидуальные особенности (что больше всего подходит вам как человеку, обладающему культурой справедливости?).

Планируя этот шаг, имейте в виду, что педагогическое воздействие не равно наказанию.

Отнеситесь к нему как к мере, которая преследует прежде всего две цели: прекратить нарушающее правила поведение и повлиять на выбор учеником в будущем более подходящего поведения. После работы, идет обсуждение идей.

На каждой из стадий «извержения классного вулкана» от педагога требуются различные стратегии:

- стадия «глухих раскатов» — ищите изящный уход от конфликта. Если вы правильно и вовремя использовали технику «изящного ухода на первой стадии, то второй стадии может не быть вовсе. Но иногда, несмотря на самые изящные решения и гениальные находки, конфронтация нарастает и переходит в стадию взрыва и извержения.
- стадия «взрыва и извержения лавы» — используйте технику удаления, которая дает возможность обоим, и учителю, и ученику, успокоиться перед стадией обсуждения (разрешения). Удаление (изоляция) — это также время, когда можно научить ученика в будущем делать более подходящий выбор.
- стадия разрешения конфликта — установите санкции, сделайте выводы.

Заполнение таблицы: Участникам раздается шаблон пустой таблицы №3 для постепенного заполнения в ходе обсуждения. Заполненная таблица в дальнейшем будет выступать как памятка.

Стратегия 1. Ищите изящный уход.

На первой стадии — стадии «глухих раскатов» — ученик всем своим видом предупреждает нас, что грядет полновесный конфликт. Мы можем увидеть предупреждение в невербальных составляющих поведения ученика: об этом говорят его мимика и жестикация, а также интонации и громкость голоса. Мы можем ощутить приближение конфликта по тому, как ученик улыбается, или по его пренебрежению.

Изящный уход — это дипломатический маневр, позволяющий всем участникам конфликта «сохранить лицо» и избежать скандала. Никто не победил и не проиграл — каждый получил возможность выйти из травмирующей, конфликтной ситуации.

Признайте силу ученика. Вспомните третий закон Ньютона: «Каждому действию есть равное по величине и противоположно направленное противодействие», иными словами, чем больше давление — тем больше сопротивление учеников.

«Дима, я понял, что не могу сделать так, чтобы ты стал выполнять домашние задания по математике». Теперь, когда сопротивление начинает спадать, а участники успокаиваются, мы можем перейти к третьей стадии — разрешения. На этом этапе можно как-то воздействовать на Диму, чтобы он принял правильное решение. Признание власти (силы) ученика как прием очень часто разряжает напряженную ситуацию, так как означает фактически признание равенства статусов ученика и учителя как личностей. И когда мы

признаем вслух, что не можем доминировать и что никто в этой классной комнате ни выше, ни ниже остальных, мы очень способствуем возникновению среди учеников духа кооперации, а не конфронтации.

Уберите зрителей. Когда другие останавливаются, чтобы посмотреть, кто победит, конфронтация усиливается. Убрать публику с места происшествия не всегда возможно, особенно если конфликт происходит в классной комнате. Попробуйте отложить конфликтное обсуждение до того момента, когда ученики уйдут. Например, на уроке, когда какой-нибудь ученик вступил с вами в яростную полемику по теме, не относящейся к занятию, просто скажите: «Саша, мы обязательно закончим обсуждение этого вопроса, когда прозвенит звонок на перемену». Зрители разойдутся, и Саша останется без публики, в этом положении он может потерять интерес к конфронтации. Спектакли обычно проваливаются без поддержки зрительного зала.

Перенесите обсуждение вопроса на потом. Оптимальный выход в конфликтных ситуациях — отложить дальнейшее обсуждение этого вопроса до того момента, когда вы будете в состоянии общаться спокойнее. Вот несколько примеров фраз, которые эффективно переносят дискуссию:

- У меня нет желания обсуждать эту тему прямо сейчас.
- Ты предпочитаешь поскандальить или действительно хочешь решить эту проблему? (Если ученик выбирает «поскандальить», вы можете ответить: «Пожалуйста, не со мной. Может быть, кто-то из класса согласится? Или, может быть, твои родители?»).
- Возможно, ты права. Как-нибудь поговорим об этом.

Назначьте специальное время для обсуждения вопроса. Держите под рукой специальную записную книжку. Когда ученик начинает допекать вас, достаньте книжку и скажите: «Я согласен выбрать время для обсуждения с тобой этого вопроса. Сегодня в тринадцать тебе подходит?» Запишите совместно выбранное время и место для личной беседы. Ничего больше о теме дискуссии не говорите, просто продолжайте урок.

Озадачивайте учеников. Техники озадачивания — нечто противоположное популярным в психологии навыкам «активного слушания». Активное слушание подчеркивает важность того, что ученики хотят сказать («Если я тебя правильно понял, ты имеешь в виду...»). Но когда произносимое учеником — словесная атака на вас, активное слушание лишь продлевает конфронтацию. В этом случае оно неуместно. Гораздо более продуктивно в таких ситуациях поведение, озадачивающее ученика. Если ученик действительно хочет поговорить с вами о чем-то, он дождется более подходящего случая. На явно провокационные и задевающие вас заявления можно дать такой ответ, как если бы они были безобидными, незначительными или даже очевидными. Этот ответ ясно даст понять, что вами нельзя манипулировать, если вы этого не хотите. Две наиболее эффективные техники в этом случае:

1. соглашаться с учеником,
2. менять тему.

1. Соглашайтесь с учеником. Когда ученики заявляют нечто способное, по их мнению, вывести вас из себя, они меньше всего ожидают, что вы согласитесь с ними. Это озадачивает. Наше согласие — это отличный способ прекратить сопротивление. *«Может быть, ты и права. А сейчас открой свой учебник на странице 217».* Если она решит

продолжать изводить учительницу, придется соглашаться с ней и дальше, спокойно напоминая, на какой странице находится задание, с которым работает класс.

2. Меняйте тему. Если мы отвечаем на словесный вызов, меняя тему, мы можем прекратить конфликт. Если ученица продолжит нападки, учительница может спросить, не слышала ли она, какая погода будет завтра. Или можно рассказать шутку. Именно так следует реагировать вновь и вновь, пока ученица не придет к выводу, что продолжать воевать не стоит. Лекция на тему «Почему ученики должны уважать учителей» только продлит период конфронтации. Наша цель иная — прекратить выходку и снять напряжение. Если мы сделаем это быстро с помощью предложенных техник, нам не нужно будет искать способы избавиться от ученика, дошедшего до стадии «извержения лавы».

Стратегия 2. Используйте технику удаления (временной изоляции) ученика.

Если конфронтация не закончилась на первой стадии — будьте начеку! Взрыв близится. И здесь самым мудрым будет увести скандалиста от конфликта и зрителей как можно быстрее. Все правила включают изоляцию одного ученика от остальных. Серьезность проступка определяет, на какое время и куда именно изолируется ребенок.

- **Удаление в пределах классной комнаты.** Если это ваш собственный класс, вы можете оборудовать его таким образом, чтобы в нем нашлось заранее приготовленное для изоляции место где-нибудь в конце класса, можно просто отгородить его ширмой или доской. Это должен быть небольшой пяталчок вне поля зрения остальных учеников.
- **Удаление в другие помещения.** Выйдя вместе с учеником в коридор, вы лишите его зрителей. Это может заставить ученика уgomониться.
- **Удаление в специальное помещение.** Существует интересный опыт в некоторых американских школах — специальное помещение для изоляции нарушителей от одноклассников. Это обычная комната, а не официальное место, типа кабинета директора. Если школьный педагог-психолог свободен в это время, то можно ученика оставить на некоторое время с ним.

Вопрос для слушателей? Как вести себя с учениками, которые не хотят подчиняться и уходить с места событий? Есть два способа:

1. Предложите им выбор.
2. Вызывайте команду «Кто?».

1. Предлагайте ученикам выбор. Когда мы говорим ученику, что он «должен немедленно что-то сделать» — мы тем самым усиливаем его сопротивление. Более эффективным будет дать ему возможность выбора: «Вася, что тебе больше нравится - сидеть спокойно, не приставая к Ольге, или пойти посидеть в конце класса? Выбирай». Если Вася согласится вслух вести себя прилично, но будет продолжать свое, учитель может сказать: «Я вижу по твоему поведению, что ты выбрал конец класса, пожалуйста, отправляйся». Никаких вторых шансов! Пришло время действий, а не слов. Мы не заставляем учеников уйти, они делают выбор, осознавая, что за него придется нести ответственность: либо сами уйдут, выбрав это, либо выберут другое: «перестанут плохо вести себя». Предоставляя выбор, вы формируете чувство ответственности за свои решения: выбрал продолжать — уходи. В следующий раз сделаешь более правильный выбор. Единственный случай, когда этот прием нельзя использовать, — если поступок ученика так безобразен или опасен, что нарушитель должен

быть удален из комнаты немедленно. Если вы видите то ученик несет угрозу безопасности вам и вашим ученикам, вызывайте команду «Кто?».

2. Вызывайте команду «Кто?». Раньше или позже каждый учитель сталкивается с учеником, который является непокорным на сто процентов. Тогда учитель должен предложить следующий выбор: «Ты предпочитаешь уйти сам или желаешь, чтобы я попросила кого-то помочь тебе уйти?»

Вот какой опыт используется для этих целей в некоторых американских школах. Каждая школа назначает пару сотрудников — кого-нибудь сильного и уверенного (Желательно из представителей мужского пола). Этот спецотряд вызывают тогда, когда учителю и другим одноклассникам угрожает физическая расправа от учеников. Это уже не время изящных выходов или смены темы разговора. Прежде всего — безопасность. Отряд «Кто?» выводит нарушителя молча. Оскорбления и побои категорически запрещаются. Просто вынос ученика из класса. Сама идея изоляции не предполагает заточения ученика на часы, скорее — это возможность получить опыт неприятных переживаний в течение нескольких минут. Буйных учеников стоит отвести к специалистам (педагог-психолог) которые помогут успокоить ученика и решить его проблему. С более спокойными нарушителями можно действовать и по-другому: предложите самому ученику установить срок, сказав, что он может вернуться в класс, когда будет готов вести себя прилично.

Стратегия 3. Установите санкции

Все ученики должны хорошо знать, каких последствий можно ожидать, если они выбирают поведение, связанное с нарушением границ дозволенного. Мы можем заранее сами установить определенные последствия каждого конкретного нарушения поведения или попросить учеников сделать свои предположения об этом. К тому же, задумываясь о последствиях, они становятся более взрослыми. Формулирование санкции должно быть без эмоций, в вежливых терминах и основываться на фактах.

Наиболее эффективной формой, в которой могут быть представлены санкции), будет форма «когда... то...». «Когда ты делаешь это (конкретное нарушение поведения), то потом (конкретные последствия)». Формула: «Если бы ты не..., не случилось бы...» — хуже, так же как и содержащая угрозу формула: «Если ты сделаешь..., то я сделаю...»

Принципы создания санкций:

- **Последствия должны быть тесно связаны с нарушением поведения.** Санкции, которые вы применяете к ученику, должны быть очевидно логически связаны с этим нарушением. Очень важно, чтобы санкции за проступок, совершенный в школе, ученик получил в школе, а не дома.
- **Санкции должны быть соразмерны проступку.** Мы применяем санкции для того, чтобы научить учеников выбирать в будущем правильное поведение. Например, Вера написала свое имя на дверях лаборантской. Соразмерной санкцией будет заставить ее очистить дверь лаборантской (или выкрасить ее). Несоразмерной — вымыть все предметы мебели в классе. Соразмерная санкция будет незабываемым уроком, но не унижит гордости и чести ученика. Ведь мы хотим воспитать нормальных, уважающих себя учеников, а не врагов на всю жизнь.

- **Санкции должны быть созидательными.** Созидательные санкции не закрывают ученику пути к хорошему поведению в будущем. Чтобы избежать типичных ошибок, нужно:
 - говорить о «плохом» поведении, а не о плохом ученике,
 - Обойтись без сравнения ребенка с другими,
 - Отказаться от обвинений и унижений,
 - избегать чтения морали и лекций о поведении.

В том случае, если санкции не соответствуют принципам, они превращаются в наказание. Санкции и наказания похожи. Но содержание наказания не вытекает логически из конкретного проступка — оно произвольно назначается взрослым. Наказание часто несправедливо, потому что несоразмерно проступку. Следствия наказания — обида, ожесточение, оборона со стороны ученика. Мы рискуем получить все это, спутав наказание и санкции.

Упражнение: Будут предложены три примера различных по характеру ситуаций, предлагаю вам разработать санкции.

Пример 1: Ученик систематически опаздывает на уроки на 5–10 минут и отвлекает одноклассников разговорами во время занятий.

Лишение ученика права на свободное распоряжение своим временем.

Когда ученики опаздывают, бездельничают и мешают другим ученикам, мы можем требовать, чтобы они «заплатили» за отнятое у других время. Можно потребовать, чтобы ученики проводили свободное время не так, как им хочется. Количество «штрафного» времени должно соответствовать количеству времени, отнятого у других и увеличиваться при повторении подобного поведения.

Пример 2: Ученик сломал стул в кабинете информатики, качаясь на нём. Лишение учеников права пользования предметами и оборудованием.

Ученики, которые портят учебники, лабораторную аппаратуру, аудио- и видеотехнику, спортивное снаряжение и т. д., могут быть лишены права пользования ими на ограниченное время.

Пример 3: Группа учеников шумит и мусорит в библиотеке, мешает другим читать.

Лишение права доступа в определенные помещения школы

Когда ученики хулиганят в столовой или библиотеке, их можно в качестве санкции на определенное время лишать права бывать именно в столовой или в библиотеке.

На самом деле правильно выбранные санкции оказывают огромный эффект на ученика, хочет он того или нет.

Памятка:

Таблица 3. Техники экстренного педагогического вмешательства при взаимодействии с учеником, цель которого — власть или месть

Стратегии	Техники
Ищите изящный уход	Признайте силу ученика, уберите зрителей, перенесите обсуждение вопроса, назначьте специальное время для обсуждения вопроса озадачивайте ученика

Используйте удаление	Удаление в пределах классной комнаты, удаление в другое помещение, удаление с применением силы
Устанавливайте санкции	Лишение ученика права свободно распоряжаться своим временем, лишение права пользования предметами, информирование родителей, ремонт предметов. Возмещение учеником убытков

Если обсуждение выдалось бурным и эмоциональным, можно предложить слушателям дыхательную технику

Упражнение «Квадратное дыхание» (3–5 минут):

1. Вдох на 4 счёта: медленно наполняйте лёгкие воздухом через нос.
2. Задержка дыхания на 4 счёта.
3. Выдох на 4 счёта: плавно выпускайте воздух через рот.
4. Пауза на 4 счёта перед следующим вдохом.
5. Повторите цикл 5–10 раз.

Итог семинара: Педагогика — это искусство отношений. В основе эффективного управления классом лежит не власть, а взаимопонимание. Когда мы видим в ученике не противника, а человека с потребностями и страхами, мы получаем шанс не просто прекратить плохое поведение, а помочь ему сделать шаг к зрелости.

«Мы не обязаны любить мстительных учеников, но мы можем научиться мирно выходить сами и выводить их из напряжённых ситуаций».

Конфликт — это сигнал. Властное и мстительное поведение говорит о неудовлетворённых потребностях ученика (в признании, безопасности, уважении). Задача педагога — услышать этот сигнал. Ответная агрессия или жёсткое подавление лишь усиливают сопротивление. Спокойствие и гибкость обезоруживают. Предоставление ученику возможности выбрать вариант поведения («сидеть спокойно или отойти в сторону») учит его осознавать последствия. Важно говорить о поведении, а не о личности.

Рефлексия: Все участники высказываются или заполняют бланки опросника о том, что они получили на этом занятии, какие чувства испытывали и какие вопросы остались неразрешёнными.

Семинар 4

«Меры экстренного педагогического вмешательства при проведении направленном на избежание неудач».

Приветствие: Сегодня мы обсудим важную тему, которая волнует каждого из нас — проблемы, с которыми сталкиваются ученики, избегающие неудач. Это явление не только скрыто от глаз, но и оказывает значительное влияние на развитие личности ребёнка. Низкая самооценка, неуверенность в себе — всё это последствия, которые могут преследовать человека на протяжении всей жизни.

Я хочу поделиться с вами стратегиями, которые учитывают индивидуальные особенности каждого ребёнка и опираются на гуманистический подход. Применение этих мер позволит нам эффективно решать текущие трудности и создавать условия для успешного обучения. Давайте вместе сделаем всё возможное, чтобы каждый ребёнок чувствовал себя уверенно и мог раскрыть свой потенциал.

Разминка. Цель: снятие напряжения после рабочего дня. Сядьте удобно, закройте глаза. Представьте спокойное место (лес, берег моря). Сделайте глубокий вдох через нос (4 секунды), задержите дыхание (2 секунды), медленный выдох через рот (6 секунд) — повторим (3–5 раз). Напрягите мышцы рук на 5 секунд, затем полностью расслабьтесь (повторить 2 раза). То же самое с мышцами ног. Откройте глаза, сделайте несколько глубоких вдохов.

Зажмурьте глаза на 5 секунд, затем откройте и расслабьтесь (3–4 раза). Моргание быстро в течение 10 секунд. Круговые движения глазами: сначала по часовой стрелке, затем против (по 3 круга). Закройте глаза на 10 секунд, отдохните. Сделайте глубокий вдох, выдох. Вот мы с вами и расслабились для продуктивной работы. Именно в школе мы закладываем основы для успешного будущего. Но как быть, если ученик избегает неудач, что мешает ему развиваться и достигать своих целей?

Мы уже отмечали, что учитель часто вообще не замечает учеников с поведением, направленным на избегание неудачи, так как они фактически *не* мешают проводить урока: *не* заводят класс, *не* обращают на себя внимания, *не* шумят и *не* перебивают. Они вообще: ничего не делают и надеются, что мы этого не замечаем. Однако, понятно, что базовые потребности таких детей не удовлетворяются приемлемым способом — они не ощущают свою принадлежность к происходящему в школе, то есть:

- не чувствуют, что они состоятельны в деятельности учения,
- не чувствуют себя нужными — не состоятельны в совместной деятельности, не уверены в себе, когда общаются со сверстниками.

Наш первый шаг — помочь им осознать себя состоятельными в деятельности учения — ведущей деятельности школьников.

Задание слушателям (работа в парах): Подберите приемы экстренного педагогического воздействия на ученика, целью поведения которого является власть или месть. Учитывайте при выборе три основных фактора:

- возраст ученика,
- его индивидуальные особенности (что будет для него самым впечатляющим?),
- ваши собственные индивидуальные особенности (что больше всего подходит вам как человеку, обладающему культурой справедливости?).

Планируя этот шаг, имейте в виду, что педагогическое воздействие не равно наказанию. Отнеситесь к нему как к мере, которая преследует прежде всего две цели: прекратить нарушающее правила поведение и повлиять на выбор учеником в будущем более подходящего поведения. После работы, идет обсуждение идей.

А сейчас я предлагаю вам поиграть. Наша аудитория будет представлять собой класс. Я выберу участника и дам ему роль особого ученика, класс будет подыгрывать ему, создавая правдоподобную атмосферу в классе. Также я выберу одного из вас для роли учителя. Учителю я дам время ознакомиться с предложенной информацией, будет описана стратегии действия, учитель продемонстрирует одну из списка. Некоторые стратегии включают в себя несколько вариантов действий, мы не будем проигрывать все действия, а проиграем что-то одно на выбор. Затем следующий участник нашего семинара продемонстрирует другие действия в подобной ситуации (для этого упражнения необходимо подготовить

дополнительный материал если того требуют стратегии). (Возможно, что один и тот же слушатель проиграет роль учителя со всеми стратегиями)

Карточка с описанием действий ученика: Ученик избегающий неудачи: пассивность, отстранённость, на уроке; постоянные фразы «я не могу», «я не умею», «у меня не получится»; избегание любых заданий, требующих усилий; игнорирование распоряжений учителя, неучастие в коллективной работе; при попытке заставить выполнить задание — всплеск эмоций из-за страха перед потенциальной неудачей; откладывание выполнения заданий, прокрастинация.

Заполнение таблицы: Участникам раздается шаблон пустой таблицы №4 для постепенного заполнения в ходе обсуждения. Заполненная таблица в дальнейшем будет выступать как памятка.

Стратегия 1. Изменение методов объяснения учебного материала

Использование осязаемого материала. Неуспевающие дети отличаются от своих успешных сверстников именно тем, что не усваивают абстрактный материал. Однако их можно научить, если тот материал, на котором учат, удовлетворяет следующим требованиям:

1. *Привлекательность.* Детям нравятся яркие, цветные и интересные материалы.
2. *Понятность.* Детям хочется иметь дело с материалами, которые как бы сами подсказывают им, как ими пользоваться.
3. *Самоконтроль.* Дети осознают, что ошибки — простительное и нормальное явление при обучении новому, если материал позволяет только им одним знать, сколько ошибок они сделали.
4. *Возможность повторного использования.* Дети обучаются практическим навыкам, пока не достигнут мастерства. И затем тот же материал может быть использован опять, чтобы дети испытали радость от безошибочного и легкого выполнения.

Введение дополнительных методов обучения. Для этого:

- разрешайте и поддерживайте работу в парах: успевающий ученик и двоечник; ученическое репетиторство — очень хороший способ воспитания обоих учеников — и «сильного», и «слабого».
- Обратитесь к школьному педагогу-психологу для установления причины отставания, уровень интеллектуального развития ребенка может быть нормальным или даже высоким, а может быть и нет.
- Обратитесь к школьным специалистам для разработки специальных программы для обучения отстающих, иные, чем для всего класса (ИОП/ИОМ).
- побеседуйте с родителями неуспевающего ученика — может быть, им имеет смысл обратиться за помощью к репетиторам.

Стратегия 2. Коррекция требований – обучение в один момент времени только чему-то одному. Учеников, боящихся неудачи, очень легко испугать, подавив, например, количеством нового материала или его сложностью. Учите их маленькими шажками, используя максимально развернутые алгоритмы, позволяющие совершать действия предельно простые, зато безошибочно. Ребенок должен получать обратную связь по поводу каждого своего шага. Любой, даже маленький, успех должен быть замечен, а каждая маленькая ошибка должна с легкостью исправляться, тогда безошибочным будет и конечный результат.

Стратегия 3. Обучение детей умению позитивно рассказывать о себе и о том, что они делают.

Плакат с «заклинаниями-девизами». Очевидно, что дети, постоянно демонстрирующие поведение, направленное на избегание неудачи, внушают себе: «Я не смогу этого сделать», «Это слишком трудно», «Я никогда не сделаю правильно». Помогите ученикам изменить внутреннюю речь. Можно повесить в вашем классе перед глазами учеников плакаты с такими «заклинаниями» (внутренними девизами): «Я смогу это!»; «Пробуй - и результат обязательно будет!»; «Когда говорю себе, что я могу, я действительно могу!»; «Я могу стать таким, каким я хочу быть».

Ищите два «плюса» на каждый «минус». Введите правило: когда услышите, что ученик негативно высказывается о себе и своей учебе, вслух скажите о его работе не менее двух позитивных утверждений. Этот прием помогает ученикам обращать внимание на те слова, которые они говорят себе. Это также помогает трансформировать негативный образ себя в позитивный. Поначалу ученики чувствуют некоторую неловкость, когда слышат о себе хорошее, но... «к хорошему быстро привыкаешь». Одно условие: реплики учителя должны быть предельно конкретными.

Декларация «Я могу». В голове избегающего неуспеха ребенка как будто звучит заезженная пластинка. Как только он получает задачу для решения, она автоматически включается: «Ты не сможешь, ничего не получится», — твердит она. Чтобы «сменить пластинку» попросите ученика тихонько повторить следующие две фразы: «Я могу решить эту задачку с дробями», «Я достаточно умен, чтобы ответить на все эти вопросы». Просите его повторять это перед сложным заданием или когда вы видите признаки подступающей неуверенности. Положите карточку с текстом заклипания ему на парту вместе с карточкой-заданием.

Стратегия 4. Формирование отношения к ошибкам как к нормальным и нужным явлениям.

1. Обсуждение ошибок открыто. Учитель инициирует разговоры об ошибках, показывая, что они — важная и естественная часть обучения. Например, можно проводить регулярные обсуждения, где ученики делятся своими ошибками и тем, чему они научились благодаря им.
3. Анализ способов исправления ошибок. После того как ученики поделились своими ошибками, можно задать вопрос: «Что ты можешь сделать, чтобы больше не повторить эту ошибку?» Это помогает развить навыки самоанализа и планирования действий.
4. Позитивное отношение к ошибкам. Учитель использует фразы, которые подчёркивают ценность ошибок, например:
 - «Ошибка уже сделана. Ну и что? Теперь посмотри, чему можно на ней научиться».
 - «Эта ошибка — не такая уж большая беда».
 - «Если бы ты не делал ошибок, я потеряла бы свою работу!».

5. Поддержка творческих идей и экспериментов. Ошибки часто возникают в процессе поиска новых решений. Важно поощрять нестандартные подходы и творческие попытки, даже если они не привели к успеху. Это развивает у учеников готовность к риску и инновационному мышлению.

Стратегия 5. Формирование веры в успех

Помогайте ученикам поверить в успех. Они должны поверить, что способны не только решить задачу по предмету, но также изменить себя, поднять свой интеллектуальный уровень. Для этого используйте такие приемы:

- Замечайте любые улучшения.
- Объявляйте о любом вкладе ученика в общую деятельность, раскрывайте ученикам их сильные стороны.
- Демонстрируйте веру в учеников.
- Признавайте трудность ваших заданий.

Для учеников, которые нуждаются в «осязаемой» обратной связи, используйте следующие идеи:

- Наклейки или записочки типа «Я могу!».
- Альбомы достижений.
- Рассказы о себе вчерашнем, сегодняшнем, завтрашнем.

Если бы ученики слышали и видели признание своих достижений в той же мере, в какой они получают указания на ошибки, они бы не прибегали постоянно к поведению, построенному на страхе неудачи. Успех в любой сфере — не важно, что эта сфера выглядит для нас незначимой — должен быть замечен. Получая признание своего достижения от других, особенно от учителей и классного руководителя, ученики «со страхами» начинают чувствовать, что могут успешно взаимодействовать с педагогом и вносить свой вклад в классный коллектив. Приемы, помогающие признавать достижения учеников:

- Аплодисменты.
- Вручение наград и «медалей».
- Выставки достижений.

Стратегия 6: Концентрация внимания учеников на прошлых успехах.

Страх совершить ошибку — вот что «заталкивает» учеников в рамки поведения, избегающего неудач. Они интерпретируют каждую ошибку, не важно, большую или маленькую, как доказательство того, что они вообще ничего не могут делать правильно. Мы должны научить их рассматривать ошибки как необходимую часть процесса обучения. Этого можно добиться такими приемами:

- Рассказывайте о возможных, типичных ошибках.
- Показывайте ценность ошибки как попытки выполнить задание. (Отрицательный результат — тоже результат.)
- Минимизируйте последствия от сделанных ошибок.

Каждый ученик имеет в своем опыте переживание успеха, хотя оно может быть зарыто где-то очень глубоко. Найти такие примеры переживания успеха у учеников, страшащихся неудачи, очень важно. Это воспоминание может стать фундаментом для новых достижений. Используйте такие приемы, как: анализ прошлого успеха; повторение и закрепление прошлого успеха.

Таблица 4. Меры экстренного педагогического вмешательства при взаимодействии с учениками, избегающими неудачи

Стратегии	Техники
Изменение методов объяснения	Использование осязаемого материала. Введение дополнительных методов обучения
Коррекция требований	Обучение в один момент времени чему-то одному.
Обучение умению позитивно рассказывать о себе и о своей деятельности	Плакаты с «заклинаниями-девизами». Высказывание двух «плюсов» на каждый «минус» ученика. Декларация «Я могу».
Формирование отношения к ошибкам как к нормальным и нужным явлениям	Рассказы о типичных ошибках. Демонстрация уважительного отношения к ошибкам. Минимизирование последствий от сделанных ошибок.
Формирование веры в успех	Подчеркивание любых улучшений. Выражение благодарности за любой вклад в общую деятельность. Умение видеть сильные стороны своих учеников и говорить им об этом. Демонстрация веры в своих учеников. Признание трудности ваших заданий.
Концентрация внимания учеников на уже достигнутых в прошлом успехах	Воспоминания о прошлых успехах.

Каждый ребёнок заслуживает шанса раскрыть свой потенциал. Наша задача как педагогов — не просто передавать знания, но и помогать ученикам преодолевать внутренние барьеры, верить в себя и не бояться ошибок.

Предложенные стратегии — это не просто теория, а практические инструменты, которые вы можете начать применять уже завтра. Начните с малого: выберите один-два приёма, которые кажутся вам наиболее подходящими, и внедрите их в свою работу. Наблюдайте за реакцией учеников, корректируйте подход — и вы увидите позитивные изменения. Помните ключевой принцип Рудольфа Дрейкурса: когда мы видим не просто «плохой поступок», а скрытую за ним цель, мы перестаём быть противниками и становимся «детективами», ищущими ключ к взаимопониманию.

Семинар 5

“Социально-психологический климат в коллективе”

Приветствие:

Упражнение “Приветствие дня!” В начале семинара все участники приветствуют друг друга максимально креативным приветствием.

Разминка. Цель: снятие напряжения после рабочего дня. Сядьте удобно, закройте глаза. Представьте спокойное место (лес, берег моря). Сделайте глубокий вдох через нос (4 секунды), задержите дыхание (2 секунды), медленный выдох через рот (6 секунд) —

повторим (3–5 раз). Напрягите мышцы рук на 5 секунд, затем полностью расслабьтесь (повторить 2 раза). То же самое с мышцами ног. Откройте глаза, сделайте несколько глубоких вдохов.

Зажмурьте глаза на 5 секунд, затем откройте и расслабьтесь (3–4 раза). Моргание быстро в течение 10 секунд. Круговые движения глазами: сначала по часовой стрелке, затем против (по 3 круга). Закройте глаза на 10 секунд, отдохните. Сделайте глубокий вдох, выдох. Вот мы с вами и расслабились для продуктивной работы.

Благодарю вас за ваше присутствие на этом семинаре, серия семинаров будет посвящена созданию благоприятному психологическому климату в группе. И перед тем как мы начнем, я предлагаю вам провести небольшую разминку.

Упражнение “Ассоциация”

Каждый участник называет свое имя и одну-две ассоциации (например доверие, энергия).

Ваши ассоциации очень точно отражают суть нашего сегодняшнего разговора. Ни для кого не секрет, что благоприятный климат в классе – это не просто приятная атмосфера, но и мощный фактор, влияющий на успеваемость, мотивацию, самооценку учеников и даже на профессиональное выгорание учителя.

Ведущий: Дорогие коллеги, на прошлых семинарах мы с вами разобрали стратегии действий в ситуациях, когда кто-то из учеников «плохо» себя ведёт. Однако не менее важно помнить, что не только яркие инциденты могут влиять на психологический климат в классном коллективе. Детский коллектив может стать безынициативным, с низкой активностью на уроках и во внеклассной деятельности. Ученики могут избегать общения, демонстрировать безразличие к правилам, отсутствие интереса к успехам и проблемам одноклассников. Их общение становится более сдержанным и отстраненным. Всё это напрямую влияет и на учебную деятельность. Ученики становятся менее заинтересованными в обучении, реже задают вопросы, не проявляют любопытства. Они формально выполняют задания, медленно работают, систематически «забывают» о поручениях. Такие проявления часто маскируются под «невнимательность» или «лень». Так как же поддерживать благополучный психологический климат в классе на постоянной основе?

Упражнение “5 чувств”

Учителя последовательно отвечают письменно на вопросы:

- Что я вижу в идеальном классе (улыбающиеся лица, порядок, яркие плакаты)?
- Какие звуки наполняют пространство (спокойный разговор, смех, музыка)?
- Что чувствую (тепло рук, комфортную температуру, мягкость стула)?
- Какие запахи (свежесть, аромат книги, чай)?
- Какие вкусы мне напоминают атмосфера (вкус свежего кофе, сладостей на переменах)?

После заполнения участники делятся своими образами. Обсуждают общие черты, что можно улучшить в реальном классе для приближения к этому образу.

Вопрос слушателям: Что такое СПК?

Социально-психологический климат – это устойчивая эмоционально-психологическая атмосфера в коллективе, которая отражает характер межличностных отношений, уровень сплоченности, взаимной поддержки и психологического комфорта его членов.

Ведущий: СПК не является чем-то статичным, он динамичен и имеет свою структуру.

Выделяют несколько основных компонентов:

- Эмоциональный: настроение, преобладающие чувства (радость, тревога, энтузиазм).
- Когнитивный: понимание целей и задач деятельности, осознание своей роли, ценностей коллектива.
- Поведенческий (деятельностный): характер взаимодействия, сотрудничества, способы разрешения конфликтов.

Вопрос слушателям: Как вы думаете, какой из этих компонентов наиболее ярко проявляется в поведении детей?

(Эмоциональный компонент наиболее ярко проявляется в поведении детей. Их радость, восторг, грусть, обида, тревога, энтузиазм – всё это выражается очень ярко, непосредственно и часто без фильтров. Настроение ребёнка почти мгновенно отражается на его действиях. Когнитивный компонент, хотя и развивается у детей, не проявляется так же явно и осознанно, как у взрослых).

Вопрос слушателям: Что дает благоприятный психологический климат для класса и его классного руководителя? (Участники высказывают идеи, ведущий записывает их на флипчарте: успеваемость, посещаемость, дисциплина, самооценка, комфорт учителя, снижение конфликтов, развитие личности и т.д.)

Вопрос слушателям: Чтобы управлять климатом, его нужно “измерить”. Как мы можем это сделать?

- Наблюдение за поведением учеников, их взаимодействием, эмоциональными реакциями.
- Систематическое фиксирование поведения учащихся в естественных условиях.

На что стоит обратить внимание при наблюдении?

1. Буллинг (или травля) – это когда один или несколько человек целенаправленно, регулярно и осознанно причиняют вред другому человеку. Этот вред может быть разным, и всегда есть неравенство сил между обидчиком и жертвой."
 - a. Физический: Толкать, бить, пинать, отбирать вещи.
 - b. Вербальный: Обзывать, угрожать, дразнить, распространять слухи.
 - c. Социальный: Игнорировать, исключать из игр, портить репутацию.
 - d. Кибербуллинг: Обидные сообщения в интернете, выкладывание постыдных фото/видео.
2. Дети часто ссорятся и мирятся, это нормально. Как Вы думаете, чем отличается ссора от травли? (При ссоре дети мирятся и прощают друг друга. При ТРАВЛЕ несколько детей постоянно обижают одного и того же ребёнка).
3. Как отличить шутку от издевательства? Главное правило шутки – должно быть весело ВСЕМ!

Важно помнить, что диагностика – это не самоцель, а инструмент для понимания текущей ситуации и планирования дальнейшей работы.

Вопрос слушателям: Помним, что нужно смотреть не только за детьми, но и важно следить за собой. Учитель – центральная фигура в классе, и наше состояние напрямую влияет на детей. Почему важно уделять внимание своему психологическому состоянию, и как оно отражается на климате в классе?

Упражнение “Мой ресурс”

На листе А4 напишите список из 5-7 вещей/действий, которые помогают вам восстановить силы, снять стресс, поднять настроение. Это могут быть хобби, прогулки, музыка, общение с близкими и т.д. Подумайте, как часто вы к ним обращаетесь? Обсуждение в мини-группах с целью расширения зоны комфорта.

Помните: счастливый учитель – счастливые дети. Забота о себе – это не эгоизм, а профессиональная необходимость.

Упражнение “Разработка технологий”

В формате проектной деятельности участники, разбившись на 4 группы, разрабатывают технологии способствующие сохранению или развитию благоприятного климата в классе. Затем участники объединяются в две подгруппы и демонстрируют друг другу свои наработки, обсуждают их и выбирают самые эффективные. После этого участники двух групп презентуют свои идеи другой команде, демонстрируя теоретически или практически. Создается общая копилка идей.

Упражнения для примера или дополнения копилки:

1. Правила класса, созданные совместно. Суть: ученики вместе с учителем разрабатывают свод правил поведения в классе. Провести обсуждение на тему «Каким мы хотим видеть наш класс?». Выписать идеи, сгруппировать их, сформулировать 5–7 чётких правил. Озвучить и повесить правила на видное место. Эффект: повышает ответственность учеников, формирует чувство принадлежности к коллективу, снижает количество конфликтов.
2. «Ящик предложений» или «Доска пожеланий». Суть: анонимный или открытый канал обратной связи от учеников к учителю. Поставить в классе коробку, куда дети могут опускать записки с предложениями, вопросами или пожеланиями. Или организовать доску, где можно оставлять стикеры. Регулярно (например, раз в неделю) разбирать содержимое и обсуждать идеи. Эффект: дети чувствуют, что их мнение важно; учитель получает ценную обратную связь; снижается уровень скрытой напряжённости.
3. Командные мини-проекты и групповые задания. Суть: организация деятельности, требующей сотрудничества и распределения ролей. Эффект: развивает навыки коммуникации и взаимопомощи, учит договариваться, снижает конкуренцию, укрепляет связи между учениками.
4. «Минута благодарности». Суть: регулярная практика выражения признательности друг другу. В конце дня или недели предложить ученикам сказать спасибо кому-то из класса за конкретный поступок («Спасибо Маше, что помогла мне с задачей», «Спасибо Пете, что поделился карандашом»). Можно делать это устно или письменно (записки). Эффект: формирует культуру признательности, повышает самооценку учеников, создаёт атмосферу поддержки.
5. Традиции класса. Суть: регулярные совместные мероприятия, создающие ощущение стабильности и общности. Ввести простые традиции: совместный просмотр фильма раз в четверть, выезд на природу. Важно, чтобы традиции были позитивными и включали всех. Эффект: сплачивает коллектив, создаёт положительные воспоминания, снижает тревожность, формирует чувство «мы».

Упражнение “Разработка плана действий”

Участникам предлагается на основе полученных знаний разработать индивидуальный план действий по созданию и поддержанию благоприятного социально-психологического климата в своем классе. Что конкретно они начнут делать уже завтра?

Обсуждение планов в малых группах (обмен опытом, обратная связь).

Рефлексия:

Упражнение “Багаж знаний и действий”

Ведущий: Возьмите, пожалуйста, листы. Напишите на листе:

Первое – что самое ценное (идея, знание, осознание) вы сегодня получили, что «положите в свой багаж», что конкретно вы планируете сделать, применить в своем классе в ближайшее время. Второе – о чем вы задумаетесь, переосмыслите и, возможно, доработаете. Третье – то, от чего вы откажетесь в использовании. Несколько участников делятся своими выводами вслух.

Обратная связь

Ваше мнение очень важно для меня. Прошу заполнить краткие анкеты обратной связи:

1. Что было наиболее полезным/интересным на семинаре?
2. Что вызвало наибольшие трудности/вопросы?
3. Ваши предложения по улучшению или темы для будущих семинаров.

Семинар 6

«Воспитание толерантности начинается с педагога».

Ведущий кратко формулирует цель семинара: осознать собственную позицию в общении, выявить барьеры толерантности и освоить практические инструменты для их преодоления.

Приветствие:

Разминка. Цель: снятие напряжения после рабочего дня. Сядьте удобно, закройте глаза. Представьте спокойное место (лес, берег моря). Сделайте глубокий вдох через нос (4 секунды), задержите дыхание (2 секунды), медленный выдох через рот (6 секунд) — повторим (3–5 раз). Напрягите мышцы рук на 5 секунд, затем полностью расслабьтесь (повторить 2 раза). То же самое с мышцами ног. Откройте глаза, сделайте несколько глубоких вдохов.

Зажмурьте глаза на 5 секунд, затем откройте и расслабьтесь (3–4 раза). Моргание быстро в течение 10 секунд. Круговые движения глазами: сначала по часовой стрелке, затем против (по 3 круга). Закройте глаза на 10 секунд, отдохнуть. Сделайте глубокий вдох, выдох. Вот мы с вами и расслабились для продуктивной работы.

Благодарю вас за ваше присутствие на этом семинаре. Сегодня наш семинар будет посвящен установкам нетолерантного взаимодействия. И перед тем как мы начнем, я предлагаю вам провести небольшую игру.

Упражнение «Общий ритм»

Цель: сплотить группу, научить согласовывать действия и принимать разные темпы. Как проводить: все стоят в кругу. Первый участник начинает простой ритм (хлопки, притопы), следующий добавляет свой элемент, третий — ещё один. Группа старается удержать общий ритм, подстраиваясь друг под друга. Можно менять ведущего.

Вопрос слушателям: Кто обратил внимание на выполнение общей работы? Какие элементы толерантности вы заметили? (принятие индивидуальности другого человека; умение другим прощать ошибки; приспособление к характеру других). Было ли сложно выполнить это упражнение?

Вопрос слушателям: Что мы обозначаем под термином “Толерантность”?
Толерантность педагога — это профессионально значимое качество личности, проявляющееся в уважительном и конструктивном отношении к индивидуальности учащихся, их особенностям, ошибкам и затруднениям.

Упражнение “Толерантный педагог”

Участники семинара в парах или индивидуально составляют образ толерантного педагога. После составляется единый портрет педагога. Каждый элемент характера “толерантного педагога” рассматривается на конкретных примерах которые приводят сами участники.

- *воспринимает ученика как ценность, независимо от его успеваемости и поведения;*
- *признаёт право ребёнка на собственный темп развития, стиль мышления и способ самовыражения;*
- *умеет сдерживать негативные эмоции и не переносит личные антипатии на оценку учебной деятельности;*
- *стремится понять причины поступков ученика, а не просто реагировать на их внешние проявления;*
- *выстраивает взаимодействие на принципах сотрудничества, а не подавления.*

Важно отличать толерантность от вседозволенности: она не означает отсутствия требований, а предполагает их предъявление с учётом возможностей и особенностей ребёнка.

Давайте разберем мифы о толерантности:

1. Толерантность означает вседозволенность. Толерантность требует безусловного принятия любых поступков ребёнка, даже если они нарушают правила или причиняют вред другим. На самом деле толерантность предполагает уважение к индивидуальности, но не исключает разумных требований, границ и коррекции поведения. Важно различать принятие личности и одобрение конкретных действий.
2. Толерантность — это пассивное терпение. Некоторые учителя полагают, что быть толерантным значит просто терпеть недостатки, ошибки или неподобающее поведение детей, не предпринимая активных действий. Однако настоящая толерантность включает активное стремление к пониманию, эмпатию, поиск конструктивных решений и помощь ребёнку в развитии.
3. Толерантность означает отказ от оценки. Миф состоит в том, что педагог не должен оценивать работу или поведение ученика, чтобы не обидеть его. На самом деле толерантность не исключает объективной оценки, но требует делать акцент на поступках, а не на личности, и сравнивать ребёнка с его собственными достижениями, а не с другими детьми.
4. Толерантность — это единообразие. Некоторые педагоги считают, что толерантность подразумевает сглаживание различий между детьми, стремление сделать всех «одинаковыми». На практике это может приводить к игнорированию индивидуальных

особенностей, талантов или культурных различий. Толерантность, напротив, предполагает признание и уважение многообразия — различий в мышлении, поведении, происхождении и т. д..

5. Толерантность — это слабость. Миф заключается в представлении, что толерантный педагог — это мягкий, неспособный к дисциплине учитель. На самом деле толерантность сочетается с чёткими границами и разумными требованиями, но выражается в уважительном и конструктивном подходе к их реализации, без унижения и подавления личности ребёнка.
6. Толерантность — это отсутствие критики. Некоторые учителя полагают, что критика автоматически противоречит толерантности. Однако конструктивная критика, направленная на развитие, не противоречит уважительному отношению к ребёнку. Важно формулировать замечания так, чтобы они не разрушали самооценку, а помогали расти.
7. Толерантность — это игнорирование конфликтов. Миф состоит в том, что толерантный педагог должен избегать конфликтов любой ценой. На самом деле толерантность подразумевает умение конструктивно разрешать конфликты, обсуждать проблемы, искать компромиссы и учить детей навыкам мирного взаимодействия.
8. Толерантность — это только внешнее поведение. Некоторые педагоги могут воспринимать толерантность как набор формальных действий (улыбки, вежливые фразы), не понимая её глубинной сути — внутренней установки на уважение, принятие и понимание другого человека.
9. Все ученики должны вести себя и учиться одинаково, а отклонения от нормы — признак недостатков ребёнка. Это приводит к игнорированию уникальных особенностей личности, талантов или темпа развития. Толерантность подразумевает признание права каждого ребёнка на индивидуальность — различия в мышлении, поведении, темпе обучения и стиле самовыражения. Задача педагога — создавать условия для развития каждого ученика, а не подгонять всех под единый шаблон.
10. Гибкость в оценках или подход, учитывающий динамику развития ребёнка, ослабляет дисциплину и снижает требования к качеству обучения. Консерватизм в оценках часто связан с неспособностью или нежеланием учитывать контекст, личные обстоятельства и прогресс ученика. Толерантный подход предполагает оценку поступков, а не личности, и сравнение ребёнка с самим собой (его предыдущими достижениями), а не с другими детьми. Это способствует мотивации и развитию, а не формальному соблюдению правил.
11. Прощение ошибок равносильно попустительству и приведёт к потере контроля над классом. Толерантность не означает отсутствия требований, но предполагает умение различать ошибку как действие и личность ребёнка. Прощение в этом контексте — это не отсутствие реакции, а возможность помочь ученику извлечь урок из ошибки, не разрушая его самооценку. Неумение прощать часто связано с неспособностью отделить поступок от личности и с желанием контролировать через наказание, а не через поддержку.
12. Гибкость в общении с учениками, учёт их характеров и привычек ослабляет его позицию и ведёт к неформальным, «панибратским» отношениям. Коммуникативная толерантность включает умение приспосабливаться к разным характерам, привычкам и способам общения, не теряя профессиональной дистанции. Это не означает потери авторитета, а,

наоборот, способствует более эффективному взаимодействию и созданию доверительной атмосферы. Неумение адаптироваться часто связано с ригидностью мышления, страхом потерять контроль или неспособностью выйти за рамки стереотипных моделей общения.

Общие причины этих мифов:

1. Стереотипное мышление и предубеждения. Педагоги могут неосознанно опираться на устоявшиеся шаблоны, которые мешают видеть индивидуальность каждого ребёнка.
2. Страх перед неопределенностью. Непредсказуемость поведения или успехов ученика может восприниматься как угроза, что провоцирует стремление к жёсткому контролю.
3. Недостаток рефлексии и эмоциональной гибкости. Низкое качество анализа своих реакции и адаптироваться к разным ситуациям мешает развитию толерантности.
4. Влияние профессиональных деформаций. Эмоциональное выгорание, стресс, требования и другие профессиональные риски могут снижать способность к эмпатии и гибкому общению.

Вопрос слушателям: Как отношения между учениками и учителем, а также между самими детьми могут напрямую влиять на психологический климат в классе?

- Снижение тревожности. Когда дети чувствуют, что их принимают, они меньше боятся ошибиться, активнее включаются в работу.
- Рост мотивации. Уважение к индивидуальности повышает самооценку и желание учиться.
- Уменьшение конфликтов. Толерантный учитель моделирует конструктивное разрешение разногласий, что переносится на отношения между учениками.
- Сплочение коллектива. Атмосфера принятия помогает детям с разными способностями и характерами находить общий язык.
- Профилактика буллинга. Педагог, демонстрирующий терпимость, снижает риск травли в классе.
- Эмоциональное благополучие. В толерантной среде дети испытывают больше положительных эмоций, что способствует их развитию.

Таким образом, толерантность педагога — не просто личностное качество, а важный фактор образовательного процесса. Рассмотрим типичные проблемы, препятствующие формированию толерантного стиля общения, и их последствия:

Упражнение “Типичные проблемы”

Участникам семинара раздаются таблицы для заполнения. В парах или в микрогруппах заполняется таблица, а после идет совместное обсуждение.

Непринятие индивидуальности другого человека		
Проявления:	Последствия:	Пример
Раздражение по поводу «нестандартного» поведения, мышления или внешности ученика; стремление «подравнять» всех под единый шаблон; критика	Снижение самооценки у ребёнка, замкнутость, протест, потеря интереса к учёбе.	Учитель делает замечание ученику за «неправильную» интерпретацию сказки, хотя она не противоречит тексту, а лишь отражает его личный взгляд.

особенностей, которые не связаны с учебной деятельностью.		
Консерватизм в оценивании других		
Проявления	Последствия	Пример
жёсткая привязка к шаблонам («правильно — только так, как в учебнике»); игнорирование творческих решений; сравнение учеников друг с другом; перенос оценки поступка на личность («Ты опять опоздал — ты безответственный»).	страх проявлять инициативу, снижение креативности, конкуренция вместо сотрудничества.	ученик предложил нестандартный способ создания творческой работы, но получил низкую оценку, потому что «не по образцу».
Неумение прощать ошибки		
Проявления	Последствия	Пример
фиксация на промахах («Я же тебе говорила!»); напоминание о прошлых неудачах; отказ дать второй шанс; эмоциональная холодность после проступка.	формирование выученной беспомощности («всё равно не получится»), избегание сложных заданий, скрытность.	ребёнок ошибся у доски, а учитель комментирует: «Ну вот, опять ты всё испортил. Когда научишься думать?».
Неумение приспосабливаться к характеру других		
Проявления:	Последствия	Пример
единый подход ко всем ученикам без учёта темперамента, скорости реакции, стиля обучения; раздражение на медлительность, импульсивность или застенчивость; требование «быть как все».	стресс у детей с особенностями темперамента, снижение продуктивности, конфликты.	учитель требует от тревожного ребёнка немедленного ответа у доски, не давая времени собраться с мыслями, что вызывает у того панику.

Упражнение: “Принятие индивидуальности другого человека”

Участникам предлагаются описания 3–4 детей с разными типами поведения (гиперактивный, застенчивый, «нестандартно мыслящий» и т. д.). Задание: в малых группах обсудить, какие реакции (положительные и негативные) может вызвать каждый ребёнок у педагога. Затем — сформулировать 2–3 стратегии поддержки индивидуальности без ущерба для дисциплины.

Рефлексия: обмен выводами, обобщение приёмов (активное слушание, опора на сильные стороны ребёнка).

Упражнение «Шкала оценок».

Участники получают карточки с описанием детских поступков/ответов (например: «Ребёнок нарисовал солнце зелёным», «Ученик решил задачу нестандартным способом»). Задание: оценить ситуацию по шкале от 1 (грубая ошибка) до 5 (творческий подход). Затем обсудить в парах: какие критерии мы используем при оценке? Где граница между «неправильно» и «иначе»? Вывод: формирование гибкого критерия оценки (не «правильно/неправильно», а «обоснованно/необоснованно», «творчески/шаблонно»).

Ролевая игра «Извинение и прощение». Педагоги разбиваются на пары: один играет роль ученика, совершившего ошибку (например, забыл домашнее задание), другой — учителя. Задание: экологичным способом отреагировать на ошибку. Обсуждение: какие слова и интонации помогают ребёнку признать ошибку без чувства вины? Как превратить ошибку в точку роста?

Кейс-тренинг «Адаптация стиля общения». Участникам даются описания 4–5 психотипов детей (импульсивный, тревожный, медлительный, лидер и т. д.). Задание: для каждого типа подобрать 2–3 фразы поддержки и 1–2 приёма организации деятельности (например, для тревожного ребёнка — чёткие инструкции и похвала за малейший успех; для импульсивного — короткие этапы работы с визуальным таймером).

Презентация решений: группы представляют свои стратегии, ведущий дополняет их профессиональными приёмами.

Вопросы для рефлексии:

- Какие из перечисленных дефицитов встречаются в вашей практике?
- Какие шаги вы могли бы предпринять, чтобы снизить их влияние?
- Какой приём толерантного взаимодействия вы готовы внедрить уже завтра?

Уважаемые коллеги! Мы завершаем наш семинар, посвящённый важной теме — воспитанию толерантности через профессиональное самосовершенствование педагога. Воспитание толерантности действительно начинается с педагога. Меняя своё отношение, расширяя репертуар коммуникативных стратегий и осознанно работая над преодолением стереотипов, мы создаём в классе атмосферу доверия и безопасности. А это — фундамент для успешного обучения и гармоничного развития каждого ребёнка.

Благодарю вас за искренность, активность и готовность к профессиональному росту! Пусть новые знания и навыки принесут пользу вам и вашим ученикам.

Семинар №7 «Формирование толерантного отношения среди учащихся начальных классов»

Вступление

Ведущий задаёт вопросы:

- Какие ситуации в классе чаще всего приводят к нетерпимости? (насмешки, «сильные/слабые», ярлыки, национальные/гендерные темы, поведение в конфликте)
- Что реально делает учитель на уроке, что усиливает или снижает напряжение?

Короткая идея: толерантность не «объясняют», её организуют в действиях: в совместной работе, правилах общения, способах оценивания и реакции взрослого.

«Диагноз урока» — как учитель создаёт культуру

Коммуникация: инструкции, замечания, тон

Что анализировать (вопросы):

- Как вы даёте инструкции, есть ли ясные формулировки (“Сейчас делаем так-то... и слушаем до конца...”)?
- Каким тоном делаете замечания? Замечание конкретного действия или “про ребёнка”? Есть ли сарказм, обесценивание, “ты опять...”, “как обычно...”?
- Что вы делаете с “мелкими” проявлениями нетерпимости?

Примеры формулировок (для обсуждения): “Да что ты не понимаешь?”; “Ну ты, как всегда...”; “С тобой бесполезно”.

Распределение ролей: кто говорит, делает, лидирует

Что анализировать:

- Кто в классе “всегда в центре”? Есть ли дети/группы, которые стабильно выключены? Кто получает больше реплик?
- Как вы организуете включение? Вы даёте всем роль или только “кто хочет отвечает”? Есть ли ротация ролей?
- Как устроено взаимодействие? “Лидер решает и объясняет всем” или “команда проходит общий путь”? Есть ли механизм, чтобы тихие/сомневающиеся были участниками, а не фоном?

Риски нетерпимости:

- “самые активные” доминируют и высмеивают ошибки “тихих”
- группа распадается на “исполнителей” и “наблюдателей”
- ошибку считают слабостью личности (“он глупый”) вместо шага в обучении

Оценивание: что считается успехом.

Что анализировать:

- За что вы хвалите/оцениваете, только правильность результата? Прогресс, попытку, вклад в команду, следование критериям?
- Как выставляете оценку? звучит ли сравнение “с другими” как “кто лучше”? Нет ли формулировок “ты слабый/сильный”? Есть ли “ярлык” после первой ошибки?
- Какая обратная связь? Конструктивная (что исправить, как) или “приговор” (“не то”, “не получается”)?

Риски нетерпимости:

- ученики учатся “стыдиться ошибок” → насмешка появляется как защита (“я не ошибаюсь, значит меня не унижат”)
- сильные начинают презирать “не таких”
- слабые перестают участвовать

Профилактические действия:

1. “Ввожу правило: исправляем ошибки — без ярлыков. Использую шаблон: ‘Я вижу..., давай улучшим...’”
2. “В инструкции добавляю фразу про слушание: ‘Сначала один говорит, остальные уточняют вопросами’”.
3. “Вводим роли: докладчик, редактор, проверяющий по критериям, помощник. Роли ротируются.”

4. “Использую правило: в группе каждый должен сделать один вклад (слово/шаг/проверка по критерию).”
5. “Оценивание по критериям + отдельная отметка прогресса: ‘что улучшили по сравнению с прошлым шагом’”
6. “Публично отмечаю не только правильность, но и корректный вклад (помощь, уважительный спор, точное уточнение).”

Инструмент 1: «Правила уважительного общения» (25 мин)

Разработайте на классном часу правила общения. Пример, который можно предложить:

- Мы критикуем идею/работу, а не человека.
- Слушаем до конца, перебивать запрещено.
- В споре говорим по фактам и аргументам.
- Мы помогаем всем участникам команды, а не только «своим».
- Если стало неприятно — поднимаем руку/сигнал и используем «мирные слова».

Инструмент 2: «Группы и роли без исключения» (35 мин)

Ключевая задача: сделать так, чтобы ученик не выпадал из взаимодействия и чтобы «слабые» получали реальную роль, а не “наблюдателей”.

Методы:

1. Роли в группе (каждый не меньше 1 урока выполняет разную роль): координатор (организует), докладчик (представляет), проверяющий по критериям (следит за требованиями), редактор/оформитель (приводит к форме), помощник (поддерживает тех, кому сложно).
2. Ротация состава (системно менять пары/группы, а не по дружбе).

Инструмент 3: «Обратная связь, которая снижает агрессию» (25 мин)

Тема: как говорить о работе так, чтобы слова звучали доброжелательно.

Инструмент: “Факт–Впечатление–Действие” Факт: что именно сделано (конкретно).

Впечатление: что это вызвало (нейтрально). Действие: что улучшить.

Примеры: Неприемлемо: «Ты опять тупишь». Приемлемо: «В шаге 2 не видно формулы/обоснования. Давай добавим и проверим».

Разбор кейсов: “что делать, если...”

Раздайте 3–4 ситуации, участники обсуждают в группах и формулируют «план действий учителя» (что сказать и что организовать дальше).

Примерные кейсы:

- Ученик насмехается над другим: “Ну ты вообще не умеешь!”
- В группе один ученик говорит всё за всех, другие молчат.
- Происходит спор с переходом на личность (“Ты из-за национальности...” / “ты такой-сякой”).
- Ребёнка системно не выбирают в пары.

Речь учителя:

- 1) «Отлично справился(лась) с заданием — видно, что ты хорошо применил(а) правило...»
- 2) «Мне нравится, как ты объяснил(а) ход мысли: сначала..., потом..., поэтому...»
- 3) «Здесь у тебя получилось по критерию “точность”: результат соответствует...»
- 4) «Хороший прогресс: раньше было..., сейчас стало... — это заметно.»
- 5) «Спасибо за работу в группе: ты взял(а) роль и помог(ла) команде продвинуться.»

- 6) «Я вижу сильную часть: ... Теперь нужно улучшить: ...»
- 7) «Ошибка — это сигнал, где именно нужно потренировать навык. Давай найдем этот участок.»
- 8) «Пока ответ не совпадает с правильным. Давай проверим по шагам: условие → правило → вычисление/аргумент.»
- 9) «В твоём ответе есть идея. Чтобы стало точнее, добавим/уточним ...»
- 10) «Давай сверим работу с чек-листом: что уже выполнено, а что нужно довести до критерия...»
- 11) «Оцениваю по критериям: ты выполнил(а) пункт..., а пункт... нужно доработать.»
- 12) «Сейчас не получается именно этот шаг. Попробуем сначала вместе: я покажу один вариант, ты сделаешь следующий.»
- 13) «Ты стараешься и это видно. Сейчас не хватает одного элемента — например, ... Давай исправим.»
- 14) «Отличная попытка! Чтобы улучшить, давай попробуем еще один раз с опорой на критерий...»
- 15) «В споре важны аргументы. Давайте оценим не человека, а идею: что в ней подтверждается и что требует проверки.»
- 16) «Я слышу твою мысль. Давай сформулируем ее точнее, чтобы она подходила под критерий ...»
- 17) «Остановка нужна, чтобы говорить корректно. Норма для нас: критикуем действие, а не личность.»
- 18) «С твоей работой можно согласиться частично. Одна часть верная, а вторую уточним по правилу...»
- 19) «Похоже, тут перепуталось правило. Проверим, что именно требует условие.»
- 20) «Спасибо за вклад: даже если ответ не полностью верный, ты помог(ла) группе выйти на нужную версию.»

Лестница помощи (инструмент для учителя):

Сначала попробуй сам/сама. Если сложно — спроси: что непонятно? покажи, где остановился(ась). Если по-прежнему трудно — подсказка по шагу.

Итог

Ведущий: “Что вы внедрите в ближайшие 2 недели?”

Сбор ответов в формате:

- “Я меняю инструкцию...”
- “Я добавляю роли...”
- “Я ввожу правило обратной связи...”

Игры на перемену:

- 1) «Группа, где всем место»

Цель: включение всех, уважение границ.

Как играть: Ученики бегают в коридоре. Ведущий делает громкий хлопок и говорит: «Соберитесь в группы по 3 или 4 или 5 (в один раунд выбирается одно количество)». Ученики сбегаются в группки с названным количеством участников, в каждой группе должен быть минимум один ученик, который еще не присоединился к этой группе за всю игру. Если по итогам раунда остался один игрок без группы, то он становится ведущим. Если по итогам

раунда осталось без группы 2-3 игрока, то они выбывают из игры. Победителями становятся последние трое игроков.

2) «Лед и солнышко»

Цель: управление реакциями, самоконтроль.

Как играть: половина детей — «Ледяные» сковывают касанием пробегающих игроков, после чего они останавливаются, половина — «Солнышки», они отогревают касанием туфель «замороженного». Цель игроков: увеличить количество своих союзников до максимума.

3) «Паровозик»

Как играть: Ученики становятся в шеренгу. Самый последний ученик, направляющий поезда, подает сигналы для движения. Толчок вперед – движение вперед; хлопнуть по правому плечу – поворот вправо; по левому – налево; легкое вытягивание плеч – стоп. Этот сигнал передается постепенно к первому игроку. Как только сигнал доходит до первого игрока, он направляет поезд согласно переданным указаниям. Раунд заканчивается тогда, когда поезд упирается в стену, после меняется направляющий.

Семинар 8. «Развитие эмоционального интеллекта: работа с рациональным и интуитивным каналами эмпатии»

Цель семинара: Развить способность к эмпатическому восприятию через рациональный (когнитивный) и интуитивный (аффективный) каналы эмпатии, научиться сочетать их в реальных ситуациях общения.

Разминка: «Эмоциональный резонанс»

Процесс: Участники образуют круг. По очереди передают эмоциональное состояние в мимике, жестах, взгляде. Группа пытается уловить и отразить эмоцию. Ведущий для разнообразия может озвучивать в задании сложные эмоции (предвкушении встречи со старым другом которого давно не видел и д. р.)

Введение: что такое эмпатия в работе эмоционального интеллекта?

- Эмпатия — это способность воспринимать эмоциональное состояние другого, понимать причины и адекватно реагировать.
- В эмоциональном интеллекте эмпатия связывает мышление и чувствование: мы не только “угадываем”, но и проверяем догадки.

Рациональный (когнитивный) канал эмпатии. Суть: анализ эмоций через данные — факты, контекст, речь, поведение, логические признаки.

Что помогает:

- Наблюдать закономерности (“когда/после чего” появилась эмоция),
- связывать эмоции с потребностями/целями,
- подбирать точный ответ словами.

Интуитивный (аффективный) канал эмпатии. Суть: считывание “на уровне ощущения” — телесная реакция, тон голоса, микродвижения, общий фон. Интуиция не отменяет анализ — она дает “сигнал”, который затем проверяется.

Взаимосвязь каналов эмпатии:

- Интуиция дает быстрый доступ к эмоциональному “оттенку”.
- Рациональный анализ помогает уточнить: что это за эмоция, почему она возникла и что будет поддержкой, а не вмешательством.

- Лучший эффект эмпатии — когда каналы работают как система: почувствовал → проверил фактами/логикой → отреагировал бережно и точно.

Короткая схема для закрепления (на доске):

Интуиция (ощущение) → Рациональный канал (контекст/причины) → Эмпатический ответ (слова/действия).

Работа с рациональным каналом

Упражнение «5 почему» для развития эмоционального интеллекта

Цель упражнения: Научиться выявлять глубинные причины эмоциональных состояний и поведенческих реакций через последовательный анализ ситуации.

Выбор ситуации для анализа (можно использовать предложенные или собственные примеры). Правила работы: Формулировка исходной проблемы/эмоции. Последовательное задавание вопроса «почему?». Анализ полученных результатов

Пример разбора ситуации:

1. Проблема: «Я испытываю раздражение на работе»
2. Почему я раздражаюсь? — «Потому что много работы»
3. Почему много работы? — «Потому что не успеваю её выполнять»
4. Почему не успеваю? — «Потому что плохо планирую время»
5. Почему плохо планирую? — «Потому что нет системы планирования»
6. Почему нет системы? — «Потому что не обучен эффективным методам тайм-менеджмента»

Упражнение «Карта эмоций»

Шаги выполнения 1) Выбор ситуации ярких эмоций ученика. Участники выбирают реальный эпизод общения за последнюю неделю. Использование техники “5 Почему” с точки зрения ученика. Разработать карту причин (указать минимум 3). Проверка гипотезы (что подтвердилось/что неясно). Какой поддерживающий ответ подошел бы для ученика.

Практика «Вербальный анализ»

Тренировка на фразах. Ведущий зачитывает фразы/короткие реплики, участники определяют: вероятную эмоцию; возможную потребность/причину; наиболее эмпатичный ответ. Обсуждение: какие ответы “попали” точнее, какие были слишком директивными.

Итог: Рациональный канал дает точность: не просто “мне кажется, он злится”, а “он злится/напряжен, потому что ощущает угрозу контроля/оценки; поддержка — услышать и прояснить”.

Развитие интуитивного канала

Упражнение «Невербальный контакт»

Шаги выполнения: В парах участники 30 секунд молча смотрят на партнера и замечают свои ощущения: напряжение/тепло, желание отстраниться/приблизиться, темп дыхания. После партнеры общаются на любую тему 1.5 минуты, наблюдая друг за другом. Затем 30 секунд наблюдают за партнером молча. После наблюдения описывают: “Я заметил(а) у тебя...” (наблюдаемые сигналы); “Во мне возникло...” (внутреннее ощущение) партнер не спорит, а отвечает: “Да/частично/нет — что было ближе?”.

Интуиция — это инструмент узнавания, а не доказательство.

Семинар №9

«Развитие эмоционального интеллекта в рамках урока»

Приветствие:

Разминка. Цель: снятие напряжения после рабочего дня. Сядьте удобно, закройте глаза. Представьте спокойное место (лес, берег моря). Сделайте глубокий вдох через нос (4 секунды), задержите дыхание (2 секунды), медленный выдох через рот (6 секунд) — повторим (3–5 раз). Напрягите мышцы рук на 5 секунд, затем полностью расслабьтесь (повторить 2 раза). То же самое с мышцами ног. Откройте глаза, сделайте несколько глубоких вдохов.

Зажмурьте глаза на 5 секунд, затем откройте и расслабьтесь (3–4 раза). Моргание быстро в течение 10 секунд. Круговые движения глазами: сначала по часовой стрелке, затем против (по 3 круга). Закройте глаза на 10 секунд, отдохнуть. Сделайте глубокий вдох, выдох. Вот мы с вами и расслабились для продуктивной работы.

Благодарю вас за ваше присутствие на этом семинаре. И перед тем как мы начнем, я предлагаю вам провести небольшую разминку.

«Крокодил»

Цель: синхронизация группы, лёгкая физическая разминка, эмоциональный заряд.
Время: 7-12 минуты.

Как проводить: участники встают в круг или остаются на местах. Ведущий выбирает одного из участников и дает задание без слов, с помощью жестов и мимики показать животное с определенным настроением. Для разного контингента слушателей в упражнении можно использовать задания различной сложности.

Задания:

Базовые эмоции: радостная мартышка; грустная улитка; испуганный бельчонок; злой кролик; удивленный бык.

Эмоции средней сложности: Стыд (осознание несоответствия нормам); Вина (чувство после неправильного поступка); Зависть (реакция на чужие достижения); Сочувствие (понимание чужих переживаний); Гордость (удовлетворение от достижений); Уважение (признание достоинств других).

Сложные эмоции: Тоска (глубокая душевная печаль); Разочарование (утрата надежд и ожиданий); Озабоченность (тревога о будущем); Презрение (сочетание отвращения и превосходства); Надежда (ожидание положительного исхода); Благодарность (признание добра от других).

В современном мире материальные блага часто выходят на первый план, а духовные ценности и эмоциональная отзывчивость теряют значимость. Это особенно важно учитывать в начальной школе, так как дети активно социализируются и усваивают социальные нормы. Развитие эмоционального интеллекта в этом возрасте способствует личностному росту, улучшению качества образования и предотвращению негативных явлений, таких как буллинг и девиантное поведение.

И сегодня мы с вами будем говорить о эмоциональном интеллекте младших школьников, о том как его развивать на уроках, о том какую роль во всем этом играет учитель и о других интересных темах.

Разберем понятие эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект (ЭИ) — это способность распознавать эмоции, намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять эмоциями в целях решения практических задач.

Из чего состоит эмоциональный интеллект?

Основные компоненты эмоционального интеллекта:

- Самосознание: способность понимать свои эмоции и их причины; умение оценивать собственные сильные и слабые стороны; развитие уверенности в себе; осознание влияния эмоций на поведение.
- Саморегуляция: контроль деструктивных эмоций; управление эмоциональным состоянием; поддержание эмоционального баланса; способность сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях.
- Эмпатия: способность понимать чувства других людей; умение «считывать» эмоциональное состояние окружающих; развитие эмоциональной чуткости; способность к сопереживанию.
- Социальные навыки: построение эффективных взаимоотношений; конструктивное разрешение конфликтов; влияние на окружающих; развитие других людей.
- Мотивация: постановка и достижение целей; внутренняя мотивация к развитию; способность вдохновлять других; умение находить позитивные стороны в любой ситуации.

Какие способности имеют ученики с развитым эмоциональным интеллектом?

- Восприятие эмоций — умение распознавать эмоции по невербальным сигналам (мимика, жесты, поведение)
- Использование эмоций — способность применять эмоции для решения задач
- Понимание эмоций — умение определять причины возникновения эмоций
- Управление эмоциями — способность контролировать как собственные, так и чужие эмоции

Как ученики могут проявить свои способности или в чем?

- Эффективное общение с окружающими
- Способность к самоанализу
- Умение управлять конфликтами
- Развитие лидерских качеств
- Построение здоровых отношений
- Принятие взвешенных решений
- Адаптация к изменениям

Предлагаю сейчас с вами разработать стратегии по развитию эмоционального интеллекта и найти им подходящее место в сценарии урока. Участники семинара предлагают свои варианты стратегий и техник, после обсуждается лучший вариант реализации этой техники и подбирается для этой техники урок или этап урока для более эффективной реализации. Или ведущий предлагает свои стратегии для дальнейшего обсуждения.

Стратегии работы с эмоциями на уроке

- Создание благоприятной атмосферы. Учитель формирует в классе атмосферу доверия и поддержки, где дети чувствуют себя комфортно и могут свободно выражать чувства. Важно отказаться от постоянного контроля и оценивания, ориентироваться на самостоятельность детей.
- Рефлексия. В конце занятия или дня проводится обсуждение: что дети чувствовали, что им понравилось или не понравилось, и почему. Можно использовать визуальные инструменты, например, «градусник настроения» (шкала с отметками от 0 до 10) или «дерево эмоций», где дети прикрепляют яблоки (если урок был полезен), цветы (если было хорошо, но могло быть лучше) или листья (если урок не принёс ничего нового).
- Обсуждение чувств других. На уроках литературы или во время бесед анализируют эмоции героев книг, мультфильмов или реальных людей. Это развивает эмпатию и умение понимать чужие переживания.
- Ролевые игры и моделирование ситуаций. Дети проигрывают конфликтные ситуации, учатся находить компромиссы и учитывать интересы других. Например, игра «Эмоциональная мозаика»: дети получают карточки с изображениями эмоций и вместе формируют эмоциональные истории, анализируя причины и последствия.
- Использование наглядных материалов. Карточки с изображением эмоций, картинки, видеоматериалы помогают детям лучше понять и запомнить названия и проявления различных эмоций.
- Арт-терапия. Рисование, лепка, аппликация позволяют детям невербально выражать своё отношение к произведению, событию или эмоциям. Через творчество дети учатся осознавать и контролировать свои чувства.
- Дыхательные упражнения и техники релаксации. Короткие практики осознанного дыхания помогают детям успокоиться и лучше управлять эмоциями.
- Обсуждение личного эмоционального опыта. Учитель задаёт вопросы: «Что ты чувствуешь сейчас?», «Как ты можешь описать своё состояние?», «Что помогло тебе справиться с отрицательными эмоциями?».
- Создание ситуаций успеха. Посильные задания, опора на старые знания при изучении нового материала повышают мотивацию и создают положительный эмоциональный фон.
- Моделирование поведения взрослым. Учитель демонстрирует приемлемые способы реагирования на эмоциональные проявления, становится примером для детей.

Методы создания безопасной среды:

- Создание правил класса совместно с учениками: развитие ответственности за общее пространство; формирование навыков социального взаимодействия; снижение количества дисциплинарных проблем; повышение авторитета учителя среди учеников; оптимизация процесса управления классом (для учителя).
- Четкая структура занятий: уверенность в происходящем; снижение тревожности; лучшее понимание материала; развитие организованности; оптимизация учебного процесса (для учителя).
- Регулярная обратная связь: понимание своих достижений; определение направлений развития; формирование адекватной самооценки; развитие рефлексивных навыков; корректировка образовательного процесса; улучшение качества обучения; укрепление доверительных отношений.

- Активное слушание: чувство собственной значимости; развитие коммуникативных навыков; улучшение эмоционального состояния.
- Позитивное подкрепление: мотивация к обучению; повышение уверенности в себе; развитие позитивного мышления; улучшение учебных результатов.
- Вариативность заданий: развитие самостоятельности; учет индивидуальных особенностей; повышение интереса к обучению.
- Конструктивная критика: развитие критического мышления; формирование навыков самоанализа; понимание путей улучшения; снижение страха ошибок.

Обсуждение итогов

Все участники высказываются или заполняют бланки опросника о том, что они получили на этом занятии, какие чувства испытывали и какие вопросы остались неразрешенными.

Эмоциональный интеллект — ключевой навык человека XXI века, который включает способность распознавать и понимать свои эмоции и эмоции других людей, управлять ими и использовать для решения задач.

Формирование эмоционального интеллекта у младших школьников — важная цель обучения и воспитания в начальной школе, которая способствует их личностному развитию и успешности во взрослой жизни. Дети с развитым эмоциональным интеллектом лучше адаптируются в социуме, более востребованы, инициативны и удовлетворены своей жизнью. Учитель играет особую роль в формировании эмоционального интеллекта учеников. Он должен сам обладать этим навыком, уметь управлять своими эмоциями и эмоциональным состоянием обучающихся, создавать благоприятную эмоциональную атмосферу в классе.

Семинар № 10

«Сплочение учеников через групповую деятельность на уроке и перемене»

Приветствие:

Разминка. Цель: снятие напряжения после рабочего дня. Сядьте удобно, закройте глаза. Представьте спокойное место (лес, берег моря). Сделайте глубокий вдох через нос (4 секунды), задержите дыхание (2 секунды), медленный выдох через рот (6 секунд) — повторим (3–5 раз). Напрягите мышцы рук на 5 секунд, затем полностью расслабьтесь (повторить 2 раза). То же самое с мышцами ног. Откройте глаза, сделайте несколько глубоких вдохов.

Зажмурьте глаза на 5 секунд, затем откройте и расслабьтесь (3–4 раза). Моргание быстро в течение 10 секунд. Круговые движения глазами: сначала по часовой стрелке, затем против (по 3 круга). Закройте глаза на 10 секунд, отдохнуть. Сделайте глубокий вдох, выдох. Вот мы с вами и расслабились для продуктивной работы.

Благодарю вас за ваше присутствие на этом семинаре. И перед тем как мы начнем, я предлагаю вам провести небольшую разминку.

«Мостик»

Цель: синхронизация группы, лёгкая физическая разминка, эмоциональный заряд. Время: 7–12 минут.

Как проводить: Вся группа разбивается на две команды по собственному желанию. На полу рисуется мостик во всю длину комнаты шириной около 20 см. На этом мостике

выстраивается одна команда друг за другом, а напротив с интервалом около одного метра становится другая команда. Каждый участник команды должен пройти через мостик, разминувшись с каждым участником противоположной команды. Если кто-то оступится, то он сходит с моста и становится в конец своей команды и начинает прохождение мостика с самого начала. Цель игры: перейти на другой берег.

Какие ощущения вы почувствовали, какие эмоции? Как вы думаете, на что было направлено это упражнение? (Сплочение коллектива).

Какое можно дать определение групповой сплоченности?

Групповая сплоченность — это показатель единства, прочности и устойчивости межличностных взаимоотношений в группе, характеризующийся взаимной эмоциональной привлекательностью между членами группы и их удовлетворенностью от принадлежности к ней.

Как вы считаете, какую роль играет сплочение классного коллектива в жизни младшего школьника? Групповая работа в классном коллективе играет ключевую роль в формировании социальных навыков, эмоционального интеллекта и успешной адаптации детей. Она создаёт условия для взаимодействия, сотрудничества и самореализации, что особенно важно в младшем школьном возрасте.

Значение групповой работы в классном коллективе:

- Создание позитивного климата в классе. Групповая работа способствует формированию атмосферы взаимопонимания, поддержки и сотрудничества. Дети учатся работать в команде, где успех зависит от вклада каждого, что снижает уровень конфликтности и повышает сплочённость коллектива.
- Развитие коммуникативных навыков. В процессе совместной деятельности дети учатся слушать других, выражать свои мысли, вести диалог, аргументировать свою позицию и находить компромиссы. Это формирует основу для эффективного общения в будущем.
- Формирование навыков сотрудничества. Ученики осваивают принципы совместной работы: распределение ролей, планирование действий, координация усилий для достижения общей цели. Они понимают, что успех зависит не только от индивидуальных усилий, но и от слаженной работы всей группы.
- Повышение мотивации к учёбе. Групповая работа делает учебный процесс более интересным и динамичным. Соревновательный элемент, возможность работать в команде и видеть результат совместных усилий повышают заинтересованность в учёбе.
- Укрепление межличностных отношений. Совместная деятельность помогает детям лучше узнать друг друга, найти единомышленников, развить эмпатию и уважение к мнению других. Это способствует формированию дружеских связей и снижению риска изоляции отдельных учеников.
- Подготовка к будущей жизни. Умение работать в команде — востребованный навык, который пригодится в учёбе, профессиональной деятельности и повседневной жизни. Раннее формирование этих компетенций помогает детям легче адаптироваться в обществе. Развитие критического мышления и креативности. В группе дети обмениваются идеями, анализируют разные точки зрения, что стимулирует мыслительную активность и творческий подход к решению задач.

- Снижение школьной тревожности. В сплочённом коллективе дети чувствуют себя более безопасно, меньше боятся ошибок и более охотно участвуют в учебном процессе.

Ключевые навыки, которые развиваются в процессе групповой работы:

Навык	Описание
Коммуникация	Умение слушать, выражать свои мысли, вести диалог, задавать вопросы, аргументировать свою позицию.
Кооперация	Способность работать в команде, распределять задачи, согласовывать действия, поддерживать товарищей.
Распределение ролей	Умение определять свои функции в группе и выполнять их, а также учитывать способности других участников.
Планирование и организация	Навык формулировать цели, составлять план действий, контролировать ход работы.
Решение конфликтов	Способность конструктивно разрешать разногласия, искать компромиссы, учитывать интересы всех сторон.
Эмпатия	Умение понимать эмоции других, поддерживать, проявлять сочувствие.
Самоконтроль и ответственность	Осознание своей роли в группе, понимание последствий своих действий для общего результата.
Критическое мышление	Способность анализировать информацию, оценивать разные варианты решений, делать выводы.
Креативность	Развитие творческого подхода при совместном решении задач, создании проектов.

Принципы формирования эффективных групп

- Принцип добровольности. Чтобы участники были заинтересованы в совместной работе, важно: использовать игровые формы деятельности; предлагать задания, которые соответствуют интересам детей; давать возможность выбора; связывать задания с реальной жизнью.
- Принцип совместимости. Учёт уровня общительности и навыков коммуникации. Застенчивым детям полезно объединяться с более активными сверстниками, которые могут помочь им включиться в работу. Формирование групп с учётом дружеских связей. Иногда полезно объединять детей, которые не очень хорошо знают друг друга, чтобы развивать навыки взаимодействия. Если возникают конфликты или дискомфорт, можно оперативно корректировать состав групп.
- Принцип мобильности. Регулярная смена состава групп. Использование разных методов формирования групп: по жребию, с помощью геометрических фигур или карточек с

изображениями. Предоставление детям возможности иногда выбирать партнёров, но не делайте это постоянным правилом.

- Принцип разнородности. Объединение детей с разными уровнями знаний. Например, в группе могут быть и сильные, и слабые ученики. Слабому ребёнку нужен не столько «сильный», сколько терпеливый и доброжелательный партнёр. Распределение задач с учётом сильных сторон. Например, ребёнку с хорошими художественными навыками можно поручить оформление работы, а тому, кто хорошо говорит, — представить результат группы.

Роли в группе и их значение:

- Лидер (координатор) – Организует работу группы, Распределяет задачи, Контролирует выполнение, Принимает ключевые решения
- Генератор идей – Предлагает новые решения, Творчески подходит к задачам, Ищет нестандартные подходы, Вдохновляет группу
- Аналитик – Оценивает идеи и предложения; Проводит критический анализ; Выявляет проблемы; Предлагает улучшения
- Исполнитель – Реализует принятые решения; Следит за сроками; Поддерживает порядок; Выполняет рутинные задачи.
- Исследователь – Собирает информацию; Устанавливает контакты; Находит ресурсы; Изучает опыт других.

Ожидаемые результаты командной работы (где ученики исполняют различные роли):

- Повышение эффективности учебной деятельности
- Развитие метапредметных навыков
- Формирование командного духа
- Улучшение межличностных отношений
- Раскрытие индивидуальных способностей каждого ученика

В каждой групповой работе среди учеников должны соблюдаться правила взаимодействия в группе. Почему это важно?

Правила для совместной работы могут быть разработаны самими учениками, нужно лишь помочь им в этом. Какие нестандартные правила для группы мы можем ввести в практику (те, о которых ученики, а порой и учителя, часто забывают)? (Своевременно информировать о проблемах; Планировать улучшения проделанной работы)

Мы с вами обсудили то, как сплотить классный коллектив во время уроков, а когда мы можем продолжить работу в этом направлении? (на перемене) Но для того чтобы ученики становились ближе друг к другу, нам не обязательно самим проводить различные игры и упражнения на переменах. Для этого мы можем подготовить для учеников картотеку подвижных игр на сплочение, познакомить учеников с этим инструментом и предоставить им свободу на перемене. Активные ученики, заинтересованные в играх, сами будут собирать команду для игр и будут способны сами же организовать для себя игры на переменах.

Сейчас хочу вас познакомить с некоторыми играми для перемен.

«Подставляю другу колено»

Ребята стоят в кругу, глядя спина в спину. Необходимо присесть на колено сзади стоящего, не падая. Далее группа должна сделать три (на усмотрение) шага вперед, один в сторону. И так далее.

«Паучки».

Участники делятся на подгруппы по 4-5 человек. Члены каждой подгруппы встают спинами вплотную друг к другу и берут друг друга за локти, ладони убирая за спину. В таком состоянии группу просят перемещаться по помещению по траектории, задаваемой ведущим. Поприседать, покружиться и другие действия.

«Акулы»

На полу рисуется мелом круг, куда смогут поместиться все участники игры, и это будет обозначением острова. Остров изначально мал настолько, что игрокам приходится стоять тесно друг к другу. Один из игроков становится акулой. Его задача — «плыть» вокруг острова и постараться вытянуть жителей острова в воду. Жители острова боятся заходить в воду, поэтому делают всё возможное, чтобы остаться на острове. Акула может брать жителей только за руки и плечи и не может толкать. Акуле также запрещено ступать на территорию острова. Если житель острова хоть на сантиметр наступает в воду, то он становится акулой. Игра заканчивается тогда, когда на острове остается 1-2 жителя. Важно соблюдать технику безопасности и не применять грубой силы.

Обсуждение итогов

Все участники высказываются или заполняют бланки опросника о том, что они получили на этом занятии, какие чувства испытывали и какие вопросы остались неразрешенными.