

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»
Уральский гуманитарный институт
Кафедра общей и социальной психологии

На правах рукописи

Иванова Мария Владимировна

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПОНЕНТОВ
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ
ВОСПИТАННИКОВ СУВОРОВСКИХ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩ**

5.3.4 Педагогическая психология, психодиагностика цифровых
образовательных сред

Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук

Научный руководитель:
доктор психологических наук,
профессор
Сыманюк Эльвира Эвальдовна

Екатеринбург – 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КОМПОНЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ СУВОРОВСКИХ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩ	
1.1 Анализ подходов к изучению социально-психологической адаптации подростков к образовательной среде	15
1.2 Социально-психологические особенности образовательной среды суворовских военных училищ	29
1.3 Личностные компоненты социально-психологической адаптации суворовцев как факторы ее успешности	39
1.4 Психологическое сопровождение социально-психологической адаптации	53
Выводы по первой главе	64
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ. РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ИЗМЕРЕНИЯ	
2.1 Организация эмпирического исследования	68
2.2 Характеристика выборки констатирующего исследования	70
2.3 Эмпирические методы исследования и их обоснование	73
2.3.1 Методы сбора эмпирических данных	78
2.3.2 Методы анализа и интерпретации данных	81
2.4 Анализ результатов измерения личностных показателей, показателей социально-психологической адаптации подростков и оценки поведения суворовцев взрослыми участниками эксперимента	82
2.5 Определение личностных показателей – мишеней формирующего воздействия	94
Выводы по второй главе	119
ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПОНЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СУВОРОВЦЕВ	
3.1 Программа психологического сопровождения адаптации суворовцев	121
3.2 Разработка алгоритма реализации программы психологического сопровождения адаптации	146
3.3 План формирующего эксперимента	153
3.4 Анализ и интерпретация полученных результатов. Проверка	162

эффективности программы психологического сопровождения адаптации	
Выводы по третьей главе	190
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	194
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	200
ПРИЛОЖЕНИЯ	222
Приложение 1. Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд (в адаптации А.К. Осницкого)	
Приложение 2. Детский 12-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (12PF/CPQ)	
Приложение 3. Опросник Т. Ахенбаха	
Приложение 4. Анализ данных при помощи критерия нормальности распределения Шапиро – Уилка	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Социальная значимость проблемы связана со стратегическими задачами государства и общества в сфере национальной безопасности, которые определяют запрос на подготовку квалифицированных кадров и развитие системы военного образования. Начальной ступенью непрерывной и поэтапной подготовки будущих офицеров Вооруженных Сил Российской Федерации является система довузовских образовательных организаций, к которым относятся суворовские военные училища.

Динамические преобразования во всех сферах человеческой деятельности оказывают влияние на личностное развитие и актуализируют вопросы психологического анализа процесса взаимодействия человека со средой. Значимой для теории и практики образования становится проблема социально-психологической адаптации в новую образовательную среду в критические периоды развития, к которым традиционно относится подростковый возраст. Обучение в суворовских училищах начинается с 5-го класса, для мальчиков в возрасте 10–11 лет, и выступает первой ступенью адаптации подростков к профессиональной деятельности военного – служению Отечеству. Моносреда обучения, условия жизнедеятельности (казарменный быт, строго регламентированный распорядок дня, сочетание образовательного процесса с исполнением обязанностей военной службы, необходимость беспрекословного подчинения требованиям устава, новый тип межличностного общения) оказывают существенное влияние на психическое развитие младших подростков. Поэтому изучение социально-психологической адаптации и возможностей ее эффективного прохождения через установление и формирование ее личностных компонентов является актуальной задачей как для обогащения теоретических представлений о содержательной и процессуальной сторонах адаптации, так и для психологического сопровождения подростков в образовательной среде.

В психологии адаптация рассматривается как процесс взаимодействия двух системы: личности и социальной среды, причем успешное взаимодействие отражает процессы их взаимного приспособления и развития личности в новых или измененных условиях. Личность в данном процессе — это динамичная система, открытая внешним воздействиям, реагирующая на изменения окружающей среды и деятельности, что и позволяет ей быть адаптивной.

Поскольку социально-образовательная среда училища задана и строго регламентирована исследование личностных компонентов адаптации приобретает особое значение.

Степень научной разработанности проблемы исследования.

Структурно-содержательные компоненты адаптации описаны в трудах К.А. Абульхановой-Славской, А.А. Налчаджяна, А.А. Реана.

Данные о составе психологических проявлений сенситивных возрасту, переходу на среднюю ступень образования и адаптации к ней представлены в работах Н.Н. Барановой, М.Р. Битяновой, М.В. Григорьевой, И.В. Дубровиной, Д.А. Журавлева, Л.П. Пономаренко, О.А. Сизовой, Г.А. Цукерман, Л.А. Ясюковой.

Личностные особенности социально-психологической адаптации изучались в следующих направлениях: связь адаптации со структурами личности, системой личностных характеристик, индивидуально-психологических качеств, развития самосознания (Н.Л. Коновалова, А.Г. Маклаков, С.Т. Посохова, А.А. Реан, К. Роджерс, И.Н. Симаева); роль эмоций в обеспечении взаимодействия личности с внешней средой (П.К. Анохин, Е.Р. Баенская, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, В.К. Вилюнас, Л.С. Выготский, Б.И. Додонов, А.В. Запорожец, Е.П. Ильин, В.В. Лебединский, М.М. Либлинг, О.С. Никольская); значение когнитивного компонента и регулирующей роли мышления и интеллектуальных структур в процессе адаптации (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анциферова, М. Вертгеймер, Л.Г. Дикая, Ж. Пиаже, С.А. Шапкин, М.А. Холодная);

значимость коммуникативных свойств личности в развитии процессов адаптации (Л.И. Божович, Т.В. Драгунова, Н.В. Литвиненко, Е.В. Новикова, Д.Б. Эльконин).

Выделение личностных компонентов адаптации, которые отражают особенности протекания адаптационного процесса в заданных или специально создаваемых условиях становится актуальным направлением исследования.

Обобщение и анализ теоретических, исследовательских данных, представленных в литературе, и практических запросов позволили выявить следующие **противоречия**:

– между возрастающими требованиями к качеству и результатам подготовки воспитанников суворовских военных училищ и недостаточной ориентацией образовательных учреждений начальной военной подготовки на создание программ психологического сопровождения адаптации суворовцев к жизнедеятельности в среде военно-учебного заведения;

– между объективной необходимостью в программах психологического сопровождения адаптации к жизнедеятельности в суворовском военном училище и недостаточной изученностью значимости конкретных личностных характеристик суворовцев, способствующих адаптации;

– между потребностью в социально-психологической адаптации суворовцев первого курса к жизнедеятельности училища и отсутствием соответствующих программ психологического сопровождения формирования личностных компонентов адаптации.

Стремление найти пути решения указанных противоречий определило **проблему** данного исследования, которая заключается: в теоретическом плане это проблема поиска личностных компонентов социально-психологической адаптации воспитанников к образовательной среде суворовского училища; в практическом плане это проблема определения

содержания и последовательности психологического воздействия на личностные компоненты социально-психологической адаптации.

Объект исследования – социально-психологическая адаптация подростков в заданной образовательной среде.

Предмет исследования – личностные компоненты социально-психологической адаптации суворовцев первого курса.

Цель данной работы – теоретически обосновать и эмпирически установить личностные компоненты социально-психологической адаптации суворовцев и разработать систему психологического сопровождения данного процесса.

Достижение поставленной цели возможно при решении **следующих задач:**

1. Анализ структуры и содержания адаптации суворовцев к образовательной среде.

2. Определение личностных компонентов адаптации суворовцев к заданной образовательной среде и выделение «мишеней» психологического воздействия.

3. Разработка и апробация программы психологического сопровождения адаптации суворовцев первого курса.

В качестве **гипотезы исследования** выдвинуты следующие предположения:

- адаптация к образовательной среде военно-учебного заведения имеет свои специфические особенности, приводит к социально-психологическим изменениям личности суворовцев в соответствии с требованиями образовательной среды, в виде совокупности качеств, которые приобретаются и которые способствуют получению того или иного результата;

– определяя адаптацию как процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления личности в новых условиях обучения, мы имеем возможность изучить ее, разделив этот единый процесс

на отдельные компоненты – личностные и средовые, и сделать акцент на личностных характеристиках и свойствах адаптирующегося субъекта, которые помогают и ускоряют адаптационный процесс и которыми можно управлять;

– личностными компонентами социально-психологической адаптации определены сфера самосознания, эмоционально-волевая, когнитивная, коммуникативная и поведенческая сферы личности суворовцев;

– выделение эмпирически установленных ведущих показателей, способствующих социально-психологической адаптации суворовцев (сферы самосознания – принятие себя; эмоционально-волевой сферы – эмоциональный комфорт; коммуникативной сферы – смелость; поведенческой сферы – внутренний контроль) позволит определить и обосновать методы психологического воздействия;

– социально-психологическая адаптация суворовцев-первокурсников может быть оптимальной при создании и реализации программы психологического сопровождения, нацеленной на актуальный уровень выраженности исследуемых личностных компонентов (их показателей) в заданных регламентированных внешних условиях;

– формирование личностных показателей, сенситивных адаптационному процессу в заданной регламентированной среде, адекватных половозрастным особенностям суворовцев необходимо осуществлять поэтапно в соответствии с реакциями на данную среду: сопротивления; осознания-перестройки-действия; продуктивного взаимодействия.

Теоретической и методологической основой исследования являются: актуальные вопросы социально-психологической адаптации личности, освещенные в трудах С.Т. Посоховой, С.А. Ларионовой, Н.В. Литвиненко, В.И. Медведева, А.А. Налчаджяна, А.А. Реана, М.В. Ромм, И.Н. Симаевой, а также в сборнике Л.Г. Дикой, А.Л. Журавлева.

– концепции компонентной структуры социально-психологической адаптации и ее связи со структурами личности, системой личностных

характеристик, индивидуально-психологических качеств, самосознания (Н.Л. Коновалова, А.Г. Маклаков, С.Т. Посохова, А.А. Реан, К. Роджерс, И.Н. Симаева); эмоциональный компонент в обеспечении адаптации личности (П.К. Анохин, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, В.К. Вилюнас, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, Н.В. Литвиненко, Б.И. Додонов, Е.П. Ильин); когнитивный компонент в процессе адаптации (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анциферова, М. Вертгеймер, Л.Г. Дикая, Ж. Пиаже, С.А. Шапкин, М.А. Холодная); значение коммуникативных свойств в развитии процессов адаптации (Л.И. Божович, Т.В. Драгунова, Н.В. Литвиненко, Е.В. Новикова, Д.Б. Эльконин);

– подходы к социально-психологической адаптации в процессе обучения (Г.М. Андреева, А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик, В.С. Мухина, А.В. Петровский, А.М. Прихожан, С.Л. Рубинштейн, Т. Шибутани);

– концепции психологического сопровождения обучающихся в общеобразовательном учреждении (К.М. Гуревич, Л.И. Божович, М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, А.В. Захарова, Т.В. Драгунова, И.В. Дубровина, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, Е.И. Казакова, Р. В. Овчарова, Д. И. Фельдштейн);

– положения о сущности сопровождения адаптации воспитанников суворовских военных училищах, кадетских корпусов (Ю.А. Анцибор, Н. И. Галеева, Н. А. Долгая, Ю.В. Кравченко, В.В. Константинов, Ю.М. Львин, Н.Ю. Милованова, Л.П. Марьина, И.С. Петронюк).

Методология и методы диссертационного исследования.

Основным организационным методом эмпирического исследования явился формирующий эксперимент, направленный на установление различий стихийного и управляемого становления личностных показателей адаптации суворовцев в процессе психолого-педагогического воздействия. Методы сбора эмпирических данных: опросник социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд (в адаптации А. К. Осницкого), детский

12-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (12PF/CPQ), опросник исследования особенностей поведения Т. Ахенбаха. Метод экспертного опроса. Методы обработки данных: проверка эмпирических распределений показателей на нормальность с помощью критерия Шапиро – Уилка, корреляционный анализ с использованием рангового коэффициента корреляции Спирмена, моделирование регрессионными уравнениями, определение статистической значимости различий средних величин с помощью *t*-критерий Стьюдента, с поправкой на Бонферонни, проверка показателей достоверности влияния изучаемых факторов на полученный результат с помощью статистического критерия F-Фишера. Технологические методы формирующего взаимодействия: групповая работа, рефлексия, тренинг.

Эмпирическая база исследования: Федеральное государственное казенное общеобразовательное учреждение «Екатеринбургское суворовское военное училище» Министерства обороны Российской Федерации.

Участники эмпирической части исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1. Выборка исследования

Этап / учебный год	Участники		Кол-во (чел.)	Всего (чел.)
Констатирующий эксперимент				
2016/2017 2017/2018 2018/2019	Суворовцы 1-го курса		240	543
	Родители суворовцев-первокурсников		240	
	Учителя-предметники, воспитатели, педагоги-психологи первого курса		63	
Формирующий эксперимент				
2019/2020 2020/2021	Суворовцы первого курса	Экспериментальная группа	80	360
		Контрольная группа	79	
	Родители суворовцев-первокурсников		159	
	Учителя-предметники, воспитатели, педагоги-психологи первого курса		42	
			Всего	903

Этапы исследования.

Первый этап (2013–2015) – систематизация подходов к изучению объекта, определение и операционализация предмета. Формирование выборки, подбор и обоснование методов исследования.

Второй этап (2016–2019) – констатирующее исследование. Измерение личностных показателей, показателей социально-психологической адаптации суворовцев-первокурсников и оценка поведения первокурсников взрослыми участниками эксперимента. Анализ полученных данных, уточнение личностных компонентов адаптации, определение личностных показателей - мишеней формирующего воздействия. Конструирование программы психологического сопровождения адаптации суворовцев 1-го курса, разработка алгоритма ее реализации и проектирование плана формирующего воздействия.

Третий этап (2019–2021) – формирующий эксперимент. Сравнительный анализ данных в контрольной и экспериментальной группах до и после формирующего воздействия.

Четвертый этап (2021–2024) – обобщающий. Анализ изменения средних значений показателей и достоверности различий между ними в экспериментальной и контрольной группах до и после формирующего эксперимента. Проверка эффективности формирующего воздействия. Разработка и утверждение программы психологического сопровождения адаптации воспитанников первого курса обучения в ФГКОУ «Екатеринбургское суворовское военное училище» Министерства обороны Российской Федерации.

Положения, выносимые на защиту:

1. Социально-психологическая адаптация суворовцев к образовательной среде училища – это процесс активного включения в заданную среду и результат данного процесса – изменение личностных характеристик в новой системе отношений, требований и жизнедеятельности в целом.

Специфика адаптации к образовательной среде суворовского училища обусловлена наличием внутренних (ограничения степени личной свободы и общения с прежними референтными группами, повышенные умственные и физические нагрузки, высокая самоорганизация, строгая регламентация

жизнедеятельности и поведения) и внешних (моногоенный коллектив сверстников, начальная военная подготовка, ранняя профориентация, особенности жизни и уклада, пронизанные общевоинскими Уставами ВС РФ, особый тип коммуникации и структура отношений, традиции и ценности военного образования, закрытость образовательного учреждения) особенностей.

2. Личностные компоненты социально-психологической адаптации суворовцев охватывают сферу самосознания (приятие себя, принятие других), эмоционально-волевую (эмоциональная стабильность и напряженность, эмоциональный комфорт, тревожность и возбудимость), коммуникативную (смелость, общительность) и поведенческую сферы (способность к доминированию).

Ведущими показателями личностных компонентов, способствующих адаптации суворовцев, являются принятие себя, эмоциональный комфорт, смелость и внутренний контроль.

3. Психологическое сопровождение направлено на поэтапное формирование выделенных значимых характеристик личностных компонентов адаптации суворовцев, в соответствии с реакциями на данную среду: сопротивления; осознания-перестройки-действия; продуктивного взаимодействия.

Научная новизна исследования:

– уточнены представления о социально-психологической адаптации суворовцев к образовательной среде военно-учебного заведения, выявлены ее содержательные и процессуальные особенности;

– определены личностные компоненты социально-психологической адаптации подростков, выделены измеряемые показатели сферы самосознания, эмоционально-волевой, коммуникативной, когнитивной и поведенческой сфер;

– эмпирически установлены ведущие показатели, способствующие социально-психологической адаптации суворовцев (приятие себя; эмоциональный комфорт, смелость и внутренний контроль);

– разработана и апробирована программа психологического сопровождения адаптации суворовцев первого курса к образовательной среде военно-учебного заведения;

– установлены этапы реализации формирующего воздействия в соответствии с реакциями на заданную среду (этапами адаптации): реакция сопротивления; осознания, перестройки и действий (ключевой этап в структуре адаптации); продуктивное взаимодействие.

Теоретическое значение работы заключается в обогащении психолого-педагогических представлений о содержательной и процессуальной сторонах социально-психологической адаптации, ее личностных компонентах, определяемых условиями особого типа образовательного учреждения, и расширении представлений об управлении данным процессом. Дано обоснование системы психологического воздействия как условия сохранения потенциала значимых личностных характеристик; разработаны психолого-педагогические приемы, нивелирующие динамику негативных изменений.

Практическая значимость исследования заключается в том, что по результатам эмпирического исследования разработана программа психологического сопровождения адаптации, которая включена в общую программу сопровождения образовательной деятельности и используется в ФГКОУ «Екатеринбургское суворовское военное училище» Министерства обороны Российской Федерации до 2027 года.

Полученные данные исследования являются информационной основой для разработки комплексной программы мероприятий сопровождения воспитанников первого курса довузовских образовательных организаций (организации со специальными наименованиями) Министерства обороны Российской Федерации.

Достоверность и обоснованность выводов и результатов исследования подтверждается соответствием методологии исследования поставленной проблеме; анализом объекта исследования на теоретическом уровне, охватывающим его содержательные и процессуальные характеристики; разработанным и реализованным планом формирующего эксперимента, адекватным задачам исследования, репрезентативностью выборки, валидностью и надежностью используемых методик сбора эмпирических данных, использованием методов математико-статистической обработки данных, методов количественного и качественного анализа.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Результаты диссертационного исследования обсуждались на заседаниях кафедры общей и социальной психологии Департамента психологии Уральского гуманитарного университета Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, на методологических семинарах аспирантов и докторантов Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, а также на научно-практических конференциях различного уровня.

Личный вклад автора состоит в непосредственном участии во всех этапах процесса исследования: постановке проблемы, анализе и систематизации данных, разработке дизайна эксперимента, получении обработки и интерпретации эмпирических данных; разработке программы сопровождения и ее апробации, подготовке публикаций, отражающих основные результаты исследования, в формировании выводов исследования.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, содержащего 225 источников, из них 10 на иностранном языке. В качестве иллюстративного материала приведены 33 таблицы, 17 рисунков и 4 приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КОМПОНЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ СУВОРОВСКИХ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩ

1.1 Анализ подходов к изучению социально-психологической адаптации подростков к образовательной среде

Проблема адаптации личности входит в число наиболее актуальных тем и задач современной науки.

Впервые термин «адаптация» (от позднелатинского *aptatio* – «приглаживание», *adaptation* – «приспособление») был введен в научный оборот во второй половине XVIII в. Х. Аубертом для обозначения повышения и понижения световой чувствительности при изменениях освещенности (световая и темновая адаптация). В терминологии Г. Ауберта адаптация описывает приспособительные процессы в природном мире. Дальнейшее развитие адаптационной проблематики связано с концепцией Ч. Дарвина, который под адаптацией понимал совокупность полезных для организма изменений, представляющих собой более правильное отражение окружающей среды (А.Б. Георгиевский, 1989). Именно идеи этих ученых стали началом серьезного изучения проблемы адаптации, которая в дальнейшем вышла за рамки биологии, стала проникать в психологию, физиологию, медицину, социологию и другие науки [62].

Многогранность и сложность адаптации определили различные концептуальные подходы зарубежных психологических направлений: необихевиоризм (Г. Айзенк, Р. Хэнк), интеракционизм (Л. Филлипс, Дж. Бэрри), психоаналитическое (Г. Гартманн, З. Фрейд, А. Фрейд) и когнитивное направление (Ж. Пиаже) и др.

Представители необихевиористического направления (Г. Айзенк, Р. Хэнки) понятие адаптации определяют, с одной стороны, как состояние, в котором и потребности индивида, и требования среды, полностью удовлетворены – с другой, как процесс, с помощью которого обеспечивается данное гармоническое состояние [161].

Согласно Л. Филлипсу личность адаптирована тогда, когда она удовлетворяет минимальным требованиям и ожиданиям общества. Признаками адаптированности являются наличие эмпатии, знаний мотивов человеческого поведения, способности тонко и точно отражать изменения во взаимоотношениях [163].

Понимание адаптации представителями психоанализа опирается на учения З. Фрейда о структуре психической сферы личности и рассматривается как средство поиска и выбора новой психосоциальной реальности, в которой адаптация индивида происходит путем внешних и внутренних изменений. В ходе адаптации изменяются и личность, и среда, в итоге между ними устанавливаются отношения адаптированности [61].

Впоследствии психоаналитическая концепция адаптации разрабатывалась немецким ученым Г. Гартманном, который адаптацию рассматривал как совокупность процессов, с одной стороны, связанных с конфликтными ситуациями, а с другой – включающими сферу «Я» индивида, которая способствует нормальной адаптации и использует личностные защитные механизмы [61].

Швейцарский психолог Ж. Пиаже использовал понятие адаптации личности в тот момент, когда впервые стал изучать взаимоотношения человека с социальной средой. В своей теории когнитивного развития именно интеллект он считал субъективным фактором адаптации человека к внешней среде [186].

Анализ основных подходов зарубежных ученых к исследованию адаптации показал, что в каждом из них по-разному раскрывается ее природа, функции и критерии успешности.

В отечественной психологии адаптация стала рассматриваться с появлением теории предметной деятельности А.Н. Леонтьева в первой половине XX столетия (1920–1930). А.Н. Леонтьев, обращаясь к концепции Ж. Пиаже, возражал против использования понятия гомеостаза (в значении «приспособление») в развитии человека в онтогенезе. Приспособление человека существенно отличается от приспособительного поведения животных, обладает гибкостью, изобретательностью и происходит под контролем сознания. Содержание адаптации определяется как процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида в новых условиях существования, при этом важное значение имеет приобретение личностью определенного социально-психологического статуса, овладение теми или иными социально-психологическими ролями (А.К. Абульханова, Н.И. Анциферова, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, А.А. Налчаджян, А.В. Петровский, В.А. Петровский, А.А. Реан, С.Л. Рубинштейн и др.).

В отечественной научной литературе существует еще два направления в изучении адаптации личности, которые рассматривают адаптацию с позиций системного и системно-деятельностного подходов [4].

Научные позиции системного подхода, который стал ведущим методологическим подходом в отечественной психологии, рассматривают адаптацию как системный ответ организма на длительное и многократное воздействие внешней среды, как переход системы из одного состояния в другое, при этом ее компоненты выступают в качестве детерминант развития адаптации (Ю.А. Александровский, Ф.Б. Березин, А.Б. Леонова, Б.Ф. Ломов, В.И. Медведев, К.К. Платонов и др.). Исходя из этого, любая адаптивная система должна включать в себя две системы: ту, которая адаптируется, и ту, к которой адаптация осуществляется [165, с. 30]. В данных исследованиях содержание понятия адаптация соотносится с понятием функционального

состояния как интегральной характеристики функций и качеств человека, обеспечивающих успешный результат процесса адаптации.

Представители системно-деятельностного подхода (Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев, С.А. Шапкин и др.) основываются на изучении взаимодействия в системе «личность – среда» как деятельности, в результате которой активизируются внутренние процессы, приводящие к функционированию механизма самоуправления процессом адаптации. В рамках данного подхода адаптация рассматривается и как процесс активного формирования (осознанное или неосознаваемое) стратегий и способов овладения ситуацией на разных уровнях регуляции поведения, деятельности, состояния, и как результат, развития «открытой системы», которая может достигать состояния, не зависящего от исходных условий, за счет приобретенного нового качества авторами [150].

Анализ представленных в отечественной научной литературе данных относительно процесса адаптации позволил выделить некоторые существенные особенности данного процесса.

Так, Л.С. Выготский адаптацию рассматривает неразрывно с явлением кризисов развития, которые сопровождаются сменой социальной ситуации развития и ведущего вида деятельности. Данная ситуация вызывает необходимость реконструкции сложившихся способов репрезентации окружающего мира, изменения паттернов поведения, которые были актуальны на предыдущей ступени развития, но являются неадаптивными в настоящий момент [163].

Б.Д. Парыгин (1985) считает, что процесс адаптации есть внешнее активное приспособление индивида к новым условиям среды, приводящее к внутренним изменениям. Ученый разводит понятия адаптации и адаптированности. Адаптацию раскрывает как процесс, а адаптированность – как состояние и результат этого процесса [186].

А.А. Налчаджян (1988) адаптацию определяет как социально-психологический процесс, который при благоприятном течении приводит личность к состоянию адаптированности.

А.Б. Георгиевский (1989) под адаптацией понимает особую форму отражения системами воздействия внешней и внутренней среды, заключающаяся в тенденции к установлению с ними динамического равновесия.

А.А. Реан (1999) под адаптацией личности считает процесс и результат внутренних изменений, самоизменения индивида и активного внешнего приспособления к новым условиям существования.

В.Н. Павленко (2001) характеризует адаптацию как активное взаимодействие со средой, в процессе которого личность изменяет свои свойства, характеристики.

С.А. Ларионова (2002) процесс адаптации рассматривает как взаимодействие личности и социальной среды, которое приводит к гармоничному соотношению целей и ценностей личности и группы. Ученый предлагает рассматривать психологическую и социальную адаптацию как две стороны процесса адаптации – поведенческую (социальная адаптация) и личностную (психологическая адаптация).

И.Н. Симаева (2006) адаптацию трактует как процесс внутренних изменений, самоизменения и активного внешнего приспособления субъекта к новым условиям существования, релевантный потенциалу субъекта, силе и качеству воздействия окружающей среды, приводящий к субъективно и объективно положительно оцениваемым результатам в широком классе аналогичных ситуаций. При этом успешность адаптации определяется системой личностных характеристик, к которым относятся: положительное отношение к себе и своим достижениям; адекватный уровень притязаний; интернальный локус контроля; коммуникативная компетентность и др. [173].

В.В. Константинов (2018) логически дополнил предикат определения, предложенного А.А. Реаном и адаптацию трактует как «процесс

самоизменения и внутренних изменений, а также активного внешнего приспособления личности к трансформировавшейся окружающей среде (в широком смысле), которые могут быть релевантными личностному потенциалу, интенсивности воздействия среды, и обуславливать результаты, положительно оцениваемые субъективно и объективно в широком спектре аналогичных ситуаций» (В.В. Константинов, 2018).

Таким образом, современные представления об адаптации трактуют ее как процесс активного взаимодействия личности и социальной среды не только с целью успешного функционирования в ней, но и дальнейшего психологического, личностного и социального развития. Следовательно, рассматривая процесс адаптации, мы имеем дело, с одной стороны, с такими категориями как система взаимоотношений со средой, в которую включен субъект и которая так или иначе представлена в его психике. С другой стороны – изменение этой системы.

Отечественные ученые адаптацию рассматривают на различных уровнях: на психофизиологическом – как приспособление (П.К. Анохин, Ф.Б. Березин, В.П. Казначеев и др.), на социально-психологическом – как перестройка взаимодействия человека с меняющейся социальной средой (В.Г. Асеев, Г.А. Балл, А.А. Налчаджян и др.) и др. По мнению ученых, во всех этих аспектах существуют определенные физиологические и психические механизмы, обеспечивающие процесс адаптации [117].

Для нашего исследования наибольший интерес представляет социально-психологическая адаптация, позволяющая сделать акцент на социальной стороне адаптационного процесса, на социальном значении психических факторов, обуславливающих процесс адаптации [134]. Адаптация человека, так или иначе, содержит социальный аспект, поскольку природа личности по своему характеру социальна. Адаптация к внешней среде обязательно предполагает и адаптацию к социуму, к деятельности. При этом индивидуум, как обладатель психики, существует, проявляется и адаптируется в деятельности с помощью психических образований, свойств,

качеств, особенностей, процессов [163]. Психологические особенности адаптации проявляются в изменении, под воздействием факторов среды, некоторых личностных показателей, когнитивных процессов, эмоционально-волевой сферы личности и т. д. В этом и заключается детерминирующая функция психики, направленная на формирование, выбор, реализацию стратегий поведения в новой среде, контроль и управление ее параметрами [158].

Ряд отечественных ученых социально-психологическую адаптацию определяют как вступление личности в отношения внутри группы, приспособление к ним, в результате чего происходят изменения в подструктурах и компонентах структуры самой личности. В результате у индивида формируются качества общения, поведения и деятельности, принятые в обществе, при этом социальная среда способствует раскрытию его индивидуальности (Г.М. Андреева, А.Д. Глоточкин, К.К. Платонов, Н.А. Свиридов).

А.А. Налчаджян (1988) трактует адаптацию как социально-психологический процесс, который при благоприятном течении приводит личность к состоянию адаптированности, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояния самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей.

Н.Н. Мельникова (1998) указывает, что социально-психологическая адаптация – это не только приспособление индивида к текущим условиям жизнедеятельности, но и актуализация личностных ресурсов, которые он становится способным гибко использовать для своего дальнейшего развития [123].

С точки зрения Г.И. Симоновой, социально-психологическая адаптация – это процесс, образующийся в ответ на новизну окружающей

среды, содержащий мотивацию, цели и программу адаптивного поведения личности, приводящий к изменениям сознания и психики человека [174].

В.В. Константинов, И.А. Красильников при изучении социально-психологической адаптации акцентируют внимание на активном преобразовании свойств личности в ходе взаимодействия со средой путем освоения новых форм ролевого поведения [88].

В западной психологии особо актуален психоаналитический подход к социально-психологической адаптации, в рамках которого адаптация сводится к достижению человеком способности к максимально полному, при этом безопасному и не противоречащему социальным нормам, удовлетворению своих потребностей [133].

По мнению американского психолога Р. Лазаруса, в процессе социально-психологической адаптации личность взаимодействует со средой, тем самым получает информацию, которая противоречит ее установкам. Вследствие чего возникает несогласованность между реальной ситуацией и установками личности, что приводит к дискомфорту, побуждающему человека к действию [85].

Проанализировав подходы к социально-психологической адаптации различных авторов, систематизируем их по содержанию в таблице 2 текста работы.

Таблица 2. Подходы различных авторов
к социальной-психологической адаптации личности

Авторы	Содержание											
	Освоения новых форм ролевого поведения	Активное самоизменение личности	Вступление в отношения внутри новой группы	Взаимоотношения с группой без длительных внутренних и внешних конфликтов	Процесс, приводящий к изменениям сознания и психики личности	Оптимизация отношений с группой, принятие ее норм, традиций	Когда среда способствует реализации потребностей и стремлений	Включенность в социум, обретение статуса и места в обществе	Удовлетворение потребностей	Приспособление, способ решения проблемных ситуаций	Оптимальное динамическое состояние равновесия	Как процесс и результат
Г. М. Андреева						+	+					
А. Д. Глоточкин					+							
Н. А. Свиридов			+									
К. К. Платонов			+									
Г. Н. Филонов						+						
А. А. Налчаджян				+								
Н. Н. Мельникова								+	+			
Г. И. Симонова					+							
В. В. Константинов, И. А. Красильников	+											
О. И. Зотова, И. К. Кряжева								+				
А. А. Реан		+										+
З. Фрейд									+			
Л. Филипс										+		
Дж. Уотсон	+								+	+		+
А. Маслоу, К. Роджерс											+	+
Р. Лазарус											+	

Таким образом, анализ подходов к социально-психологической адаптации личности позволил выделить следующие ее особенности:

– равновесие с социальной средой для обеспечения личностного развития [139];

– активный процесс взаимодействия личности со средой, сопровождающийся изменениями как среды, так и личности [149];

– преобразование свойств личности в процессе взаимодействия со средой, путем освоения новых форм ролевого поведения (Константинов В.В., 2018);

– вхождение человека в систему внутригрупповых отношений и приспособление к этим отношениям [169];

– формирование у личности новых качеств общения, поведения и деятельности, раскрытие ее индивидуальности [163].

В педагогической психологии широко используется понятие «социально-психологическая адаптация» (В.Г. Бушурова, 1986; А.Г. Маклаков, 2001; А.А. Благинин, 2005; 2007), под которой понимается приспособление к требованиям и условиям обучения и исследуется неотрывно с процессами личностного становления и психического развития обучающихся, их социализации, обучения и воспитания [118, 163].

Л.И. Божович, И.В. Дубровина, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин рассматривают влияние психического развития на процесс адаптации в разные периоды возрастного развития. Вместе с тем Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн указывают на то, что именно адаптация обеспечивает возрастное развитие и выступает как динамический процесс перестройки системных функций организма [32, 160, 166, 190, 210].

Следует отметить, что социально-психологическая адаптация возникает в периоды изменений условий среды и одним из таких периодов является переход в среднее звено обучения (5-й класс), которому сопутствует вхождение в подростковый возраст, сопровождающийся значительными изменениями в эмоциональной, интеллектуальной, личностной сферах [58]. Сохранение психологического здоровья подростка на этапе начальной стадии пубертата во многом определяется успешностью прохождения процесса социально-психологической адаптации при переходе в среднее звено обучения. При этом социально-психологическая адаптация рассматривается не только как процесс приспособления к эффективному функционированию в данной образовательной среде, но и как активное освоение подростком окружающего пространства, связанного с его способностью к психологическому, личностному, социальному саморазвитию [41].

Вопросы адаптации к обучению получили широкое распространение в работах многих отечественных ученых (М.Р. Битянова, Л.И. Божович, М.В. Григорьева, Т.В. Дорожевец, И.В. Дубровина, И.А. Коробейников, Н.В. Литвиненко, Н.Г. Лусканова, Р.В. Овчарова, Д.Ю. Соловьева, Т.В. Снегирева, М.Б. Чижкова, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн и др.),

Исследования адаптации к образовательной среде И.В. Дубровиной, Я.Л. Коломинского, В.С. Мухиной раскрывают ее как привыкание к условиям окружающей среды, связанное со сменой ведущей деятельности и социального окружения [128, 160].

Л.И. Божович адаптацию к школе рассматривала как психологическое новообразование, выражающееся во внутренней позиции школьника [190].

Р.В. Овчарова адаптацию к образовательной среде определяет как процесс и результат вхождения ребенка в ситуацию школьного обучения, результатом которого является адаптированность, т. е. система качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности [186].

М.Р. Битянова указывает на то, что адаптация к образовательной среде означает приспособление к функционированию в рамках специально организованной деятельности учения, а именно выполнению как академических, так и социальных требований, принятию на себя определенных статусно-ролевых обязательств. Такое приспособление происходит не только на внешнем, поведенческом уровне, но и на внутреннем, личностном – формируются определенные мотивационные установки, качества личности и т.д. [53].

Н.В. Литвиненко под адаптацией к средней ступени образования понимает «многосторонний активный процесс вхождения подростка в новую социальную ситуацию развития, обусловленный субъективными и объективными факторами и содействующий формированию адекватных требованиям образовательной среды способов поведения, направленных на овладение учебной деятельностью как социально значимой, на эффективное

взаимодействие с субъективно новой социальной средой, определяющей его дальнейшее личностное и социальное развитие» [108, с. 13].

М.Б. Чижкова (2012) адаптацию к образовательной среде раскрывает как активный процесс успешного взаимодействия школьника с образовательной средой, детерминированный сочетанием объективных и субъективных факторов его психического развития и личностного становления и проявляющийся в эмоциональном благополучии и адекватных требованиях образовательной среды способах поведения школьника (Чижкова М.Б., 2012).

Таблица 3. Систематизация подходов отечественных ученых к социально-психологической адаптации к образовательной среде

Авторы	Содержание				
	Привыкание, связанное со сменной ведущей деятельностью	Процесс и результат вхождения в школьную среду	Приспособление в рамках учения, принятие статусно-ролевых обязательств	Процесс активного приспособления, результатом которого является адаптированность	Хорошая приспособляемость к неблагоприятным социальным условиям
В. С. Мухина	+				
Л. И. Божович				+	
Т. В. Дорожевец					+
Р. В. Овчарова		+			
М. Р. Битянова			+		
Н. В. Литвиненко					
И. В. Дубровина	+				
М. В. Григорьева			+		
М. Б. Чижкова				+	
М. В. Граур	+				

Рассматривая социально-психологическую адаптацию к образовательной среде, мы интегрируем в ней два аспекта – *процесс и результат*. В процессуальном аспекте рассматриваем как активный процесс включения подростков в новую среду, разворачивающийся во времени и затрагивающий практически все структурные компоненты их личности, внося в них значительные коррективы. Как результат процесса, адаптация приводит к социально-психологическим изменениям личности подростков, как управляемым извне, так и самоизменениям, самокоррекции, в

соответствии с требованиями образовательной среды в виде совокупности качеств, которые приобретаются и которые способствуют получению того или иного результата.

Исследования отечественных ученых (Ю.А. Анцибор, Н.А. Долгая, Н.Ю. Милованова, А.С. Тишкова и др.), раскрывающие вопросы адаптации подростков к образовательной среде военно-учебных заведений (суворовское училище, кадетский корпус), указывают на ее специфику [14; 63; 125; 181].

Н.А. Долгая (2012) отмечает, что специфика адаптации подростков в условиях кадетского корпуса обусловлена наличием внутренних (ограниченная степень личной свободы, ограничения в общении с родителями и друзьями, самообслуживание и самостоятельность, повышенная физическая нагрузка, строгая регламентация норм поведения, особенности межличностного общения и коммуникации) и внешних (прием в кадетское учреждение, ранняя профориентация, работа с кадетами офицеров – воспитателей, раздельное обучение мальчиков и девочек, форма военной одежды, символы, ритуалы, кадетские традиции) особенностей.

Н.Ю. Милованова (2006) отмечает, что слагаемыми адаптации являются следующие виды жизнедеятельности: социально-бытовая, учебная, профессионально-служебная и социально-психологическая адаптация. Адаптация учащихся к жизнедеятельности военно-учебного заведения предполагает освоение казарменного быта и новых условий умственного и физического труда, овладение военно-учебной деятельностью, армейскими нормами поведения, регламентированными уставом, принятие норм, ценностей, идеалов и военного образования.

Психологические особенности адаптации проявляются в изменении, под воздействием факторов среды, личностных показателей, эмоционально-волевой, когнитивной, поведенческой и др. сфер личности. В этом заключается детерминирующая функция психики, направленная на формирование, выбор, реализацию стратегий поведения в новой среде, контроль и управление ее параметрами [158].

Таким образом, адаптация к образовательной среде военно-учебного заведения имеет свои специфические особенности, приводит к социально-психологическим изменениям личности подростков в соответствии с требованиями образовательной среды в виде совокупности качеств, которые приобретаются и которые способствуют получению того или иного результата.

Выводы

На основе анализа научной литературы изучено содержание и уровни адаптации личности. Процесс адаптации мы рассматриваем в социально-психологическом аспекте взаимодействия человека со средой, в частности образовательной, а также совместно с личностным развитием подростков. Адаптация затрагивает компоненты личности, которые во многом определяют ее ход, при этом сама адаптация является мощным стимулом для личностного развития подростков.

В ходе анализа литературы, опираясь на субъектно-деятельностный подход к процессу социально-психологической адаптации отечественными психологами, определяем ее как процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения личности в новых условиях обучения.

Основываясь на концепцию А.А. Реана о самоизменении личности в процессе социально-психологической адаптации, мы имеем возможность изучить ее, разделив этот единый процесс на отдельные компоненты (составляющие) – личностные и средовые, и сделать акцент на личностных характеристиках и свойствах адаптирующегося субъекта, которые помогают и ускоряют адаптационный процесс и которыми можно управлять.

Особенности образовательной среды, в которой происходит адаптационный процесс и которая влияет на его ход, мы подробно рассмотрим в следующем параграфе работы.

1.2 Социально-психологические особенности образовательной среды суворовских военных училищ

В психологической науке адаптация изучается в различных аспектах взаимодействия личности и среды, и одним из таких является взаимодействие в специально организованных условиях образовательного учреждения (М.В. Григорьева). Адаптация как взаимодействие личности с образовательной средой в отечественной психологии соотносится с личностным становлением и психическим развитием человека (Л.С. Выготский, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.) (И.А. Баева, 2002).

Образовательная среда, по мнению В.А. Ясвина, это система влияния и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Особенности, свойственные образовательной среде, так или иначе отражаются в психологических особенностях обучающихся. И.А. Баева [20] отмечает, что социальная среда образовательного учреждения не только формирует психологические свойства личности, но и влияет на развитие психических процессов. Это убедительно показано и в исследованиях Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии и других отечественных психологов.

К настоящему времени в отечественной науке собран значительный потенциал научных исследований адаптации младших подростков к среде образовательного учреждения. Аспекты школьной адаптации младших подростков к образовательной среде описаны в трудах Э.М. Александровской, М.Р. Битяновой, Т.И. Буковской, А.Я. Варламовой, И.И. Гуткиной, Т.В. Дорожевец, Е.Г. Коблик, М.В. Максимовой, О.А. Матвеевой, С.И. Чиникайло, Г.А. Цукерман, Т.И. Юферевой и других.

Так как объектом нашего исследования является социально-психологическая адаптация подростков к образовательной среде особого

образовательного учреждения, имеющего свою отличительную специфику от других общеобразовательных организаций, а именно – суворовского военного училища, остановимся на социально-психологических особенностях данного типа учреждений.

В настоящее время в нашей стране активно происходит воссоздание системы суворовских и кадетских училищ, кадетских корпусов. На сегодняшний день успешно функционирует 33 довузовские образовательные организации Минобороны России, 11 из которых – суворовские военные училища.

Образовательная среда суворовского училища рассматривается с позиции трех базовых процессов: учебного, воспитательного и жизнедеятельности, которая полностью пронизана требованиями общевоинских Уставов Вооруженных сил Российской Федерации. Учебно-воспитательный процесс в суворовском училище имеет следующие характерные особенности:

- основой системы воспитания являются многовековые исторические традиции: идеалы чести, товарищества, благородства, патриотизма, долга и другие нравственные основы;

- комплекс основных образовательных программ, включающий элементы, направленные на формирование знаний по основам подготовки к военной и государственной службе, с программами дополнительного образования по военной и специальной подготовке, а также практические занятия (военно-полевые выходы и сборы);

- моногенность среды, применение в образовательной деятельности основных положений гендерной педагогики (обучаются в суворовских военных училищах только мальчики);

- социально-психологические аспекты: оторванность от родных (семьи), привычного круга общения; наибольшая ограниченность прав и свобод личности воспитанников, по сравнению с другими образовательными учреждениями, не отличающиеся демократизмом функционально-ролевые

отношения и взаимодействия; преобладание коллективных отношений над индивидуальными; наличие конкретного социума, не выбираемого суворовцем.

В педагогической психологии под образовательной средой в общем виде понимается совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с личностью происходит ее становление (И.А. Баева, 2002).

Суворовское военное училище представляют особую образовательную среду, которая предъявляет ряд дополнительных, повышенных требований к физической подготовке, уровню интеллектуального развития, коммуникативным способностям и личностным свойствам подростков (Ю.В. Кравченко, 2006), поэтому в начальный период обучения особенно важными остаются вопросы социально-психологической адаптации как условие успешного личностного развития и становления суворовцев. Именно социально-психологическая адаптация является показателем психологического благополучия личности суворовцев [90].

Каждый суворовец с первых дней пребывания в училище сталкивается с необходимостью приспособиваться к новым условиям жизнедеятельности, специальному режиму, окружающей среде, установленной форме одежды, новому однополному коллективу сверстников, при этом все это осуществляется в разлуке со значимыми взрослыми, семьей [14].

Характерной особенностью жизнедеятельности в суворовских училищах является соблюдение требований общевоинских Уставов ВС РФ, реализация структуры «рота-взвод-отделение», присвоение суворовцам соответствующих званий вице-сержантов; привлечение суворовцев к участию в парадах войск гарнизона. Воинский уклад жизни предполагает четкий распорядок дня, включает ежедневный утренний и вечерний осмотры, проведение утренней физической зарядки, ношение специальной формы одежды, использование в повседневной жизни воинских ритуалов и

соблюдение субординация в общении, принятые в военной среде, а также строевая подготовка и усиленные занятия спортом.

Вместе с тем период обучения в суворовском училище совпадает с началом интенсивных возрастных изменений, формированием психологических новообразований, связанных с подростковым периодом, который традиционно считается критическим. Начало обучения приходится на пубертат – период полового созревания. У подростков резко перестраиваются функции структур гипофиза и гипоталамуса, возбуждение преобладают над торможением, изменяется полностью физиологическая система [89]. Подросткам свойственна выраженная эмоциональная неустойчивость, пик которой приходится на 11–13 лет – время начала обучения в училище.

К основным новообразованиям в подростковом возрасте относится поведенческая регуляция, интенсивное формирование мировоззрения, нравственных убеждений, принципов и идеалов, которыми подросток начинает руководствоваться в своем поведении. Центральным и специфическим новообразованием, по мнению Л.С. Выготского, является становление самосознания подростков, выражающееся в новой жизненной позиции по отношению к себе, к другим людям и к миру, определяющее систему новых стремлений, переживаний и эмоциональных реакций. Данная специфическая активность выражается в большей восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения, существующих в образовательной среде суворовского училища. С одной стороны, система обучения и воспитания суворовского училища в какой-то степени требует определенной «взрослости» от суворовцев, но вместе с тем эта система создает условия для их более раннего взросления, через освоение жестко регламентированных правил и требований, способов поведения и форм коммуникации, принятых в училище. Психическое развитие подростков детерминируется характером системы взаимоотношений с новым социумом суворовского училища [14].

Особенности подросткового этапа жизни состоят в том, что интенсивность процессов, происходящих на уровне организма, сопровождаются столь же быстрыми изменениями социально-психологических особенностей личности, тем более изменениями в сознании и самосознании подростка. Подросткам не всегда легко справляться с новым социальным статусом и требованиями. Несоответствие ожиданий и достижений, так часто встречающееся в пубертатный период, сказывается на уровне адаптации подростков [99].

Также следует отметить, что на начальном этапе обучения в суворовском училище подростки, помимо новой ступени образования – перехода в среднее звено школы, появление новых учебных дисциплин, усложнение и расширение образовательной программы – сталкиваются со сменой привычного стереотипа жизни: закрытое учебное заведение, казарменный быт, строго регламентированный распорядок дня, интенсивные интеллектуальные, физические и психоэмоциональные нагрузки. Приспособление к условиям суворовского училища требует от организма подростка значительного напряжения адаптивных механизмов [14].

При поступлении в училище у подростков коренным образом изменяется круг и характер общения. Во-первых, резко ограничиваются контакты со значимыми взрослыми (семьей), с прежними референтными группами. Во-вторых, появляется потребность адаптироваться к новой форме однополого коллектива. В-третьих, суворовцы сталкиваются с необходимостью подчинения младшим командирам, корпус которых формируется из сверстников. Равно как младшим командирам также необходимо адаптироваться к новому статусу. Младшие командиры обязаны неукоснительно выполнять указания офицеров-воспитателей и должны быть способны организовать одноклассников. Необходимость адаптироваться к подобной субординации для некоторых подростков приводит к понятным затруднениям. В-четвертых, первокурснику необходимо осознать и принять новую систему духовных ценностей и традиций военного образовательного

учреждения. По сути, подростку необходимо заново научиться общению со сверстниками, педагогами, следует усвоить формальные аспекты общения. Помимо этого, у каждого воспитанника появляется потребность самоутвердиться в неформальных отношениях с одноклассниками. Н.Ю. Милованова указывает, что именно усвоение воспитанниками формальных и неформальных норм поведения в новом коллективе вместе с активным формированием этих норм является результатом адаптации воспитанников, т. е. адаптации к новым условиям совместной деятельности и общения [125].

Ю.А. Анцибор (2016) в своей работе отмечает характерные особенности суворовского коллектива, по сравнению с коллективом общеобразовательной школы. Наличие уставного порядка облегчает воспитание дисциплинированности, способствует созданию определенного стиля работы и обуславливает характер взаимоотношений между суворовцами. В итоге создается «патриотичный, военных дух», который необходим для подготовки суворовцев к будущей военной службе. Поступив в училище, юные суворовцы сталкиваются с совершенно новыми для них проблемами, такими как повышенная интенсивность изучения учебного материала, недостаточная сформированность навыков самостоятельной работы и др. Ю.А. Анцибор разработала и теоретически обосновала модель профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников на начальном этапе обучения в суворовском военном училище. Данная модель направлена на формирование у воспитанников личностных качеств, устойчивой учебной мотивации, необходимых для конструктивного, успешного и ответственного поведения с учетом принятых правил поведения в суворовском училище. Автор считает нормальной адаптацией подростка к суворовскому военному училищу, если она протекает без деструктивных изменений его личностных структур и нарушений правил, норм группы, и, как следствие, успешно справляется с

учебными нагрузками, эмоционально и психологически комфортно ощущает себя в образовательной среде суворовского училища [14].

Н.Ю. Милованова (2006), изучая адаптацию первокурсников к кадетскому корпусу, пишет о типичных трудностях адаптации к новым условиям жизнедеятельности, присущих данному виду образовательного учреждения. Трудности связаны с вхождением подростков в жизнь нового коллектива, построенного по типу воинского подразделения, в систему официальных и неофициальных отношений. С учетом специфики образовательной среды автор выделяет социально-бытовую, учебную, профессионально-служебную, социально-психологическую адаптацию воспитанников [125].

Ю.В. Кравченко (2006) в своей работе описала особенности динамики психологических характеристик обучающихся на различных этапах учебного процесса в зависимости от успешности социально-психологической адаптации. Исследователь выделила этапы адаптационного процесса, согласно четырехлетнего срока обучения в военном учебном заведении, а также общие тенденции психологического развития воспитанников, кризисные периоды и проблемные сферы деятельности на различных этапах обучения [90].

Н.А. Долгая (2012) в своем исследовании выделила критерии социально-педагогической адаптации подростков в условиях кадетского корпуса, а также педагогические условия ее эффективности, к которым отнесла:

- 1) качественную и своевременную психолого-педагогическую диагностику подростков, направленную на выявление начального уровня их адаптации;

- 2) активную мотивацию и вовлечение подростков в жизнедеятельность военно-учебного заведения;

3) реализацию программы адаптации подростков, основанную на комплексной диагностике условий и особенностей данного учебного заведения [63].

А.С. Тишкова (2021) в своей диссертационной работе расширила представления о факторах социально-психологической адаптированности воспитанников кадетского корпуса. Автор выделила объективные и субъективные факторы. К объективным автор относит благоприятный психологический климат и организация учебно-воспитательного процесса. Субъективные факторы разделяются на первичные субъективные факторы и включают пол, эмоциональные характеристики личности, самооценку, бесконфликтность, учебную мотивацию и, вторичные субъективные факторы, которые автор представляет в виде социального статуса, социальной активности, переживания эмоционального комфорта и нормативности поведения [181].

По мнению Н.Ю. Миловановой, успешная адаптация воспитанников к военно-учебному заведению требует от педагогического коллектива решения следующих задач: помощь новым воспитанникам в функциональном освоении среды жизнедеятельности; обучение навыкам самостоятельной учебной работы; включение в профессионально-служебную деятельность и развитие у них соответствующих личностных качеств; формирование межличностных отношений в детском коллективе, способствующих установлению благоприятного для жизнедеятельности воспитанников морально-психологического климата [125].

Также особо следует отметить, что суворовское военное училище - среднее общеобразовательное учреждение, интернатного типа проживания, основной целью которого является не только получение среднего (полного) общего образования, но и допрофессиональная военная подготовка несовершеннолетних граждан мужского пола в жестко заданных условиях, обусловленных общевоинскими Уставами ВС РФ. Поступление подростка в училище приводит к значительным изменениям его социального статуса,

межличностных контактов, жизненных стереотипов, сложившейся системы взаимоотношений с окружением и неизбежно требует пересмотра установок, отношений, представлений о своих социальных ролях таким образом, чтобы они были адекватны вновь сложившимся условиям жизнедеятельности. В условиях суворовского военного училища у подростков формируются качества, не всегда присущие ученикам гражданского общеобразовательного учреждения: личная дисциплинированность и исполнительность, ответственность, готовность точно и своевременно выполнить приказ командира, решительность, выдержка и самообладание, устойчивость в ситуациях повышенной напряженности, высокая работоспособность, физическая выносливость. Практика показывает, что не всем подросткам, поступившим в суворовское училище, удается безболезненно и быстро адаптироваться к жизнедеятельности и требованиям военно-учебного заведения [125].

Социально-психологическая адаптация подразумевает процесс взаимодействия воспитанника в новой среде обучения и развития, а также педагогами и воспитателями училища. Обучающийся считается адаптированным тогда, когда не конфликтует одноклассниками, идет навстречу ожиданиям группы, доволен собой и своей деятельностью, самоутверждается и свободно выражает свои творческие способности. В свою очередь, социальное окружение способствует реализации потребностей и стремлений личности, служит раскрытию и развитию индивидуальности воспитанника [35]. При этом основными показателями социально-психологической адаптации воспитанников выступают эмоциональное самочувствие, мотивация к учебной деятельности и социально-групповая сплоченность [58].

Проанализировав научные исследования, направленные на изучение социально-психологических аспектов адаптации подростков, отметим, что большинство исследований особенностей социально-психологической адаптации к образовательной среде суворовского училища охватывают

воспитанников возрастом 14–15 лет. Менее значительны научные изыскания аспектов адаптации в период критического возрастного этапа – 10–11 лет.

Вместе с тем анализ имеющихся исследований показал недостаточную изученность личностных компонентов процесса социально-психологической адаптации, определении их показателей и значимости в адаптационном процессе подростков к образовательной среде суворовского училища.

Выводы

Социально-психологические особенности образовательной среды суворовских военных училищ обусловлены наличием внутренних (ограничения степени личной свободы и общения с прежними референтными группами, повышенные умственные и физические нагрузки, высокая самоорганизация, строгая регламентация жизнедеятельности и поведения) и внешних (моногоенный коллектив сверстников, начальная военная подготовка, ранняя профориентация, особенности жизни и уклада, пронизанные общевоинскими Уставами ВС РФ, особый тип коммуникации и структура отношений, традиции и ценности военного образования, закрытость образовательного учреждения) факторов.

Обучение в училище соотносится с подростковым периодом развития, преодолением целого ряда противоречий, формированием психологических новообразований суворовцев. Личностное становление подростков выражается в большей восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения, принятых в училище. Центральным и специфическим новообразованием, является формирование самосознания, новой жизненной позиции по отношению к себе, к другим людям и к миру, значительные изменения затрагивают эмоциональную, коммуникативную и интеллектуальную сферы, и все это происходит под влиянием условий и требований суворовского училища.

1.3 Личностные компоненты социально-психологической адаптации суворовцев как факторы ее успешности

Анализ теоретических подходов и эмпирических данных позволяет рассматривать адаптацию как процесс взаимодействия личности с новой образовательной средой. При этом личностные компоненты адаптации определяют ее ход, а сам процесс адаптации является стимулом для личностного развития подростков. Исследование личностных компонентов адаптации позволит выявить возможности управления данным процессом через направленное влияние на показатели-мишени чувствительные возрастному периоду и специфике образовательной среды.

В трудах отечественных психологов (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Т.В. Драгунова, И.В. Дубровина, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн др.) описаны конструктивные варианты психического развития ребенка, обеспечивающие процесс его адаптации. Вместе с тем имеются данные, свидетельствующие о том, что адаптация, являясь динамическим процессом перестройки функциональных систем организма, обеспечивающего возрастное развитие (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.).

Взаимосвязь и взаимообусловленность данных процессов определили методологическую основу исследования адаптации подростков к новой образовательной среде. Основу исследования составили – *системный* (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, В.П. Беспалько, Б.Ф. Ломов и др.) и *субъектный* (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн и др.) общеметодологические подходы.

Согласно в отечественной психологии ведущему методологическому подходу – системному, личность рассматривается как система, множественные структурные компоненты которой отражают различные ее аспекты и их взаимосвязи (Б.Г. Ананьев, А.Г. Ковалев, И.С. Кон,

К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, А.И. Щербаков). При этом адаптация личности рассматривается как переход этой системы из одного состояния в другое, а ее компоненты выступают в качестве детерминант адаптации и развития личности (Ю.А. Александровский, Ф.Б. Березин, Б.Ф. Ломов, В.И. Медведев, К.К. Платонов и др.). Все компоненты личности взаимосвязаны и взаимообусловлены, а также изменяются с ее развитием и под влиянием среды [108].

Системный подход позволяет определить внутренние детерминанты, обеспечивающие успешность адаптации к новой образовательной среде. При организации исследования мы исходили из того, что понимание данного процесса возможно только в рамках контекста психического развития подростков, как субъекта адаптации [158].

Субъектный подход, основанный на положениях С.Л. Рубинштейна, рассматривает человека как субъекта взаимодействия, характеризующегося активностью, инициативой во взаимодействии с другими элементами процесса (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Данный подход позволил обратиться к исследованию личности подростка как субъекта адаптации, активность которого обусловлена внутриличностными детерминантами и проявляется в адекватном характере отражения изменений в среде, их оценке, оценке собственных возможностей и способностей, корректировке и выборе адаптивной модели поведения.

В педагогической психологии адаптация рассматривается в единстве психического и личностного развития, с процессами обучения, воспитания. Особое место в развитии личности занимает подростковый период, который многими учеными характеризуется как переход от одной эпохи развития к другой – от детства к взрослости [9].

Исследованием личности в подростковом возрасте занимались такие отечественные ученые, как Б.Г. Ананьев, Л. И. Божович, Б.С. Волков, Л.С. Выготский, Т.В. Драгунова, И.В. Дубровина, В.Г. Казанская,

И.Ю. Кулагина, К.Н. Поливанова, А.М. Прихожан, Д.И. Фельдштейн, О.В. Хухлаева, Л.Б. Шнейдер, Д.Б. Эльконин и др.

Ведущим видом деятельности в подростковом возрасте выступает социально значимая деятельность, средством реализации которой служит учение (Л. И. Божович), общение (Д. Б. Эльконин), общественно-полезный труд (Д. И. Фельдштейн) [32, 190, 210].

На фоне развития ведущей деятельности происходит развитие психических новообразований, охватывающих в этом периоде все стороны развития личности подростков. Изменения происходят в области самосознания, эмоционально-волевой, когнитивной, поведенческой и коммуникативной сферах, в высших психических функциях. Вместе с тем в период адаптации и под воздействием факторов среды изменяются их характеристики. В этом и заключается детерминирующая функция психики, направленная на формирование, выбор, реализацию стратегий поведения в новых условиях и управление параметрами новой среды [159].

У подростков происходит качественный сдвиг в развитии самосознания (Л.С. Выготский), усиливается активность в оценке себя и других. Качественное изменение самосознания определяет развитие социальной и интеллектуальной активности подростка (В.С. Мухина, В.С. Мерлин, Л.Д. Столяренко, Г. Урунтаева, И.И. Чеснокова, Б.Д. Эльконин и др.). На развитие самосознания подростков влияют не только психологические особенности возраста, но и социальная среда, в частности образовательная (В.В. Приписнова, 2015).

Как отмечает Л.И. Божович, у подростков на первое место выходит общение со сверстниками, которое оказывает влияние на их адаптацию к новой образовательной среде и играет значимую роль в ее успешности. Группы сверстников, выступают источником норм поведения и получения определенного статуса [159].

Поскольку общение в подростковом возрасте является ведущим видом деятельности, данный возрастной этап сенситивен для развития

коммуникативной сферы подростков (Л.И. Божович, А.В. Мудрик, А.В. Петровский и др.). Умение быстро находить свое место в совместной деятельности, в новом коллективе сверстников, проявление своих способностей и интересов является важным условием их адаптации. Большое значение в адаптации к новым условиям обучения отводится именно коммуникативным способностям подростков (Г. М. Андреева, А.А. Бодалев, А.В. Запорожец, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.).

Адаптация – как состояние психики, сбалансированное личностными возможностями и факторами среды, всегда включает эмоциональную компоненту (Л.С. Выготский), которая выступает регулятивной функцией адаптации личности (Л.В. Куликов, А.А. Реан). В процессе адаптации эмоции выступают одним из главных механизмов психической регуляции поведения подростков. Поэтому в период адаптации на первый план выступают факторы, относящиеся к выраженности эмоционально-волевой сферы подростков (И.С. Бердышев). В подростковом возрасте происходит резкая смена настроения, повышенная возбудимость, наличие амбивалентных чувств, что выражается в «подростковом комплексе» эмоциональности. Увеличивается значимость социальных эмоций, появляется способность к эмоциональной децентрации, а также проявление признаков эмансипации и эмоциональной лабильности, связанной с процессом полового созревания, физиологическими перестройками в организме.

Эмоционально-волевая сфера подростка является важным критерием психологического здоровья и одновременно показателем успешности адаптации к новой среде (З.В. Абаленская, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Гагай, К.Ю. Гринева, Е.Н. Даниленко, Е.П. Ильин, П.В. Симонов, Л.А. Ясюкова и др.). Эмоциональный аспект является субъективным индикатором благополучия в конкретной социальной среде, в частности образовательной. Волевой аспект представлен уровнем контроля над аффектом и влечениями (побуждениями). А соотношение волевого и эмоционального определяют

планомерность, последовательность, автономность и целенаправленность активности подростков, их стрессоустойчивость, которая, в свою очередь, отражает уровень саморегуляции личности в новых условиях обучения и жизнедеятельности.

Эмоционально-волевые аспекты личности подростков обеспечивают выбор варианта поведения, характер принятия решения в проблемных ситуациях и его реализацию, выполняет функцию контроля над работой системы в целом, всех ее элементов. Саморегуляция подростков обеспечивает автономность, независимость их поведения от внешних социальных воздействий и независимость поведения от собственных эмоциональных импульсов (контроль над аффектом) и побуждений (контроль над влечениями) [190].

В научной литературе отмечается, что успешность адаптации зависит от достижения соответствия поведения подростков требованиям образовательной среды и обеспечивается психологической готовностью к выполнению задач, усвоению норм поведения (Э.М. Александровская, М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Е.В. Новикова).

Поведенческая сфера личности подростков претерпевает значительные изменения. Поведение подростков кардинально меняется. Они становятся конфликтными, эмоционально взрывчатыми. Наиболее отчетливо изменения в поведении проявляются в период адаптации.

Подростковый возраст – это возраст интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредует развитие всех остальных функций, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность. Также определяет степень осознанности поведения в новых условиях обучения. Адаптационные свойства интеллекта оказывают непрерывное воздействие на остальные элементы системы и находятся в тесном взаимодействии с ядром системы личности [190].

Таким образом, возрастные преобразования личности подростков, как задачи развития, в области самосознания, эмоционально-волевой,

коммуникативной, поведенческой и когнитивной сферах, попадая под воздействие факторов новой образовательной среды, приводят к изменениям их показателей и характеристик. Это свидетельствует о детерминирующей функции психики, нацеленной на выбор стратегии поведения в новых условиях и регулирование параметрами новой среды [159].

В таблице 4 представлены подходы различных отечественных авторов к рассмотрению компонентной структуры социально-психологической адаптации.

Таблица 4. Представления о компонентном составе социально-психологической адаптации отечественными исследователями

Исследователь (год) / Компоненты								
Когнитив- ный	Эмоциона- льный	Поведен- ческий	Мотива- ционный	Социальный	Коммуни- кативный	Личностный	Психо- физиоло- гический	Организа- ционный
Т. В. Дорожевец (1995)								
		+		+		+		
Л. Г. Дикая, С. А. Шапкин (1996)								
+	+		+ (мотиваци- онно- волевой)	+ (актива- ционный)				
А. А. Реан (2006)								
+		+				+ (субъектно- личностный)	+	
Ю. Н. Крайнова (2008); В. В. Гагай, Г. Ю. Гринева (2013)								
+	+	+						
С. В. Батуева (2016)								
+	+		+					
Д. Ю. Соловьева (2012)								
			+ (учебно- мотивацио- нный)	+		+ (психологи- ческий)		+
А. Б. Кулакова (2015)								

+	+	+ (ценностно-мотивационный)			+	+ (самопроявления)		
М. В. Григорьева, Р. М. Шамионов (2021)								
+ (интеллектуальный)	+			+ (социально-психологический)				

Примечания:

1. Знак «+» означает присутствие данного компонента в структуре адаптации предложенной автором.
2. В скобках приводится авторское название компонента.

Таким образом, по частоте встречаемости в психолого-педагогической литературе в качестве компонентов социально-психологической адаптации подростков к образовательной среде выделяют личностный, поведенческий, мотивационный (ценностно-мотивационный), коммуникативный, эмоциональный (эмоционально-волевой), когнитивный (интеллектуальный) и социальный, психофизиологический и социально-психологический.

Далее конкретизируем личностные показатели подростков, выражающиеся в сферах, и способствующие их успешной адаптации.

Качественное изменение самосознания определяет развитие подростков, на которое оказывают влияние психологические особенности возраста и образовательная среда. Активное формирование самосознания приводит к развитию нового уровня отношения к самому себе и к окружающей среде. Отношение как характеристика самосознания – это самоотношение и самопринятие, выражающееся в равновесии между внешними влияниями и внутренним состоянием, поведением подростков [90]. Самопринятие определяется принятием подростком самого себя, своей индивидуальности, ориентировка в собственном внутреннем мире, преобладании позитивного фона самоотношения. Также выражается в позитивном восприятии себя как личности, способной совершать самостоятельный выбор и верящей в свои возможности, имеющей адекватную самооценку. Основано на объективной оценке своих возможностей, способностей, достоинств, реалистического принятия

ограничений и требований новой образовательной среды. Принятие себя является главным показателем успешности адаптации и межличностного взаимодействия со сверстниками, с педагогами, поскольку подросток, который уверен в себе, испытывает легкость, удовлетворенность и удовольствие от взаимодействия и общения с окружающими, вследствие достижения взаимопонимания и психологического контакта.

Положительное самопринятие как базовая социальная потребность подросткового возраста зависит от отношений к другим. Формирование самосознания приводит к развитию новых отношений с окружающей действительностью и социумом и востребует определенного уровня принятия других как характеристики отношения с новой образовательной средой. Принятие других в новых условиях обучения подразумевает восприятие подростком окружающих его сверстников согласно их характерам и личностным особенностям, установление дружеских связей с ними, а также допуск в свое пространство других людей, в частности учителей, педагога-психолога и др.

В психологической науке и практике принято считать, что интернальность обеспечивает успешность личности в многочисленных жизненных ситуациях, в частности адаптации, и рассматривается как регуляция и контроль над происходящим, который принадлежит собственной активности человека (А. Бандура, А.А. Бодалёв, Дж. Роттер). Как личностный показатель интернальность выражается в предрасположение к определенной форме локус контроля и складывается из двух показателей внешний и внутренний контроль, которые в ситуации новизны определяют особенности процесса адаптации. Подростки более подверженные внутреннему контролю, интерналы, верят в то, что судьба в их руках и они ею управляют, удерживая ощущение контроля над окружающей действительностью. Они склонны внимательно анализировать ситуацию, активно использовать различные варианты поведения, используют существенную часть своей умственной энергии на получение информации,

что позволяет им влиять на значимые события. Имеют выраженную тенденцию разрабатывать специфические и конкретные планы действий в новых условиях жизни. Подростки, подверженные внешнему контролю, экстерналы, склонны думать, что их судьба зависит от случая или удачи. В случае достижения успеха или столкновения с неудачей в новой ситуации обучения уверены, что это всего лишь дело случая, стечение обстоятельств. Они склонны воспринимать события, не связывая их со своим поведением или действиями [158].

Важным аспектом адаптации и психического развития подростков является эмоциональная компонента их личности, в частности эмоциональная устойчивость отражает способность к сохранению эмоционального равновесия, жизненной активности в изменившихся условиях обучения или жизнедеятельности. Эмоциональная устойчивость отражает степень спокойствия и уверенности в себе, способность управлять эмоциями и настроением, умение найти им адекватное объяснение и реалистическое выражение. Уровень ее проявления влияет на усвоение образовательной программы и на адаптацию в новой образовательной среде (Г.Ю. Гольева, В.И. Долгова, Е.Г. Кузнецова и др.). Отражает высокую подготовленность подростков к успешному выполнению учебных требований, успешность в учебе, спокойствие и стабильность.

И.А. Баева, Е.Б. Лактионова важным фактором при адаптации подростков считают уровень эмоционального комфорта. Эмоциональный комфорт подразумевает ощущение уверенности подростков, спокойствия, удобства, находясь в новых для себя условиях обучения и жизнедеятельности (И.А. Баева, 2002).

Новая образовательная среда всегда в определенной степени является тревожной, особенно для подростка. Поэтому показатели возбуждения и тревожности подростков являются фактором психического развития подростков и их адаптации (А.Л. Венгер, И.В. Дубровина, В.Е. Каган, Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова, А.М. Прихожан). Подростки с низкими

уровнем нервного возбуждения и эмоционального напряжения спокойны, имеют адекватную самооценку. Подростки с высоким уровнем эмоционального напряжения отличаются избытком побуждений, в их поведении преобладают нервное напряжение, а также им характерны эмоциональная неустойчивость с преобладанием пониженного настроения, раздражительность и нетерпеливость, что ведет к нарушению адаптационного процесса.

Эмоциональная сдержанность и уравновешенность как компонента эмоционального аспекта личности оказывают влияние на становление личности подростков и их адаптацию. Подростки с высокой эмоциональностью отличаются энергичностью, активностью, они склонны к переоценке своих возможностей. Полярными свойствами выступают осторожность и серьезность, которые детерминирует адаптационный процесс. Повышенная возбудимость подростков, чрезвычайная активность затрудняет адаптацию. Для таких подростков характерно моторное беспокойство, отвлекаемость, недостаточная концентрация внимания, что приводит к снижению успеваемости и учебной мотивации [139].

Исследования А.М. Прихожан показали, что в подростковом возрасте тревожность как показатель эмоциональной компоненты личности, отражающий нарушения адаптации к образовательной среде, возникает и закрепляется в качестве устойчивого личностного образования на основе ведущей в этот период потребности в удовлетворяющем, устойчивом отношении к себе. При этом в исследованиях ученых отмечается, что нормальный (оптимальный) уровень тревожности необходим для эффективного приспособления к новой среде (И.В. Дубровина, Б.И. Кочубей, А.М. Прихожан и др.). Чрезмерно высокий уровень тревожности, который определяется повышенной частотой переживания состояния тревоги, затрудняет адаптацию, и проявляется в общей дезорганизации поведения и деятельности подростка в новой среде. В их поведении преобладают нервное напряжение, эмоциональная неустойчивость с преобладанием пониженного

настроения, раздражительность и нетерпеливость. Подростки с низкими уровнем возбуждения и напряжения имеют адекватную самооценку, они спокойны и невозмутимы.

В подростковом возрасте происходит интенсивное интеллектуальное развитие, которое опосредует все остальные функции психики. Роль интеллектуальных структур в развитии процессов адаптации разделяется большинством ученых (Л.Ф. Бурлачук, М. Вертгеймер, Г.М. Шавердян, Ж. Пиаже и др.). По мнению Г.М. Шавердяна, интеллект как относительно устойчивая структура умственных способностей относится к основным индивидуально-личностным факторам, детерминирующим процесс адаптации личности (Г.М. Шавердян, 1988). М. Вертгеймер подчеркивает неразрывную связь приспособительных процессов продуктивного мышления с личностными особенностями индивида (М. Вертгеймер, 1987). Л.Ф. Бурлачук, считает, что интеллект обеспечивает эффективность адаптации в среде (Л.Ф. Бурлачук, 1989). Уровень развития свойств интеллекта лежит в основе социально одобряемого поведения подростков и выступает детерминантами их адаптации. Интеллект определяет осознанность поведения и позволяют корректировать его с точки зрения целесообразности в изменившихся условиях обучения. Адаптационные свойства интеллекта оказывают воздействие на остальные элементы системы личности подростков, тем самым обеспечивая адаптацию и гармоничное развитие их личности.

Коммуникативные способности подростков выражаются в уровне общительности, как способности к самовыражению, установлению дружеских связей, коммуникабельности, умение сотрудничать и легко приспосабливаться к новым группам, устанавливая межличностные контакты [108].

Такие качества подростков, как открытость и правдивость, способствуют установлению доверительных отношений, вследствие чего подросток испытывает удовлетворенность от этого общения, а от этого

зависит успешность его взаимодействия со новой средой. От того, насколько подросток будет обладать высокой совместимостью, контактностью и гибкостью, хорошими навыками и саморегуляцией, включенностью в социальные связи, адекватностью реагирования, отсутствием напряженности, и зависит успешность адаптации.

Послушность, уступчивость во взаимоотношениях со сверстниками и педагогами, высокая степень принятия норм и правил общения в коллективе содействуют формированию адекватных способов взаимодействия с социумом и определяют дальнейшее личностное и социальное развитие подростков.

Вместе с тем такие характеристики, как смелость и застенчивость, содействуют эффективному взаимодействию подростков с новой социальной средой и адаптации. Смелость как волевое качество, которое активно формируется в подростковом возрасте. Подросток с высокими проявлениями смелости непринужден и смел в общении, легко вступает в контакт с окружающими взрослыми, легко и быстро осваивает предъявляемые к нему требования. Застенчивые и робкие подростки тяжелее устанавливают контакт как со взрослыми, так и сверстниками, тем самым снижается их включенность в деятельность отделения, взвода, роты, сужается круг общения, социальная активность.

А.Б. Добрович, В.А. Кан-Калик, М.И. Лисина и др. одной из характеристик коммуникативной компоненты личности подростков выделяют коммуникативный контроль. Он определяет регулирование подростком своего поведения в различных коммуникативных ситуациях. Подростки с высоким коммуникативным контролем, постоянно следят за собой, хорошо знают, где и как себя вести, управляют выражением своих эмоций, быстрее и легче осваивают особенности коммуникации в новом коллективе.

Изменения в развитии и поведении подростка происходят в первую очередь из-за изменений в социальной среде (Л.С. Выготский). Поведение

подростков кардинально меняется не только как особенность возраста, но и из-за требований новой образовательной среды. Возрастное изменение поведенческих качеств и свойств подростков оказывает влияние на психическое развитие подростков и отражается на успешности их адаптации.

Регуляция поведения подростков как стремление к соблюдению требований новой образовательной среды отражает восприятие и выполнение правил, предъявляемые педагогами. Подростки с низкой поведенческой регуляцией пренебрегают своими обязанностями, часто конфликтуют с родителями и учителями, у них отмечается непостоянство, несобранность. Подростки с высоким уровнем регуляции более целеустремленные, добросовестные, аккуратные и ответственные.

Степень осознания требований и уровень понимания желательной картины своего поведения выражается в нормативности поведения подростков. Подростки с высоким уровнем осознания умеют владеть собой, пытаются усвоить признанные нормы, стремятся к успеху, берут пример с взрослых – воспитателей, учителей в новых условиях обучения. Подростки с низким уровнем плохо понимают нормативы, недостаточно умеют контролировать свое поведение, плохо организованы, что снижает их адаптацию.

Склонность к доминированию и подчинению как показатель поведенческой компоненты личности подростков выступает детерминантой адаптации к новой среде. В среде суворовского училища воинская дисциплина тянется красной нитью через все его содержание. При интерпретации «воинская дисциплина» ее слагаемыми выступают понятия «подчинение» и «порядок». Суть дисциплины в суворовском училище изначально связана с подчинением и указывает на определенную социальную иерархию, в которой нижестоящий суворовец подчиняется вышестоящему командиру, будь то воспитателю или однокласснику, строго следуя принципу субординации. Необходимость подчинения сверстникам в училище представлена корпусом младших командиров – командиров отделений и

заместителями командиров взводов, который состоит из тех же суворовцев, но наделенных определенными права и обязанностями. Понятие «порядок» предполагает упорядоченность организации социальных взаимодействий между всеми участниками образовательного процесса. Исполняя взаимосвязанные роли, воспитанники принимают на себя конкретные обязанности в отношении себя и других членов суворовского коллектива, требуя от них выполнения своих обязанностей [14].

Склонность к подчинению, как противоположное доминированию выражается в состоянии, при котором подростку комфортно быть зависимым от других, он полностью полагается на чужое мнение, предпочитает оставаться в тени. Данное качество выражается как неукоснительное следование указаниям, распоряжениям и приказам. Одним из компонентов воинской дисциплины в училище является строгое следование существующим правилам и безусловное подчинение командирам [215].

Выводы

На основании анализа теоретических подходов и эмпирических данных установлены структурные компоненты, выражающиеся в психических сферах личности подростков и помогающие им адаптироваться к новым условиям. К ним относятся сфера самосознания, эмоционально-волевая, когнитивная, коммуникативная и поведенческая сферы.

Определены личностные показатели, выражающиеся в выделенных сферах личности подростков, а именно: сферы самосознания – принятие себя и принятие других; эмоционально-волевой сферы – эмоциональная устойчивость, сдержанность и стабильность, эмоциональный комфорт, уровень тревожности, возбудимости и напряженности; когнитивной сферы – уровень сформированности интеллектуальных функций; коммуникативной сферы – смелость, общительность, коммуникативный контроль, открытость и правдивость; поведенческой сферы – нормативность и регуляция поведения, интернальность, самоконтроль, сдержанность поведения, послушность и уступчивость, способность к доминированию и подчинению.

Установленные личностные показатели подростков позволили нам выбрать адекватные измерительные инструменты и спланировать экспериментальное исследование личностных компонентов социально-психологической адаптации подростков, как факторов ее успешности.

С помощью измерения мы определим круг личностных показателей, которые являются ведущими в адаптационном процессе подростков и на которые мы можем оказать формирующее воздействие для достижения его успешности.

1.4 Психологическое сопровождение социально-психологической адаптации

Психологическое сопровождение процесса развития ребенка приобретает особую актуальность сегодня, в период изменений, происходящих в системе российского образования. Идея сопровождения развития личности рассматривается в контексте гуманистической, личностно ориентированной направленности современного образования и особую популярность приобрела в общем образовании (Э.М. Александровская, М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева, Р.В. Овчарова и др.).

Концепция модернизации российского образования до 2025 года приоритетной целью определяет повышение эффективности образовательной деятельности средствами психологической науки и практики. Введение федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) в образовательных организациях и профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» изменило педагогическое образование на психолого-педагогическое. Новая модель образования предполагает новые подходы к психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса, а также определяет место формам и видам приложения психологических знаний в содержании и организации образовательной среды.

Деятельность по психологическому сопровождению образовательного процесса регламентируется нормативными правовыми документами в сфере образования: Федеральным законом об образовании, Федеральным государственным образовательным стандартом общего образования (ФГОС ОО); профессиональным стандартом «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»; Концепцией развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года.

Психологическое сопровождение – это реальный целенаправленный процесс, в контексте общей деятельности общеобразовательного учреждения, предусматривающий применение адекватных форм, методов, приемов взаимодействия всех участников образовательного процесса, позволяющий решать широкий спектр психолого-педагогических задач.

Основным приоритетом психологического сопровождения и работы педагога-психолога как ключевой фигуры этой системы является создание психолого-педагогических условий, способствующих реализации основной образовательной программы (ООП) в рамках деятельности учреждения общего образования. Психолого-педагогические условия реализации ООП направлены на обеспечение:

- преемственности содержания и форм организации образовательной деятельности;
- учета специфики возрастного психофизического развития обучающихся, в том числе особенности перехода из младшего школьного возраста в подростковый;
- формирования и развитие психолого-педагогической компетентности обучающихся, педагогических и административных работников, родительской общественности;
- вариативности направлений психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса;
- диверсификации уровней психолого-педагогического сопровождения (индивидуальный, групповой, уровень класса, уровень учреждения);

– вариативности форм психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса (профилактика, диагностика, консультирование, коррекционная работа, развивающая работа, просвещение, экспертиза).

Согласно толковому словарю русского языка, термин «сопровождение» обозначает действие, сопутствующее какому-либо явлению. Этимологически понятие «сопровождение» близко таким понятиям, как «содействие», «совместное передвижение», «помощь одного человека другому в преодолении трудностей [147].

В настоящее время к определению содержания психологического сопровождения существует разные подходы, где оно рассматривается как синоним поддержки, содействия, сочувствия, сотрудничества, как метод и как создание специфических условий для деятельности (чаще всего учебной).

М.Р. Битянова трактует психологическое сопровождение как систему профессиональной деятельности специалиста, направленную на создание социально-психологических условий для эмоционального благополучия, успешного развития, воспитания и обучения в рамках образовательного процесса. В систему сопровождения включены все участники образовательного процесса: обучающиеся, учителя, администрация, родители [30].

Другие исследователи под психологическим сопровождением понимают:

– систему организационных, диагностических, развивающих мероприятий для педагогов, родителей и учащихся, создающих оптимальные условия для функционирования образовательной среды, дающей личности самореализоваться (Т.Г. Яничева, 1999);

– систему профессиональной деятельности психолога, сконцентрированную на создание условий для положительного развития взаимоотношений детей и взрослых в образовательной ситуации,

психологическое и психическое развитие ученика с ориентацией на зону его ближайшего развития (Е.А. Козырева, 2001);

– метод создания условий для принятия оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора для эффективной адаптации и прогрессивного саморазвития. Психологическое сопровождение призвано не изменять, а побуждать (Н.С. Глуханюк, 2001);

– особый вид помощи ребенку, технологию, предназначенную для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем или в их предупреждении в условиях образовательного процесса (Э.М. Александровская, 2002);

– реальный целенаправленный процесс в общем пространстве деятельности с конкретным содержанием, формами и методами работы, соответствующими задачам конкретного случая и др. (Р.В. Овчарова, 2003);

– деятельность, обеспечивающую создание условий для успешной адаптации человека к условиям его жизнедеятельности (О.А. Сергеева);

– метод, процесс и службу. Метод сопровождения – это способ практического осуществления процесса сопровождения, а служба – это средство реализации процесса сопровождения (Е.И. Казакова, 2000).

Существует целый ряд подходов к пониманию сущности сопровождения и отдельных его граней (таблица 5).

Таблица 5. Подходы отечественных ученых
к понятию «сопровождение»

Авторы	Содержание понятий
Э.М. Александровская	Особый вид помощи ребенку, технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем или в их предупреждении в условиях образовательного процесса
М. Р. Битянова	Система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия
Е. А. Козырева	Система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое развитие ребенка с ориентацией

	на зону его ближайшего развития
Т. И. Чиркова	Позиция психолога по отношению к субъектам взаимодействия и основные принципы его работы: осторожное, обоснованное, продуманное, четко рассчитанное, предсказуемое по результатам, измеряемое вмешательство в психическое развитие ребенка и педагогический процесс взрослых; вмешательство, предполагающее постепенную передачу функций управления на саморегуляцию, самоконтроль самих субъектов взаимодействия с психологом
Ю. В. Слюсарев, Н. Л. Коновалова	Не директивная форма оказания здоровым людям психологической помощи, направленная «не просто на укрепление или достройку, а на развитие и саморазвитие самосознания личности», помощи, запускающей механизмы саморазвития и активизирующей собственные ресурсы человека
Н. А. Коноваленко, Е. В. Шилова	Метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора
Е. Л. Берладина, Н. В. Калинина, Е. Н. Шиянов	Один из видов профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и личностного развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия
А. А. Деркач, Н. А. Довгалева, В. А. Якунин, Н. В. Тарабарина	Своеобразная технология развития индивидуально-личностных качеств школьников

Таким образом, в настоящее время нет единого подхода к понятию «психологическое сопровождение». Оно рассматривается как метод, форма, технология, вид профессиональной деятельности психологов. В качестве основных смысловых единиц используются такие понятия, как взаимодействие, сотрудничество, создание условий, помощь. Главное, в чем схожи мнения ученых, – цель «психологического сопровождения» состоит в единстве деятельности всех участников образовательного процесса по созданию условий, способствующих активизации собственных ресурсов развития и запуску механизмов саморазвития личности при решении различных жизненных ситуаций. Следует отметить, что именно в этом и основное отличие сопровождения от коррекции, которая направлена на исправление недостатков.

В нашем исследовании под психологическим сопровождением мы понимаем систему профессиональной деятельности педагога-психолога по

психологическому сопровождению образовательной деятельности суворовцев, в частности в начальный период обучения – период социально-психологической адаптации к образовательной среде суворовского училища.

В настоящее время в нашей стране существуют различные институциональные формы психологического сопровождения и поддержки подростков, к которым относят психологические центры, которые функционируют самостоятельно или на базе образовательного учреждения или ведомства. Центры включают широкий штат специалистов: педагоги, дефектологи, врачи-психотерапевты и неврологи, психологи, логопеды [174].

Одной их самых распространенных институциональных форм психологического сопровождения является организация психологической службы образовательного учреждения. Психологическая служба – организационная структура, обеспечивающая развитие личности в образовательной среде и психологическую помощь в преодолении психологических трудностей участникам образовательного процесса через профессиональную деятельность педагогов-психологов. Психологическая служба может быть организована несколькими педагогами-психологами на базе образовательной организации. Деятельность психологической службы направлена на развитие личности обучающегося, раскрытие потенциала в условиях меняющейся социальной ситуации развития.

С точки зрения Т.В. Косенковой, именно организация психологической службы в образовательном учреждении лежит в основе идеи системы психологического сопровождения. Обучение и психическое развитие обучающихся выступают объектами сопровождения, а взрослые, включенные в образовательный процесс (родители, педагоги, психологи), рассматриваются как субъекты сопровождения, которые призваны обеспечить оптимальные условия для многостороннего развития обучающихся (Т.В. Косенкова, 2015).

В рамках нашего исследования, исходя из специфики и возможностей образовательной среды суворовского военного училища, мы считаем именно,

эта форма организации психологического сопровождения подростков более целесообразна.

Задачи психологического сопровождения на разных ступенях образования различны, при этом особое внимание уделяется переходным этапам в развитии и образовании детей, в частности при переходе в среднюю школу, который в рамках нашего исследования представляет особый интерес.

Поэтому одна из главных задач психологической службы суворовского училища – помочь подросткам адаптироваться к условиям и требованиям образовательной среды на начальном этапе обучения, способствовать их личностному, интеллектуальному, физическому развитию, помочь в решении личных проблем.

Исследования в области психологии и психофизиологии младших подростков свидетельствуют, что в начале обучения в пятом классе подростки переживают период адаптации к новым условиям обучения, во многом сходный с тем, который был характерен для начала обучения в первом классе. Еще более этот период осложняется, если он протекает в новом образовательном учреждении, резко отличающийся по условиям обучения и пребывания от общеобразовательной школы. Резкие изменения условий обучения, разнообразие и качественное усложнение требований, предъявляемых к подростку в пятом классе, – все это является серьезным испытанием для их психики. Поэтому правильно организованное психологическое сопровождение помогает обучающимся легче и быстрее адаптироваться к новым условиям обучения и помогает войти в ту «зону развития», которая им пока не доступна (А.П. Тряпицына, 2001).

В основе психологического сопровождения лежат следующие принципы:

принцип опережающего (превентивного) сопровождения, который на сегодня является одним из наиболее актуальных и выражается в предупреждении возникновения проблемных ситуаций;

принцип мобильности, предусматривающий оперативное реагирование как на приоритетные направления развития российского образования, так и на изменяющиеся запросы субъектов образования;

принцип следование за естественным развитием ребенка на данном возрастном и социокультурном этапе его жизненного пути. Сопровождение опирается на уже имеющиеся психические и личностные достижения обучающегося (М.Р. Битянова);

гуманистический принцип, который предполагает последовательное отношение к обучающемуся как к ответственному и самостоятельному субъекту собственного развития. В основе этого принципа – субъект-субъектные отношения взаимодействия. Реализация данного принципа эффективно влияет на развитие у обучающегося рефлексии и саморегуляции, на формирование отношений к миру и с миром, к себе и с самим собой, на развитие чувства собственного достоинства, ответственности, терпимости; на формирование личности, как носителя демократических и гуманистических отношений в обществе;

принцип комплексности, предполагающий совместную деятельность различных специалистов, всех участников образовательной деятельности в решении задач сопровождения: классных руководителей, учителей, педагогов-психологов, администрации и др.

Таким образом, психологическое сопровождение проектируется на базе выделенных принципов и в соответствии с поставленной целью, с учетом специфики образовательной среды, формируемых свойств и возрастных особенностей обучающихся, периодом школьного обучения.

К основным формам психологического сопровождения относят психологическую диагностику; консультативную работу; психологическую профилактику; коррекционно-развивающую работу; психологическое просвещение; экспертную деятельность (И.В. Дубровина, 1998; Р.В., Овчарова 2003).

Психологическая диагностика своей целью преследует получение информации об уровне психического развития детей, выявление индивидуальных особенностей и проблем участников образовательной деятельности.

Консультативная деятельность заключается в оказании помощи обучающимся, их родителям (законным представителям), педагогическим работникам и другим участникам образовательной деятельности в вопросах развития, воспитания и обучения посредством психологического консультирования.

Профилактическая деятельность направлена на предупреждение возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии обучающихся, педагогов и родителей и созданию психологических условий, максимально благоприятных для этого развития. Под психологической профилактикой понимается целенаправленная систематическая совместная работа специалистов, педагогов и родителей по предупреждению возможных социально-психологических проблем у детей; по выявлению детей группы риска (по различным основаниям); по созданию благоприятного эмоционально-психологического климата в педагогическом и детском коллективах.

Коррекционно-развивающая работа реализуется с учетом направлений и особенностей конкретного образовательного учреждения, специфики детского, учительского, родительского коллективов, отдельного субъекта образовательного процесса. Цель коррекционно-развивающей работы заключается в составлении системы работы с обучающимися, испытывающими трудности обучения и адаптации. При этом в коррекционной работе педагог-психолог ориентируется на определенный эталон психического развития, то в развивающей работе ориентируется на средневозрастные нормы развития для создания таких условий, в которых ребенок сможет подняться на оптимальный для него уровень развития.

Психологическое просвещение, нередко описываемое в рамках профилактической деятельности, направлено на формирование у педагогов, обучающихся и родителей положительных установок к психологической помощи, деятельности педагога-психолога и расширение кругозора в области психологического знания.

Экспертная деятельность направлена на оценку образовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов образовательного учреждения.

Каждая форма работы включается в единый процесс сопровождения, обретая свою специфику, конкретное содержательное наполнение и оформляется в виде психолого-педагогических программ, с учетом актуальных проблем и запросов, в частности, способствующие успешной адаптации к новой ступени образования и условиям обучения.

Психологическое сопровождение суворовцев в Екатеринбургском суворовском военном училище осуществляется педагогами-психологами учебного отдела, которые входят в психологическую службу училища (нештатное структурное подразделение).

Основной целью этой службы является психологическое сопровождение образовательной деятельности, направленное на сохранение и укрепление здоровья суворовцев, снижение рисков их дезадаптации, негативной социализации, создание условий для полноценного личностного и интеллектуального развития, профессионального становления и жизненного самоопределения обучающихся в соответствии с их индивидуальными возможностями и особенностями на каждом возрастном этапе. Педагоги-психологи службы осуществляют психологическое сопровождение обучающихся на протяжении всего обучения в ЕкСВУ (с первого по седьмой курсы).

Служба осуществляет свою деятельность в тесном контакте с родителями (законными представителями), органами опеки и

попечительства, представителями общественных организаций, учреждениями, которые оказывают помощь в воспитании обучающихся.

Система психологического сопровождения Екатеринбургского СВУ определена в программе психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности до 2027 года. Цель программы – обеспечение оптимальных психолого-педагогических условий для развития личности обучающихся и их успешного освоения основной образовательной программы общего образования. Программа сопровождения является частью основной образовательной программы (ООП) училища и реализуется в течение всего периода реализации ООП.

В рамках данной системы в соответствии с этапом обучения определяются приоритетные цели и задачи сопровождения. Так, в период адаптации основной целью является не только помощь подросткам адаптироваться к новым условиям, но и способствовать полноценному развитию личностного, физического, интеллектуального и других потенциалов, повысить их заинтересованность к учебной деятельности, развить познавательную и учебную мотивацию, самостоятельность и самоорганизацию (Анцибор Ю.А., 2016).

На основании анализа теоретических подходов и эмпирических данных установлено, что процесс адаптации к специфической образовательной среде (суворовское училище) определяют личностные компоненты подростков. Мы полагаем, что необходимо разработать программу, направленную на формирование личностных компонентов адаптации суворовцев, включающую в себя необходимые эффективные формы психологического взаимодействия [14].

Достоинством групповой формы работы является активное вовлечение всех участников в активные методы групповой психологической работы, наличие постоянной обратной связи между воспитанниками и педагогом-психологом. Групповые методы способствуют развитию коммуникативных навыков и умений, социальной активности, групповой сплоченности,

снижению тревожности и излишнего волнения, возникающие в период адаптации, помогают стабилизировать эмоциональную сферу.

Выводы

Анализ подходов к понятию «психологическое сопровождение» позволил определить его как систему профессиональной деятельности педагога-психолога по сопровождению образовательной деятельности обучающихся, в частности в начальный период обучения – период социально-психологической адаптации к новым условиям обучения.

Установлено, что самой распространенной институциональной формой организации психологического сопровождения является психологическая служба образовательного учреждения.

Период адаптации требует особых подходов к организации психологического сопровождения и выступает гарантом личностного и познавательного развития подростков.

На основании анализа теоретических подходов и эмпирических данных доказано положение, что процесс адаптации к новой образовательной среде определяют личностные компоненты подростков. Следовательно, психологическое сопровождение адаптации востребует разработки программы, направленной на формирование личностных компонентов подростков, включающей в себя эффективные формы группового психологического воздействия.

Выводы по первой главе

На основе анализа научной литературы изучено содержание и уровни адаптации личности. Процесс адаптации мы рассматриваем в социально-психологическом аспекте взаимодействия человека со средой, в частности образовательной, а также совместно с личностным развитием подростков. Адаптация затрагивает компоненты личности, которые во многом определяют ее ход, при этом сама адаптация является мощным стимулом для личностного развития подростков.

В ходе анализа литературы, опираясь на субъектно-деятельностный подход к процессу социально-психологической адаптации отечественными психологами, определяем ее как процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения личности в новых условиях обучения.

Основываясь на концепцию А.А. Реана о самоизменении личности в процессе социально-психологической адаптации, мы имеем возможность изучить ее, разделив этот единый процесс на отдельные компоненты (составляющие) – личностные и средовые, и сделать акцент на личностных характеристиках и свойствах адаптирующегося субъекта, которые помогают и ускоряют адаптационный процесс и которыми можно управлять.

Социально-психологические особенности образовательной среды суворовских военных училищ обусловлены наличием внутренних (ограничения степени личной свободы и общения с прежними референтными группами, повышенные умственные и физические нагрузки, высокая самоорганизация, строгая регламентация жизнедеятельности и поведения) и внешних (моногоенный коллектив сверстников, начальная военная подготовка, ранняя профориентация, особенности жизни и уклада, пронизанные общевоинскими Уставами ВС РФ, особый тип коммуникации и структура отношений, традиции и ценности военного образования, закрытость образовательного учреждения) факторов.

Обучение в училище соотносится с подростковым периодом развития, преодолением целого ряда противоречий, формированием психологических новообразований суворовцев. Личностное становление подростков выражается в большей восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения, принятых в училище. Центральным и специфическим новообразованием, является формирование самосознания, новой жизненной позиции по отношению к себе, к другим людям и к миру, значительные изменения затрагивают эмоциональную, коммуникативную и

интеллектуальную сферы, и все это происходит под влиянием условий и требований суворовского училища.

На основании анализа теоретических подходов и эмпирических данных установлены структурные компоненты, выражающиеся в психических сферах личности подростков и помогающие им адаптироваться к новым условиям. К ним относятся сфера самосознания, эмоционально-волевая, когнитивная, коммуникативная и поведенческая сферы.

Определены личностные показатели, выражающиеся в выделенных сферах личности подростков, а именно: сферы самосознания – принятие себя, и принятие других; эмоционально-волевой сферы – эмоциональная устойчивость, сдержанность и стабильность, эмоциональный комфорт, уровень тревожности, возбудимости и напряженности; когнитивной сферы – уровень сформированности интеллектуальных функций; коммуникативной сферы – смелость, общительность, коммуникативный контроль, открытость и правдивость; поведенческой сферы – интернальность, нормативность и регуляция поведения, самоконтроль, сдержанность поведения, послушность и уступчивость, способность к доминированию и подчинению.

Установленные личностные показатели подростков позволяют нам выбрать адекватные измерительные инструменты и спланировать экспериментальное исследование личностных компонентов социально-психологической адаптации подростков, как факторов ее успешности.

С помощью измерения мы определим круг личностных показателей, которые являются ведущими в адаптационном процессе подростков и на которые мы можем оказать формирующее воздействие для достижения его успешности.

Анализ подходов к понятию «психологическое сопровождение» позволил определить его как систему профессиональной деятельности педагога-психолога по сопровождению образовательной деятельности обучающихся, в частности в начальный период обучения – период социально-психологической адаптации к новым условиям обучения.

Установлено, что самой распространенной институциональной формой организации психологического сопровождения является психологическая служба образовательного учреждения.

Период адаптации требует особых подходов к организации психологического сопровождения и выступает гарантом личностного и познавательного развития подростков.

На основании анализа теоретических подходов и эмпирических данных доказано положение, что процесс адаптации к новой образовательной среде определяют личностные компоненты подростков. Следовательно, психологическое сопровождение адаптации востребует разработки программы психологического сопровождения, направленной на формирование личностных компонентов адаптации, включающей в себя эффективные формы группового психологического воздействия.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ. РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ИЗМЕРЕНИЯ

2.1 Организация эмпирического исследования

Эмпирическое исследование проводилось в период с 2016 по 2024 г. в ходе которого решались следующие задачи:

1) уточнение личностных показателей, выделенных в результате теоретического анализа как факторов успешности социально-психологической адаптации (операционализация понятия, констатирующий эксперимент);

2) доказательство изменений личностных показателей (обнаружение или не обнаружение изменений) под влиянием формирующего воздействия (формирующий эксперимент).

В основу эмпирического исследования заложен сравнительный исследовательский подход. План эмпирического исследования – «тест-воздействие-ретест» для двух рандомизированных групп с предварительным (констатирующее исследование) и итоговым тестированием. Необходимое условие применения этого плана – равенство экспериментальной и контрольной групп (рандомизация) в нашем исследовании реализовано. Также данный исследовательский план позволил контролировать внешние факторы, такие как фактор «истории» (фона), поскольку в промежутке между первым и повторным тестированием обе группы испытуемых подвергаются одинаковым (фоновым) воздействиям – условия жизнедеятельности и обучения полностью идентичны. Естественное развитие и эффект тестирования контролировались за счет того, что они одинаково проявляются в экспериментальной и контрольной группах испытуемых.

Для решения *первой эмпирической задачи* было проведено констатирующее исследование с целью конкретизации круга личностных

показателей, определяющих процесс социально-психологической адаптации и на которые мы в дальнейшем сможем оказать формирующее воздействие для достижения его успешности.

В ходе констатирующего исследования решались следующие задачи:

- 1) изучить характерные особенности личностных показателей суворовцев;
- 2) выявить выраженность показателей социально-психологической адаптации суворовцев;
- 3) изучить представления взрослых об особенностях поведения как внешних проявлениях адаптации суворовцев;
- 4) выделить показатели – мишени формирующего воздействия.

Используемые на этапе констатирующего исследования методики выступили информативным диагностическим инструментом. Полученные результаты в ходе констатирующего исследования позволили определить направления формирующего воздействия на этапе адаптации суворовцев, тем самым перейти к решению *второй эмпирической задачи* – доказать или опровергнуть наличие изменений личностных показателей испытуемых под влиянием формирующего воздействия.

При этом в качестве основного организационного метода был выбран классический формирующий эксперимент со сравнением данных экспериментальной группы до и после формирующего воздействия и контрольной группы испытуемых. Время между первым и повторным (итоговым) тестированием составило 9 месяцев (один учебный год). Первый сбор эмпирических данных был осуществлен в начале учебного года (сентябрь месяц), итоговое тестирование в конце учебного года (май месяц).

Выводы

Организация эмпирического исследования строилась исходя из двух исследовательских задач.

Первая задача решалась в ходе констатирующего исследования, вторая – в ходе формирующего эксперимента.

В основу эмпирического исследования заложен сравнительный исследовательский подход. План эмпирического исследования – «тест-воздействие-ретест» для двух рандомизированных групп с предварительным и итоговым тестированием.

2.2 Характеристика выборки констатирующего исследования

Эмпирическое исследование было организовано на базе Федерального государственного казенного общеобразовательного учреждения «Екатеринбургское суворовское военное училище» Министерства обороны Российской Федерации (город Екатеринбург) и включало в себя два вида измерений.

Формирование выборки было осуществлено из участников:

детской выборки – суворовцы, поступившие на первый курс обучения в Екатеринбургское суворовское военное училище;

взрослые участники эксперимента – родители суворовцев первого курса, педагоги-психологи, учителя-предметники и воспитатели первого курса, находящиеся в непосредственном взаимодействии с первокурсниками.

Для формирования детской выборки использовалась стратегия привлечения реальных групп испытуемых – суворовцы, поступившие на первый курс обучения ФГКОУ «Екатеринбургское суворовское военное училище» Министерства обороны Российской Федерации. Диагностические мероприятия были организованы в первые две недели их пребывания в училище (в конце августа – начале сентября) при участии педагогов-психологов учебных курсов, участвующих в экспериментальном исследовании. Общее количество воспитанников – 240 суворовцев первого курса обучения, набора 2016/2017 учебного года (80 суворовцев), набора 2017/2018 учебного года (80 суворовцев) и набора 2018/2019 учебного года (80 суворовцев).

Все участники детской выборки зачислены на первый курс обучения в суворовское военное училище, что говорит о том, что по уровню личностного развития, адаптационным свойствам и степени развития психических познавательных процессов они соответствуют требованиям, предъявляемым к обучающимся суворовских училищ, что позволяет им в установленные сроки овладеть общеобразовательной программой и дополнительными программами, предусмотренными для общеобразовательных учреждений Министерства обороны Российской Федерации.

Таблица 6. Характеристика детской выборки

Количество человек, всего	Пол	Образование	Возраст
			Размах по возрасту, лет
240	Муж.	Начальная школа (4 класса)	10–11 лет

Для оценки внешних проявлений адаптивного поведения участников детской выборки были привлечены родители суворовцев первого курса, педагоги-психологи, учителя-предметники и воспитатели первого курса, ежедневно взаимосвязанные с первокурсниками, опрос которых проходил в тот же временной промежуток (август).

Привлечение к сбору эмпирических данных взрослых участников эксперимента позволило нам получить дополнительную качественную информацию от социального окружения первокурсников, принимающих участие в нашем исследовании. С помощью экспертного метода взрослые участники эксперимента оценили показатели социально-психологической адаптации, выражающиеся во внешних особенностях поведения суворовцев-первокурсников. В основе метода экспертных оценок лежит наблюдение за нерегламентированным поведением суворовцев-первокурсников, которое предполагает, что достаточный опыт взаимодействия с ними позволит взрослым объективно классифицировать и оценить отдельные проявления поведения суворовцев и тем самым оценить особенности адаптационного процесса. Также следует отметить, что любое исследование подростков

самооценочными методиками (которые и были применены в нашем исследовании) не позволяют четко оценить что-либо из-за особенностей возраста испытуемых, ситуации тестирования и эффекта социальной желательности. Поэтому необходимо была параллельная объективная процедура по оценке их социально-психологической адаптации взрослыми, непосредственно взаимодействующими с ними.

Таблица 7. Характеристика взрослых участников эксперимента

Категория	Количество человек, всего
Учителя-предметники	36
Воспитатели, педагоги-психологи учебного курса	27
Родители	240

Таким образом, решение первой эмпирической задачи реализовано в рамках констатирующего исследования, с целью конкретизации личностных компонентов испытуемых, как факторов успешности их социально-психологической адаптации, и было организовано в начале учебного года (август месяц) с участниками детской выборки и взрослыми участниками эксперимента.

Выводы

Эмпирическое исследование было организовано на базе Федерального государственного казенного общеобразовательного учреждения «Екатеринбургское суворовское военное училище» Министерства обороны Российской Федерации.

К участию в эксперименте были привлечены:

- суворовцы, поступившие на первый курс обучения в Екатеринбургское суворовское военное училище;
- взрослые участники эксперимента – родители суворовцев первого курса, педагоги-психологи, учителя-предметники и воспитатели учебного курса, находящиеся в непосредственном взаимодействии с первокурсниками.

2.3 Эмпирические методы исследования и их обоснование

В результате теоретического анализа были установлены те сферы личности, которые являются структурными компонентами адаптации подростков. К ним относятся сфера самосознания, эмоционально-волевая, когнитивная, коммуникативная и поведенческая сферы. Определены личностные показатели компонентов адаптации (выделенных сфер): сферы самосознания – принятие себя и принятие других; эмоционально-волевой сферы – эмоциональная устойчивость, сдержанность и стабильность, эмоциональный комфорт, уровень тревожности, возбудимости и напряженности; когнитивной сферы – уровень сформированности интеллектуальных функций; коммуникативной сферы – смелость, общительность, коммуникативный контроль, открытость и правдивость; поведенческой сферы – нормативность и регуляция поведения, интернальность, самоконтроль, сдержанность поведения, послушность и уступчивость, способность к доминированию и подчинению.

Выбор методов исследования осуществлялся исходя из установленных личностных показателей, возрастно-половых особенностей участников и рекомендованных Министерством обороны методов для использования в данных образовательных учреждениях.

Таблица 8. Показатели и методики, использованные в исследовании личностных компонентов социально-психологической адаптации суворовцев первого курса

№	Показатель	Методика измерения			Обозначение показателя
		Опросник СПА Роджерса	Детский Опросник Кеттелла	Опросник Ахенбаха	
1.	Адаптация*	+			А
2.	Адаптивность	+			Ад
3.	Деадаптивность	+			ДезА
Сфера самосознания					
4.	Самопринятие*	+			S
5.	Принятие себя	+			ПрС

6.	Неприятие себя	+			НПрС
7.	Приятие других*	+			Л
8.	Принятие других	+			ПрДр
9.	Неприятие других	+			НПрДР
10.	Интернальность*	+			In
11.	Внутренний контроль	+			ВнК
12.	Внешний контроль	+			ВК
13.	Эскапизм	+			Э
Эмоционально-волевая сфера					
14.	Эмоциональная комфортность*	+			ЭК
15.	Эмоциональный комфорт	+			ЭКомф
16.	Эмоциональный дискомфорт	+			ЭДкомф
17.	Эмоциональная устойчивость		+ (Фактор С ⁽¹⁾)		С
18.	Активность, возбудимость		+ (Фактор D ⁽²⁾)		D
19.	Жесткость - чувствительность		+ (Фактор I ⁽³⁾)		I
20.	Напряженность		+ (Фактор Q4 ⁽⁴⁾)		Q4
21.	Агрессия			+	Агр
22.	Тревожность		+ (Фактор O ⁽⁵⁾)	+	O
Когнитивная сфера					
23.	Интеллект		+ (Фактор В ⁽⁶⁾)		В
24.	Проблемы с вниманием			+	ПрВн
25.	Проблемы мышления			+	ПрМ
Коммуникативная сфера					
26.	Замкнутость, общительность		+ (Фактор А ⁽⁷⁾)	+	А
27.	Робость, смелость		+ (Фактор Н ⁽⁸⁾)		Н
Поведенческая сфера					
28.	Рассудительность, беспечность		+ (Фактор F ⁽⁹⁾)		F
29.	Нормативность поведения		+ (Фактор G ⁽¹⁰⁾)		G
30.	Самоконтроль		+ (Фактор Q3 ⁽¹¹⁾)		Q3
31.	Стремление к доминированию*	+			СкП
32.	Доминирование	+			СкД
33.	Ведомость	+			Вед
34.	Подчиненность, доминантность		+ (Фактор E ⁽¹²⁾)		E
35.	Делинквентное поведение			+	ДелП
36.	Показатель внутренних проблем			+	ВнПр
37.	Показатель внешних проблем			+	ВнеПр
38.	Соматическое благополучие			+	СомБл
39.	Нарушения социализации			+	Социал

Примечание.

* – интегральный показатель (согласно методике измерения «Опросник социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд»);

(1) – фактор С «Эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость», (2) – фактор D «Сдержанность-возбудимость», (3) – фактор I «Жесткость – чувствительность», (4) – фактор Q4 «Расслабленность – эмоциональная напряженность», (5) – фактор O «Спокойствие – тревожность», (6) – фактор В «низкий интеллект – высокий интеллект», (7) – фактор А «Замкнутость – общительность», (8) – фактор Н «Робость – смелость», (9) – фактор F «Рассудительность - беспечность», (10) – фактор G «Низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения», (11) – фактор Q3 «Низкий самоконтроль – высокий самоконтроль», (12) – фактор E «Подчиненность-доминантность».

Характеристика и обоснование выбора методик для исследования детской выборки:

1) *Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда* была отобран, с целью измерения уровня социально-психологической адаптации испытуемых. Опросник представляет собой лаконичный и в то же время достаточно информативный инструмент исследования особенностей социально-психологической адаптации личности и связанных с этим личностных черт. Особенности социально-психологической адаптации изучаются через интегральные показатели: «адаптация», «самоприятие», «приятие других», «эмоциональная комфортность», «интернальность», «стремление к доминированию». Вместе с тем измеряются такие личностные показатели, как принятие (неприятие) себя, принятие (неприятие) других, доминирование, эмоциональный комфорт, эмоциональный дискомфорт, внутренний контроль, внешний контроль, доминирование, ведомость, эскапизм. Также методика содержит контрольную шкалу лжи, что особо актуально для возрастной категории выборки исследования.

Как измерительный инструмент, опросник имеет высокую дифференцирующую способность в диагностике не только состояний школьной адаптации, но и особенностей представления подростка о себе, его перестройки в возрастные критические периоды развития и в критических ситуациях, побуждающих его к переоценке себя и своих возможностей. Данный резерв методики представляется особо актуальным для диагностики суворовцев-первокурсников, оказавшихся, во-первых, на пороге критического периода развития, во-вторых, на новой ступени основного образования и, в-третьих, в новых условиях обучения в специализированном военном учебном заведении.

Применение на практике методики возможно в коллективной форме, но рекомендуется это делать, начиная, по крайней мере, с 12–13-летнего возраста (что соответствует 6–7 классам). В более раннем возрасте методику целесообразно применять в условиях только индивидуального эксперимента, как и было сделано в рамках нашего исследования.

Адекватность выбора и возможность применения теста для исследования особенностей социально-психологической адаптации испытуемых и связанных с этим личностных черт обусловлена представлением о том, как процесс адаптации приводит к социально-психологическим изменениям.

Полное описание методики представлено в *Приложении 1* данной работы.

2) Поскольку предметом нашего исследования выступают психологические свойства и характеристики, для измерения степени их выраженности у испытуемых был отобран *детский 12-факторный личностный опросник Раймонда Кеттелла 12PF/CPQ (Children's Personality Questionnaire)*. Данный диагностический инструмент позволяет оценить психологические характеристики испытуемых в контексте различных сторон жизни: взаимоотношений с одноклассниками, отношений в семье, поведения на уроке, на улице, социальных установок, самооценки и пр.

Используемая в исследовании форма опросника является модификацией взрослого варианта 16-факторного личностного опросника Р. Кеттелла, который был специально разработан и адаптирован для детей младшего школьного возраста (8–12 лет) Э.М. Александровской, И.Н. Гильяшевой в 1995 г., что соответствует возрастному критерию нашей выборки. Тест позволяет оценить индивидуально-психологические особенности личности участников исследования.

В методике каждый личностный фактор рассматривается как континуум определенного качества личности, или «первичной черты» (в опроснике он измеряется в станах – единицах шкалы с минимальным значением в 1 балл, максимальным – 10 и средним – 5,5 балла), и характеризуется биполярно по крайним значениям этого континуума.

Вопросы методики понятны как для младших школьников (8 лет), которые обязательно требуют индивидуального обследования, так и обучающимся более старшего возраста (10–11 лет), с которыми возможна

групповая форма проведения обследования, в которой и будет организован опрос в рамках нашего исследования.

Данная методика позволяет провести качественный анализ диагностируемых результатов и адекватно судить о психологических особенностях испытуемых, а также обладает достаточно широкими дифференцирующими возможностями.

Адекватность выбора и возможность применения данного личностного опросника Р. Кеттелла для изучения психологических особенностей личности обусловлена предположением о том, что процесс социально-психологической адаптации опосредуется личностными компонентами и приводит к их изменениям.

Полное описание методики представлено в *Приложении 2*.

Обоснование применения отобранных методик исследования на взрослых участниках эксперимента

3) *Опросник Т. Ахенбаха* был использован для сбора эмпирических данных на основе качественной информации от социального окружения испытуемых (учителей, воспитателей, педагогов-психологов, родителей суворовцев), позволяет оценить внешние показатели социально-психологической адаптации, выражающиеся в особенностях поведения испытуемых. Опросник Томаса Ахенбаха в версии ЕГ – 1-2 адаптирован Т.В. Корниловой, Е.Л. Григоренко, С.Д. Смирновым в НМЦ «ДАР» им. Л.С. Выготского (Москва) и Центром исследования проблем ребенка Йельского университета (Нью Хевен, США).

В основе метода лежит наблюдение за нерегламентированным поведением испытуемых и предполагается, что достаточный опыт взаимодействия с ними позволит респондентам достаточно объективно классифицировать отдельные проявления их поведения, что позволило дать объективную оценку успешности их адаптации.

Опросник позволяет выявить особенности отклоняющегося поведения испытуемых по двум группам шкал:

1) Первичные шкалы: замкнутость (Witholnaul); соматические проблемы (Somatization); тревожность (Anxiety/depression); нарушения социализации (Socialization); проблемы мышления (Thoght problems); проблемы с вниманием (Attestion problems); делинквентное поведение (Delinquency); агрессия (Aggression). 2) Производные шкалы (Second-order factors): показатель внутренних проблем (Internalization); показатель внешних проблем (Externalization).

В опросе приняли участие родители суворовцев первого курса, учителя-предметники, воспитатели и педагоги-психологи первого курса, ежедневно взаимодействующие с испытуемыми.

Адекватность выбора и возможность применения опросника Томаса Ахенбаха для изучения особенностей поведения испытуемых обусловлена представлением о том, что поведение выступает характеристикой или фактором адаптации личности, оценка которого дает возможность сделать вывод о особенностях ее протекания.

Полное описание методики представлено в *Приложении 3*.

Выводы

Таким образом, планирование, организация и проведение эмпирического исследования в целом направлены на повышение его конструктивной, внешней, внутренней и инструментальной валидности.

2.3.1 Методы сбора эмпирических данных

Эмпирическими задачами исследования стали измерение и уточнение личностных показателей испытуемых как факторов успешности их социально-психологической адаптации и обнаружение (или не обнаружение) их изменений под влиянием формирующего воздействия. Для достижения поставленных задач сбор эмпирических данных осуществлялся:

– на детской выборке в групповой и индивидуальной формах в период встреч с испытуемыми в режиме образовательной деятельности. Индивидуальная работа была организована в кабинете педагога-психолога курса по отдельному графику в интервалах между учебными занятиями. Продолжительность – до 60 минут. Групповая работа проводилась во взводных классах, преимущественно в дневное послеобеденное время. Продолжительность – до 60 минут.

Процедура приглашения к участию в исследовании включала ознакомление суворовцев с целью и задачами, порядком проведения, учет положительного отношения и добровольность участия, гарантии конфиденциальности получаемой от участников информации и наличие обратной связи по результатам. Таким образом, организация процедуры исследования была направлена на снижение возможных мотивационных искажений ответов респондентами.

Таблица 9. Сбор эмпирических данных на детской выборке

№	Название методики	Категория и количество опрашиваемых	Форма, место, время проведения
Констатирующее исследование			
1.	Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда	Суворовцы первого курса обучения Всего: 240 чел.	Индивидуальная. В кабинете педагога-психолога курса по отдельному графику в интервалах между учебными занятиями. Продолжительность – до 60 минут
2.	Детский 12-факторный личностный опросник Кеттелла (12PF/CPQ)		Групповая. Во взводных классах, преимущественно в дневное послеобеденное время. Продолжительность – до 60 минут

– опрос взрослых участников эксперимента проводился как в индивидуальной, так и групповой форме. Групповой способ организовывался в расположении роты суворовцев-первокурсников, путем одновременного опроса группы педагогов курса – учителей-предметников, воспитателей во время проведения ротных педагогических совещаниях курса. Стимульный материал опросника предъявлялся как с помощью бланков, так и с

применением компьютера. Индивидуальный способ предполагал участие педагогов в оценке самостоятельно с листом опросника в удобное и свободное от трудовой деятельности время.

Целью опроса родителей, учителей-предметников, воспитателей и педагогов-психологов стало получение дополнительной качественной информации от социального окружения подростков, выражающейся в оценке внешних особенностей адаптивного поведения суворовцев. В основе – наблюдение за нерегламентированным поведением суворовцев-первокурсников, подразумевающее, что достаточный опыт взаимодействия с ними позволит объективно классифицировать и оценить отдельные проявления их поведения и тем самым оценить успешность адаптационного процесса.

Опрос родителей осуществлялся в индивидуальной форме при личном посещении педагога-психолога курса. При встрече педагогом-психологом получалось согласие родителей на участие в эксперименте, осуществлялось ознакомление с целью и особенностями эмпирического исследования, после чего выдавались бланки опросника. Опросные листы родители заполняли либо в присутствии педагога-психолога, либо самостоятельно, вне стен училища, с последующим представлением заполненных бланков педагогу-психологу курса.

Таблица 10. Сбор эмпирических данных у взрослых участников эксперимента

№	Название методики	Категория и количество опрошиваемых	Участники, форма, место, время, продолжительность
Констатирующее исследование			
1.	Метод экспертных оценок-опросника Т. Ахенбаха	Учителя-предметники – 30 чел. Воспитатели – 24 чел. Педагоги-психологи – 3 чел. Родители – 240 чел. Всего: 297	<i>Педагоги:</i> <u>Групповая:</u> в учебных аудиториях, во время проведения ротных педагогических совещаниях курса. <u>Индивидуальная:</u> самостоятельно, в свободное от трудовой деятельности время. Продолжительность – до 60 минут. <i>Родители:</i> индивидуальная. Самостоятельно, после получения листов опросника при личном посещении педагога-психолога курса

2.3.2 Методы анализа и интерпретации эмпирических данных

Для анализа и интерпретации результатов эмпирического исследования применялись методы математико-статистического анализа и методы качественного анализа, что выступало одним из способов обеспечения достоверности результатов исследования и надежности выводов. Расчет статистических показателей осуществлялся с использованием программы STATISTICA 6.0 и MS Excel.

В ходе констатирующего исследования для оптимального выбора метода обработки данных нами была проведена предварительная проверка эмпирических распределений показателей на нормальность с помощью критерия Шапиро – Уилка, что позволило оценить вероятность того, что данная выборка принадлежит генеральной совокупности с не нормальным распределением. Полная таблица представлена в *Приложении 4*.

Последующая обработка данных включала в себя корреляционный анализ с использованием рангового коэффициента корреляции Спирмена и моделирование регрессионными уравнениями.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена позволил установить, насколько тесно связаны между собой личностные показатели, показатели социально-психологической адаптации и показатели особенностей поведения суворовцев-первокурсников, а также уточнить их «направление взаимодействия». Полученные данные позволили сделать выводы относительно корреляции уровня выраженности психологических характеристик испытуемых с интегральными показателями социально-психологической адаптации, а также взаимосвязей многих исследуемых характеристик суворовцев с социально-психологической адаптацией, что впоследствии дало нам возможность применить метод множественного регрессионного анализа.

Регрессионный анализ (метод пошагового исключения) как средство построения прогноза позволил выделить ведущие показатели (показатели-мишени) социально-психологической адаптации суворовцев.

Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием компьютерных программ STATISTICA 6.0 и MS Excel.

2.4 Анализ результатов измерения личностных показателей, показателей социально-психологической адаптации подростков и оценки поведения суворовцев взрослыми участниками эксперимента

Цель нашего исследования определила постановку задач констатирующего этапа:

- 1) изучить характерные особенности личностных показателей суворовцев;
- 2) выявить выраженность показателей социально-психологической адаптации суворовцев;
- 3) изучить представления взрослых об особенностях поведения, как внешних проявлениях адаптации суворовцев;
- 4) выделить личностные показатели – «мишени» формирующего воздействия.

Изучение особенностей личностных показателей суворовцев

Изучение наиболее характерных особенностей личностных показателей суворовцев, осуществлялось с помощью многофакторного личностного опросника Р. Кеттелла (форма 12СРQ). Опросник предназначен для качественного определения выраженности личностных черт подростков по 12 факторам. Факторы представляют собой обобщенные свойства индивидуальности или черты личности, фиксирующие особенности ее психологической организации.

Данные дескриптивного анализа данных графически представлены на рисунок 1.

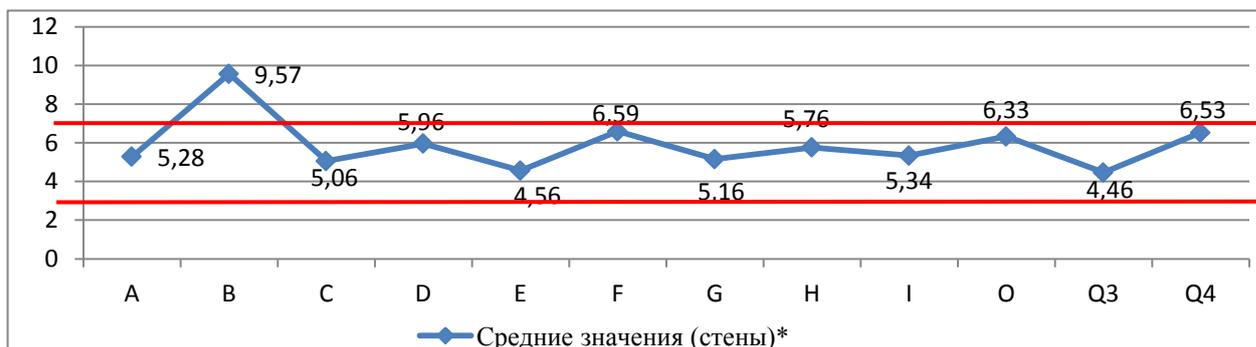


Рис. 1. Профиль средних значений личностных показателей суворовцев

* – значения стенов (1–10): низкие – 1–3; средние – 4–7; высокие – 8–10.

Условные обозначения шкал: А (замкнутость – общительность), В (низкий интеллект – высокий интеллект), С (эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость), D (сдержанность – возбудимость), Е (подчиненность – доминантность), F (рассудительность – беспечность), G (низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения), Н (робость – смелость), I (жесткость – чувствительность), О (спокойствие – тревожность), Q3 (низкий самоконтроль – высокий самоконтроль), Q4 (расслабленность – эмоциональная напряженность).

Установлено, что все личностные показатели респондентов по уровню выраженности среднего арифметического балла имеют средний уровень (интервал от 4 до 7 нормированных стенов). Значения личностных показателей группы располагается в диапазоне средних значений. Данный факт свидетельствует о том, что респонденты характеризуются как открытые, доброжелательные и общительные. Им присущи уверенность в себе, спокойствие и стабильность эмоциональной сферы, хорошая подготовленность к выполнению учебных требований. Для них характерны рассудительность и ответственность, добросовестность, исполнительность и целеустремленность. Респонденты коммуникабельны, легко вступают в контакт с окружающими, демонстрируют высокий самоконтроль и достаточный уровень понимания желательной картины своего поведения в новых условиях.

Исключение из этой тенденции составляют высокие средние значения фактора В (низкий интеллект – высокий интеллект) (Sr , ср.арифм. $X_{cp} = 9,57$, $Me = 10,0$, $Mo = 10,0$), что говорит о достаточно развитых формах

абстрактного мышления опрошенных, сформированности интеллектуальных функций, хорошем уровне развития вербального интеллекта, в частности таких его функций, как обобщение, выделение частного из общего, овладение логическими и математическими операциями, легкости усвоения новых знаний. Высокий уровень сформированности интеллектуальных функций выступает фактором адаптации, обеспечивающий ее эффективность (Э.М. Александровская, Л.Ф. Бурлачук, Е.Б. Весна, М. Вертгеймер, Ж. Пиаже, Г.М. Шавердян и др.). Высокие показатели интеллекта у подростков способствуют осознанности поведения и позволяют скорректировать его с точки зрения целесообразности в новых условиях. Такие подростки лучше приспосабливаются к образовательной среде, среди них реже встречаются нарушители дисциплины, проявляется умеренная склонность к большей добросовестности, выдержанность и интерес к обучению. Высокие показатели по данному фактору мы связываем с тем, что при наборе кандидаты, желающие обучаться в суворовском училище, проходят психологическое тестирование по оценке уровня интеллектуального развития. На первый курс поступают кандидаты, показавшие высокий уровень умственного развития.

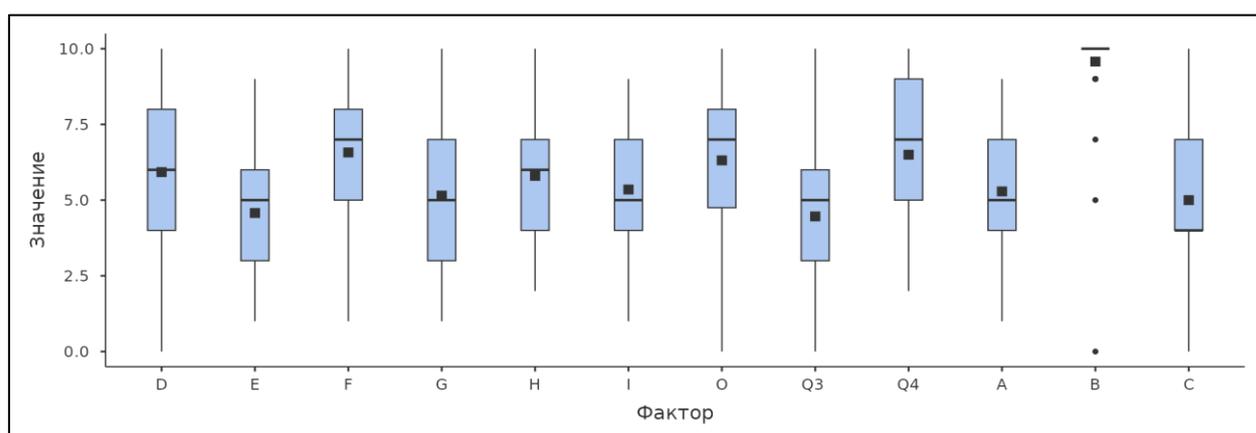


Рис. 2. Разброс значений личностных показателей (среднее, минимальное и максимальное значение, зона среднеквадратичных отклонений, медиана)

Условные обозначения шкал: D (сдержанность – возбудимость), E (подчиненность – доминантность), F (рассудительность – беспечность), G (низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения), H (робость – смелость), I (жесткость – чувствительность), O (спокойствие – тревожность), Q3 (низкий

самоконтроль – высокий самоконтроль), Q4 (расслабленность – эмоциональная напряженность), А (замкнутость – общительность), В (интеллект), С (эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость).

Установлено, что все личностные показатели по уровню выраженности среднего арифметического балла имеют среднестатистический уровень. Данный факт свидетельствует о том, что респонденты характеризуются хорошей социальной приспособляемостью и подготовленностью к успешному выполнению новых требований. Их можно охарактеризовать как уверенных в себе, работоспособных, обладающих эмоциональной устойчивостью. Также они обладают умением контролировать свое поведение, смелостью, решительностью и активностью в общении, легко вступают в контакт с окружающими, готовы иметь дело с незнакомыми обстоятельствами и людьми.

Н.В. Литвиненко (2009) также в своем исследовании отмечает, что высокие значения по личностным факторам опросника Р. Кеттелла характеризуют подростков как общительных и доброжелательных к людям. Они активнее в устранении конфликтов, не боятся критики, испытывают яркие эмоции и живо откликаются на новые события (Н.В. Литвиненко, 2006).

Вместе с тем Э.М. Александровская в своей работе доказывает, что такие личностные свойства, как общительность, добросовестность, уверенность в себе, эмоциональная стабильность и высокий самоконтроль, способствуют их адаптации школьников к образовательной среде [12, с. 42].

В общей картине выраженности личностных показателей можно выделить преобладание высоких средних значений по фактору Q4 «расслабленность – эмоциональная напряженность» и О «спокойствие – тревожность», что трактуется средним и выше среднего уровнем эмоционального напряжения и тревожности у большинства респондентов. Данный факт мы связываем с ситуацией новизны, которая является тревожной для подростков, вызывает напряженность и неуверенность, что в

начальный период является естественным и нормальным. Н. В. Литвиненко в своем исследовании также отмечает, что младшим подросткам в период адаптации к новой образовательной среде свойственны тревожность в ситуациях взаимодействия со сверстниками, эмоциональная возбудимость и повышенная нервная напряженность в сочетании с неустойчиво выраженным самоконтролем (Н.В. Литвиненко, 2009). При этом Э.М. Александровская указывает, что такие личностные черты подростков, как повышенная эмоциональная лабильность, неуверенность в себе, робость и низкий самоконтроль, приводят к неустойчивой адаптации.

Вместе с тем исключением из средней тенденции выраженности являются значения по фактору F «рассудительность – беспечность» (ср.арифм. $X_{ср} = 6,58$, $Me = 7,00$, $Mo = 7,00$), что характеризует респондентов как энергичных, активных, с чрезмерным оптимизмом, склонных к переоценке своих возможностей. Мы связываем это с их возрастными особенностями, которым свойственна склонность к риску, бодрость, энергичность, подвижность, легкомысленность и находчивость. Отметим, что полученные высокие значения данного фактора отражают половую принадлежность респондентов, которые показывают всегда более высокие оценки по фактору.

Установлены проявления значений фактор С «эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость» (ср.арифм. $X_{ср} = 5,00$, $Me = 4,00$, $Mo = 4,00$), которые выражаются в положительном отклонении в сторону эмоциональной устойчивости. Данный факт указывает уверенность респондентов в себе и, соответственно, стабильность и подготовленность к успешному выполнению новых правил и требований. Следует отметить, что исследования Е.Б. Весны, убедительно доказывают, что высокие показатели эмоциональной устойчивости, общительности, смелости в структуре личности подростков признаются как оптимальные и способствуют их адаптации к образовательной среде [45, с. 33].

**Исследование выраженности показателей
социально-психологической адаптации подростков**

Изучение выраженности показателей социально-психологической адаптации суворовцев, осуществлялось с помощью опросника социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд и в соответствии с нормативными данными, рассчитанными отдельно для подростков (Приложение 1). Результаты оценивались по 13 первичным шкалам и шести интегральным показателям, отражающим процентное соотношение противоположных тенденций первичных шкал опросника. К интегральным показателям относятся адаптация, самоприятие, принятие других, эмоциональная комфортность, интернальность и стремление к доминированию.

Для начала полученные данные по выборке мы сравнили с нормативными показателями теста, с помощью одновыборочного критерия Стьюдента. Результаты представлены в таблице 11.

Таблица 11. Сравнительные данные, с помощью критерия Стьюдента

Показатели	Среднее по нормам	Среднее у суворовцев	t-Стьюдента	p-уровень значимости
Адаптивность	119,00	143,29	11,80	<0,001
Деадаптивность	119,00	83,53	-9,62	<0,001
Принятие себя	37,00	48,76	9,40	<0,001
Непринятие себя	24,50	15,14	-9,63	<0,001
Принятие других	21,00	25,79	6,53	<0,001
Непринятие других	24,50	14,61	-15,05	<0,001
Эмоциональный комфорт	24,50	21,34	-4,25	<0,001
Эмоциональный дискомфорт	24,50	15,19	-7,84	<0,001
Внутренний контроль	45,50	52,79	6,79	<0,001
Внешний контроль	31,50	16,54	-11,18	<0,001
Ведомость	21,00	17,78	-5,17	<0,001
Эскапизм	17,50	19,88	4,26	<0,001
Лживость -	31,50	14,99	-24,72	<0,001
Лживость +	31,50	15,34	-35,78	<0,001

Установлено, что у респондентов все показатели значимо выше, чем нормативные данные по тесту. Полученные результаты объясняются

имеющейся системой набора при поступлении в суворовские военные училища. Конкурсные вступительные испытания своей целью ставят оценивание психологической готовности к обучению. Оценка заключается в измерении адаптационных способностей и нервно-психологической устойчивости и позволяет отобрать из всех кандидатов только тех, кто готов к обучению в закрытом военно-учебном заведении в столь раннем возрасте. Успешное прохождение вступительных испытаний говорит о том, что по адаптационным свойствам, личностному развитию и степени развития познавательных психических процессов подростков соответствует требованиям, предъявляемым к обучающимся суворовских военных училищ.

Дескриптивный анализ данных выраженности интегральных показателей свидетельствует о том, что у подавляющего большинства суворовцев уровень выраженности показателей социально-психологической адаптации характеризуется как высокий и средний.

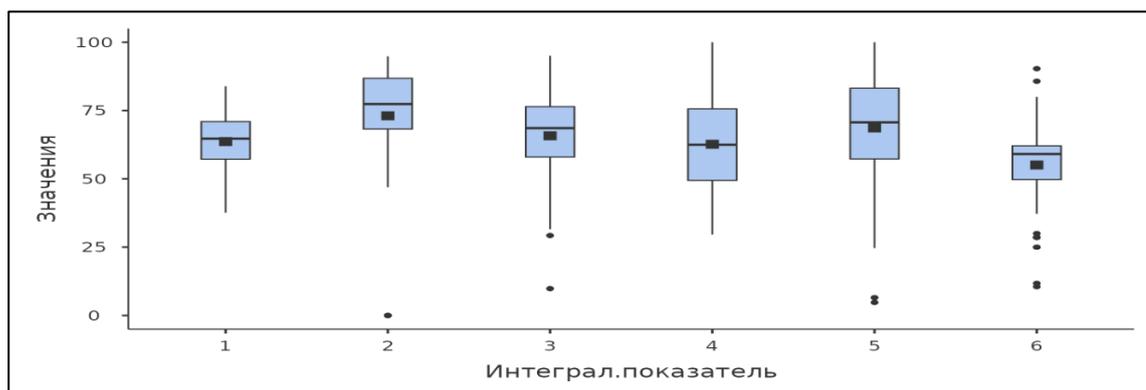


Рис. 3. Разброс значений интегральных показателей социально-психологической адаптации

(среднее, минимальное и максимально значение, медиана)

Условные обозначения: 1 – интегральный показатель «адаптация»; 2 – интегральный показатель «самоприятие»; 3 – интегральный показатель «приятие других»; 4 – интегральный показатель «эмоциональная комфортность»; 5 – интегральный показатель «интернальность»; 6 – интегральный показатель «стремление к доминированию».

Установлено, что все интегральные показатели социально-психологической адаптации по уровню выраженности среднего арифметического балла имеют выше среднего и высокий статистический уровень.

Данный факт свидетельствует о том, что респонденты ориентированы на принятие окружающих людей, позитивное отношение от них, положительное одобрение себя и своей жизни. Также это указывает на их положительную самооценку, доверие к себе, преобладании состояния уверенности, оптимизма, а также низкий уровень тревоги и страха.

Меры изменчивости результатов (разброс, среднеквадратичное отклонение) в дескриптивном анализе показали, что респонденты достаточно похожи между собой в выраженности интегральных показателей социально-психологической адаптации (не зафиксированы ни критично высокие, ни критично низкие значения интегральных показателей).

Исключение из этой тенденции составляет интегральный показатель «стремление к доминированию» (ср. арифм. $X_{\text{ср}} = 55,1$, $M_o = 60,9$, $M_e = 59,1$), который демонстрирует преобладание среднего и низкого уровней проявления. Данный факт мы связываем с возрастными особенностями респондентов еще вчерашних младших школьников, которым пока еще характерны проявления податливости к педагогическим воздействиям, не достаточная самостоятельность в действиях и решениях.

Таким образом, выявлено, что респондентам свойственен высокий уровень адаптивности, указывающий на их хорошие исходные адаптивные способности. Установлен высокий уровень принятия себя, отражающий внутренний комфорт и позитивное самоощущение. Готовность респондентов к изменению способов взаимодействия с новой средой, а также высокий уровень принятия окружающих. Респонденты характеризуются как открытые, с хорошими коммуникативными способностями, не избегающие новых контактов, удовлетворенные новой средой и окружением. Им присущ достаточный уровень самостоятельности в принятии решений, умеренное стремление влиять на других, отстаивать свою точку зрения, в сочетании с уступчивостью и податливостью к внешнему влиянию, уравновешенность и оптимизм.

Анализ представлений взрослых об особенностях поведения подростков как внешних проявлений их адаптации

Изучение представлений взрослых об особенностях поведения суворовцев как внешних проявлений их адаптации было реализовано с помощью метода экспертных оценок – опросник Т.М. Ахенбаха (версия ЕГ – 1–2). В основе методики – наблюдение за нерегламентированным поведением подростков, с целью оценки проявлений поведения.

В нашем исследовании опросник заполняли два и более взрослых – воспитатели, учителя-предметники, педагог-психолог и один из родителей, следовательно, подсчитывались средние баллы каждого эксперта.

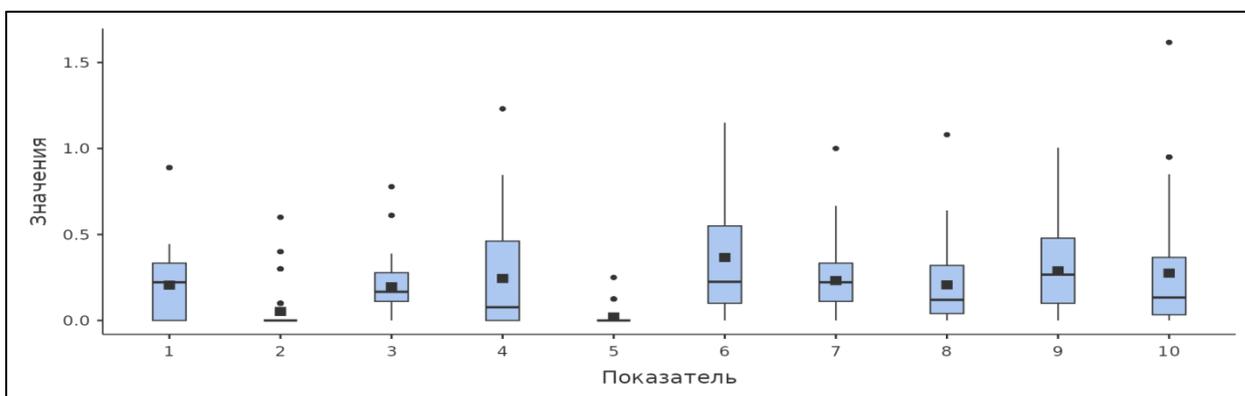


Рис. 4. Разброс средних значений коэффициентов проявления особенностей поведения подростков

Условные обозначения: 1 – замкнутость; 2 – соматические проблемы; 3 – тревожность; 4 – нарушения социализации; 5 – проблемы мышления; 6 – проблемы с вниманием; 7 – делинквентное поведение; 8 – агрессия; 9 – показатель внутренних проблем; 10 – показатель внешних проблем.

Установлено, что распределение данных отличается от нормального и все коэффициенты проявлений особенностей поведения респондентов по уровню выраженности среднего балла имеют ниже среднего и низкий уровень. Данный факт свидетельствует о том, что внешние проявления поведения, отклоняющегося от принятой социальной нормы, у респондентов слабо выражены либо отсутствуют.

Дескриптивный анализ данных мер изменчивости коэффициентов (разброс, среднеквадратичное отклонение, мода, медиана) показал, что

респонденты во внешних проявлениях поведения похожи между собой. Нами не зафиксированы критично высокие значения коэффициентов. При этом обнаружены низкие значения коэффициентов по двум шкалам: «соматические проблемы» и «проблемы с мышлением». Следовательно, данные проявления поведения, по мнению взрослых участников эксперимента, не проявляются в поведении суворовцев. Мы связываем этот факт, с существующей системой набора при поступлении в суворовские военные училища. При наборе подростки, желающие обучаться в суворовском военном училище, проходят медицинское, социально-психологическое обследование, тем самым в училище поступают только те, кто не имеет проблем со здоровьем.

Обращают внимание значения выраженности коэффициента «проблемы с вниманием» (Sr , ср.арифм. $X_{ср} = 0,366$, $Me = 0,225$, $Mo = 0,00$), показавший широкий разброс данных, в частности верхних значений. Выявленная закономерность, во-первых, согласуется с возрастными особенностями респондентов, которым присуща неустойчивость внимания и быстрая утомляемость, во-вторых, проявления проблем с вниманием обусловлены новой средой, в которой оказались подростки, изменениями условий обучения, многозадачностью, новым социальным окружением.

Также следует отметить выраженность коэффициента «нарушения социализации» (Sr , ср.арифм. $X_{ср} = 0,244$, $Me = 0,0769$, $Mo = 0,00$). Процесс нарушения социализации происходит тогда, когда человек испытывает определенные негативные влияния, исходящие из среды. Поскольку данная среда для суворовцев новая, новым оказывается и социум, что естественно, вызывает напряженность и переживания. Новая ситуация запускает механизм процесса адаптации, который по мнению многих отечественных ученых, является этапом, компонентом или составляющей процесса социализации (Д.А. Андреева, Е.Б. Весна, А.В. Петровский, Т.К. Кончанин и др.). Следовательно, пока успешно не завершён процесс адаптации, не будет успешен процесс социализации, предполагающий вхождение в социальную

среду, интеграцию в новую систему через овладение ее социальными нормами, правилами и ценностями, знаниями, навыками.

Вместе с тем выраженность коэффициентов производных шкал «показатели внутренних проблем» (Internalization) и «показатели внешних проблем» (Externalization), показала широкий размах минимальных и максимальных значений. Основными *внешними проявлениями поведения*, указывающие на внутренние проблемы суворовцев, взрослыми участниками эксперимента указывались: боится, что может подумать или сделать что-нибудь плохое; считает, что всегда должен быть безупречным; безоговорочно подчиняется правилам и инструкциям; стеснителен, легко смущается, застенчив, робок; недостаточно активен и энергичен; все время старается угодить; постоянно боится ошибиться; склонен к взволнованности, обеспокоенности. Обозначенные экспертами особенности поведения подростков, указывающие на внутренние проблемы, определяются новой ситуацией, которая в определенной степени является для подростков тревожной, вызывая неуверенность, застенчивость, волнение и настороженность.

Основными *внешними проявлениями проблем в поведении* суворовцев экспертами назывались: хвастается, обманывает, дразнится; любит, чтобы на него обращали внимание; с трудом следует указаниям и инструкциям; отвлекает других; нарушает дисциплину; предполагает, что его требования должны немедленно выполняться; легко расстраивается и выходит из себя; внезапные перемены настроения; слишком разговорчив; часто опаздывает. Указанные взрослыми участниками эксперимента особенности поведения как внешние проявления проблем адаптации скорее указывают на возрастные особенности младших подростков, которым свойственны демонстративность поведения, отвлекаемость, быстрая утомляемость, частая смена настроения и пр. Слабая самоорганизация и трудности в выполнении указаний и инструкций связаны со слабой информированностью и недостаточной

подготовленностью суворовцев к выполнению требований, принятых в суворовском военном училище.

Выводы

В ходе решения задач констатирующего этапа исследования:

– определены особенности личностных показателей суворовцев, характеризующие их как открытых, доброжелательных и общительных. Им свойственны спокойствие и стабильность эмоциональной сферы, хорошая подготовленность к выполнению учебных требований, рассудительность, ответственность, добросовестность, исполнительность и целеустремленность. Они легко вступают в контакт с окружающими, показывают высокий самоконтроль и понимание желательной картины своего поведения в новых условиях;

– установлен высокий уровень выраженности интегральных показателей социально-психологической адаптации суворовцев, указывающий на их хорошие исходные адаптивные способности. Установлен высокий уровень принятия себя, отражающий внутренний комфорт и позитивное самоощущение. Выявлена готовность респондентов к изменению способов взаимодействия с новой средой, а также высокий уровень принятия окружающих. Установлено умеренное стремление влиять на других в сочетании с уступчивостью и податливостью к внешнему влиянию, уравновешенность и оптимизм;

– проанализированы представления взрослых участников эксперимента об особенностях поведения суворовцев как внешних проявлений их адаптации, указывающие, что им в большей степени свойственны следующие внешние проявления поведения: «проблемы с вниманием», «нарушения социализации», а также проявления по производным шкалам «показатели внутренних проблем» и «показатели внешних проблем».

2.5 Определение личностных показателей – мишеней формирующего воздействия

С целью нахождения взаимосвязей личностных показателей с показателями социально-психологической адаптации и особенностями поведения подростков, данные были подвергнуты процедуре математико-статистического анализа.

Анализ взаимосвязей позволил нам установить, какие личностные показатели респондентов связаны с показателями социально-психологической адаптации, тем самым выделить личностные показатели-мишени, на которые следует обратить внимание и направить формирующее воздействие для достижения ее успешности.

Для анализа были использованы математико-статистические методы. Расчет статистических данных осуществлялся с использованием программы STATISTICA 6.0 и MS Excel.

С целью установления корреляции личностных показателей с показателями социально-психологической адаптации и особенностями поведения подростков, а также выделения показателей, которые влияют на адаптацию, мы эмпирические данные подвергли процедуре математико-статистического анализа.

Для оптимального выбора метода обработки данных была проведена предварительная проверка эмпирических распределений показателей на нормальность с помощью критерия Шапиро – Уилка. Таблица анализа данных нормальности распределения с помощью критерия Шапиро – Уилка представлена в *Приложении 4* данной работы. Обнаружено, что распределение показателей по большинству критериев значительно отличается от нормального распределения, что обусловило дальнейший анализ эмпирических данных, с помощью метода корреляции Спирмена.

Коэффициент корреляции Спирмена позволил установить, насколько тесно располагаются изучаемые личностные показатели, как они связаны

между собой и уточнить «направление их взаимодействия». Это дает возможность не только сделать выводы относительно корреляции личностных показателей с показателями социально-психологической адаптации и особенностями поведения подростков, но и выделить те показатели, которые связаны с адаптацией, и на которые нам следует обратить внимание.

Графически результаты представлены в виде корреляционных плеяд на рисунке 5.

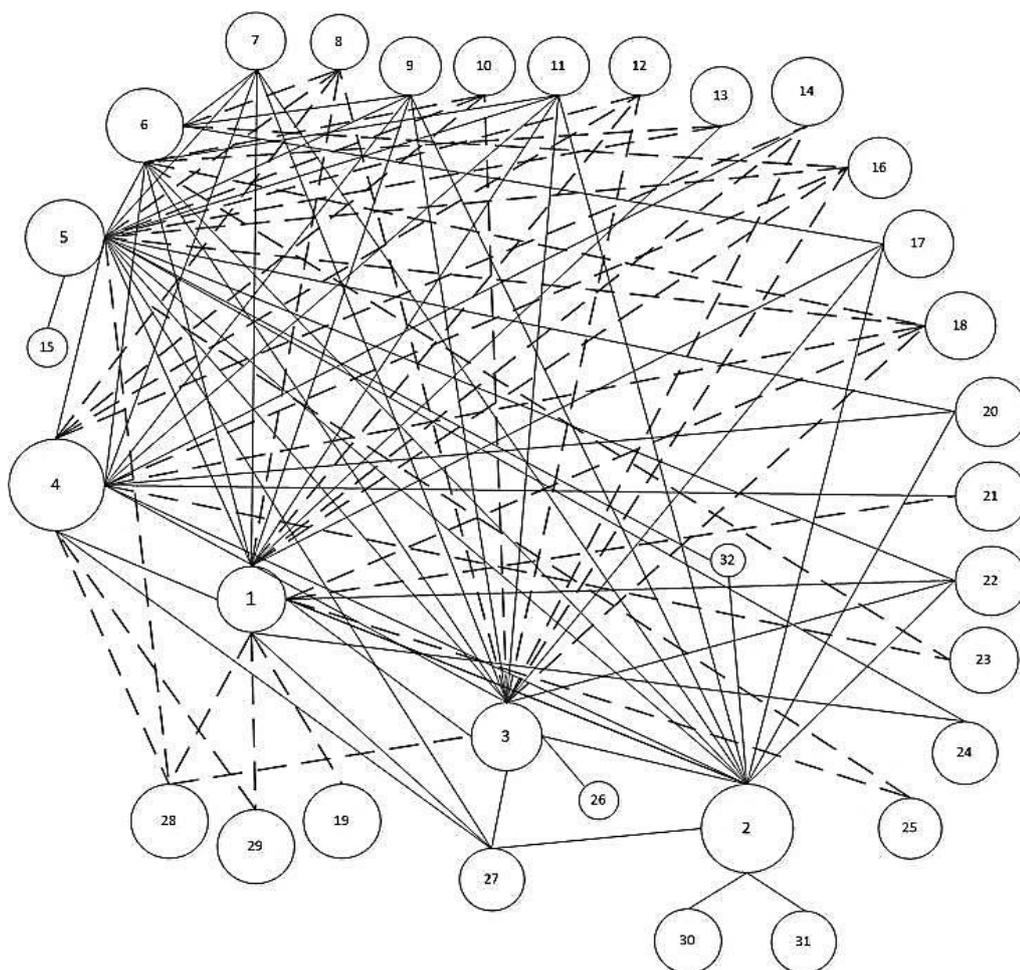


Рис. 5. Корреляционные плеяды

————— - положительная связь

- - - - - - - отрицательная связь

Условные обозначения: 1 – интегральный показатель «Адаптация»; 2 – интегральный показатель «Самоприятие»; 3 – интегральный показатель «Приятие других»; 4 – интегральный показатель «Эмоциональная комфортность»; 5 – интегральный показатель «Интернальность»; 6 – интегральный показатель «Стремление к доминированию»; 7 – «Адаптивность»; 8 – дезадаптивность; 9 – приятие себя; 10 – неприятие себя; 11 – приятие других; 12 – неприятие других; 13 – эмоциональный комфорт; 14 – эмоциональный дискомфорт; 15 – внутренний контроль; 16 – внешний контроль; 17 – доминирование; 18 – ведомость; 19 – эскапизм; 20 – лживость+; 21 – лживость; 22 – А «Замкнутость – общительность»; 23 – В «Низкий интеллект – высокий интеллект»; 24 –

С «Эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость»; 25 – D «Сдержанность – возбудимость»; 26 – F «Рассудительность – беспечность»; 27 – H «Робость – смелость»; 28 – O «Спокойствие – тревожность»; 29 – Q4 «Расслабленность – эмоциональная напряженность»; 30 – нарушения социализации; 31 – делинквентное поведение; 32 – показатель внешних проблем.

Математико-статистический анализ данных позволил сделать следующие выводы:

Обнаружены значимые корреляционные связи *интегрального показателя «Адаптация»* с другими интегральными показателями опросника (опросник К. Роджерса) и показателями их первичных шкал, а также личностными показателями респондентов (опросник Р. Кеттелла). При этом значимых связей с внешними особенностями поведения суворовцев (опросник Т. Ахенбаха) не обнаружено.

В таблице 12 представлены значения корреляции интегрального показателя «Адаптация».

Таблица 12. Интегральный показатель «Адаптация»

		Переменная	Интегральный показатель «Адаптация»	Уровень значимости
Опросник К. Роджерса	Интегральные показатели социально-психологической адаптации	Самоприятие	0,71	0,001
		Приятие других	0,64	0,001
		Эмоциональный комфорт	0,70	0,001
		Интернальность	0,80	0,001
		Стремление к доминированию	0,44	0,001
	Компоненты шкал социально-психологической адаптации	Адаптивность	0,74	0,001
		Дезадаптивность	-0,97	0,001
		Приятие себя	0,67	0,001
		Неприятие себя	-0,74	0,001
		Приятие других	0,65	0,001
		Неприятие других	-0,58	0,001
		Эмоциональный комфорт	0,24	0,05
		Эмоциональный дискомфорт	-0,87	0,001
		Внешний контроль	-0,86	0,001
		Доминирование	0,38	0,001
		Ведомость	-0,52	0,001
		Эскапизм	-0,23	0,05
		Лживость-	-0,23	0,05
		Личностные показатели (опросник Р. Кеттелла)	А «Замкнутость – общительность»	0,35
С «Эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость»	0,25		0,05	
Д «Сдержанность – возбудимость»	-0,23		0,05	

	Н «Робость – смелость»	0,58	0,001
	О «Спокойствие – тревожность»	-0,43	0,001
	Q4 «Расслабленность – эмоциональная напряженность»	-0,29	0,001

Установлено, что статистически значимые связи интегрального показателя «Адаптация» со всеми интегральными показателями опросника являются положительными, а также показатель находится в положительной корреляции с показателями положительного полюса их первичных шкал и, соответственно, в отрицательной корреляции с их отрицательными полюсами.

Итак, нами выявлены значимые положительные связи интегрального показателя «Адаптация» со следующими интегральными показателями:

«Самопринятие» ($r = 0,71$, $p \leq 0,01$), что свидетельствует о том, что важным личностным показателем в процессе адаптации является самопринятие себя в новых условиях жизни, осознание изменений в собственном «Я», положительное самоотношение и принятие положительных и отрицательных сторон своей личности. Самопринятие выступает как ресурс целенаправленного поведения суворовцев, обеспечивает целостность и устойчивость их личности, способствует внутреннему комфорту, позитивному самоощущению и принятию других в новой среде (С. М. Рогожникова, Е. П. Киселева).

«Принятие других» ($r = 0,64$, $p \leq 0,01$), что говорит о роли в процессе адаптации принятия суворовцами нового коллектива сверстников, новых социальных связей и отношений с окружающим социумом в новой образовательной среде.

«Эмоциональная комфортность» ($r = 0,70$, $p \leq 0,01$), что выражается в способности суворовцев открыто выражать свои чувства, преобладании у них состояний уверенности, спокойствия, удобства и отсутствие страха и тревоги в новой среде обучения.

«Интернальность» ($r = 0,80$, $p \leq 0,01$), что свидетельствует о взаимосвязи адаптации с уровнем субъективного контроля суворовцев, т. е.

чем выше субъективный контроль, тем выше степень понимания причинных связей между собственным поведением и достижением желаемого, следовательно, чем больше суворовец обладает внутренним контролем, тем успешнее он будет в новой социальной ситуации обучения и развития.

«Стремление к доминированию» ($r = 0,44, p \leq 0,01$), что указывает, на то, что суворовцы, обладающие высоким уровнем самостоятельности, активности, наличием желания сопротивляться возникающим трудностям, лучше и быстрее адаптируются к новой среде.

Вместе с тем обнаружена значимая отрицательная корреляционная связь со шкалой «Эскапизм» ($r = -0,23, 0,05$) и «Лживость» ($r = -0,23, 0,05$), что указывает на то, что успешная адаптация достигается при осознанном принятии суворовцами правил и требований новой существующей реальности, не избегая, не оспаривая их правильность и целесообразность.

Следует отметить, что полученные результаты статистически значимых связей согласуются с положениями концептуальной теории социально-психологической адаптации личности К. Роджерса, положенной в основу нашего исследования. В основе концепции находится понимание того, что одной из главных характеристик подросткового периода является активное развитие рефлексии – осознания себя, возможных преобразований в своем окружении и в самом себе. Сообразно увеличению представленности установок и принятых ценностей у подростков растет значение влияния собственно личностных движущих сил развития, таких как самоприятие, принятие других, самооценка, социальная направленность личности, стремление к доминированию, выраженность интернальности в решениях и действиях и др. (А.К. Осницкий, 2004).

Вместе с тем обнаружены значимые положительные корреляционные связи интегрального показателя «Адаптация» со следующими личностными показателями респондентов (опросник Р. Кеттелла):

– А «Замкнутость – общительность» ($r = 0,35, p \leq 0,01$), что свидетельствуют о том, что в процессе адаптации суворовцы становятся

субъектами взаимоотношений, важным средством, которого выступает общение. Процесс адаптации во многом зависит от их умения строить общение, эффективно реализовать свои коммуникативные способности и находить пути решения возникающих трудностей и проблем в повседневной и образовательной деятельности.

– С «Эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость» ($r = 0,25, p \leq 0,05$), что говорит о взаимосвязи эмоциональной устойчивости и адаптации суворовцев. Умение управлять своими эмоциями и настроением, степень волевого владения эмоциональным состоянием определяют процесс адаптации суворовцев к новым условиям обучения и жизнедеятельности.

– Н «Робость – смелость» ($r = 0,58, p \leq 0,01$), что указывает на взаимосвязь адаптации и степени развитости коммуникативных способностей у респондентов, их умения устанавливать контакты, а также преобладание в общении со взрослыми смелости и непринужденности.

При этом выявлены отрицательные корреляции показателя с такими личностными чертами респондентов, как D «Сдержанность – возбудимость» ($r = -0,23, p \leq 0,05$), O «Спокойствие – тревожность» ($r = -0,43, p \leq 0,01$) и Q4 «Расслабленность – эмоциональная напряженность» ($r = -0,29, p \leq 0,01$). Эти результаты подтверждают, что социально-психологическая адаптация взаимосвязана с низким уровнем проявления возбудимости, тревожности и напряженности суворовцев. Новые требования обучения превосходят возможности суворовцев, изменяют состояние эмоциональной сферы, вызывая «неспецифическую» стрессовую реакцию организма. Трудности, возникающие в процессе адаптации, выявляют прежде всего нарушения равновесия между потребностями и стремлениями суворовцев, субъективными представлениями и теми требованиями, которые предъявляет к их поведению новая среда. Суворовцы, которые находятся в напряженном состоянии, остро реагируют на все, что происходит в их жизни, что постепенно перерастает в расстройство, которое мешает адаптироваться и учиться в новой образовательной среде. Следует отметить, что некоторые

исследователи (А.С. Белкин, И.В. Дубровина, Е.Е. Кравцова, Т.В. Фомичева и др.) основными факторами, нарушающими процесс адаптации, считают недостатки в подготовке подростка к поступлению в новое образовательное учреждение. Особенно это касается, когда оно резко отличается от общеобразовательной школы своими требованиями и условиями жизнедеятельности. В этом контексте рассматриваются наличие у подростка искаженных представлений о предстоящих требованиях нового учебного заведения, недостатки в развитии черт и качеств его личности, недостатки и ненормальности во взаимоотношениях с окружающими.

Таким образом, суворовец осознающий необходимость изменений в собственном «Я», проявляющий положительное самоотношение и самопринятие себя в новых условиях, способный открыто выражать свои чувства, находящийся в состоянии уверенности, спокойствия, обладающий внутренним контролем, умением управлять своими эмоциями и настроением, владеющий в достаточной степени своим эмоциональным состоянием, имеющий развитые коммуникативные способности и навыки установления контактов лучше и быстрее адаптируется к новой образовательной среде.

Далее остановимся на выявленных статистически значимых корреляционных связях других интегральных показателей социально-психологической адаптации (опросник К. Роджерса).

В таблице 13 представлены значения корреляции интегрального показателя «Самопрятие» с другими интегральными показателями, показателями первичных шкал адаптации, личностными показателями и внешними проявлениями поведения суворовцев.

Таблица 13. Интегральный показатель «Самопрятие»

Переменная		Интегральный показатель «Самопрятие»	Уровень значимости
Опросник К. Роджерса	Интегральные показатели социально-психологической адаптации	Адаптация	0,71
		Принятие других	0,66
		Эмоциональная комфортность	0,58
		Интернальность	0,73
		Стремление к доминированию	0,31

Компоненты шкал социально-психологической адаптации	Адаптивность	0,60	0,01
	Дезадаптивность	-0,69	0,01
	Приятие себя	0,49	0,01
	Неприятие себя	-0,87	0,01
	Приятие других	0,63	0,01
	Неприятие других	-0,33	0,01
	Эмоциональный дискомфорт	-0,55	0,01
	Лживость +	0,23	0,05
	Доминирование	0,42	0,01
	Ведомость	-0,28	0,05
	Внешний контроль	-0,54	0,01
Личностные показатели (опросник Р. Кеттелла)	А «Замкнутость – общительность»	0,28	0,05
	Н «Робость – смелость»	0,34	0,01
	О «Спокойствие – тревожность»	-0,29	0,01
	Q3 «Низкий самоконтроль – высокий самоконтроль»	-0,22	0,05
Внешние особенности поведения (опросник Т. Ахенбаха)	Нарушения социализации	0,22	0,05
	Делинквентное поведение	0,27	0,05
	Показатель внешних проблем	0,32	0,01

«Самоприятие» как базовая интегральная характеристика личности обнаруживает значимые корреляционные связи с другими интегральными показателями опросника (опросник К. Роджерса) и показателями их первичных шкал, а также личностными показателями респондентов (опросник Р. Кеттелла) и показателями особенностей поведения (опросник Т. Ахенбаха).

Полученные данные свидетельствуют о взаимосвязи адаптации суворовцев с их внутренним ощущением комфорта в новой среде, позитивным самоощущением, принятием новых окружающих людей, активным отношением к самим себе и активной регуляцией своей жизнедеятельности в новой ситуации развития, а также достаточного уровня самостоятельности и регуляции поведения.

Обнаружены значимые положительные корреляционные связи показателя со следующими личностными показателями респондентов (опросник Р. Кеттелла): А «Замкнутость – общительность» ($r = 0,28, p \leq 0,05$), Н «Робость – смелость» ($r = 0,34, p \leq 0,01$), что свидетельствует о согласованности адаптации и достаточного уровня общительности и

инициативности респондентов в ситуациях общения, стремления к лидерству в новой группе сверстников, а также определенной степени открытости и готовности к общению в новой социальной группе.

При этом интегральный показатель показал значимые отрицательные связи с такими личностными чертами респондентов, как О «Спокойствие – тревожность» ($r = -0,29, p \leq 0,01$) и Q3 «Низкий самоконтроль – высокий самоконтроль» ($r = -0,22, p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что в процессе адаптации по мере возрастания принятия респондентами себя в новой ситуации жизнедеятельности снижается уровень их тревожности и самоконтроля.

Также положительные корреляционные связи обнаружены с внешними особенностями поведения респондентов (опросник Т. Ахенбаха) – «нарушения социализации» ($r = 0,22, p \leq 0,05$), «делинквентное поведение» ($r = 0,27, p \leq 0,05$) и «показателем внешних проблем» ($r = 0,32, p \leq 0,01$). Это говорит о том, что с ростом принятия себя, у суворовцев возрастает уровень адаптации, что свидетельствует о преобладании эмоционального комфорта, стабилизации эмоциональных реакций и проявлений, росте уверенности в себе, налаживании контактов с новым социумом. При этом могут появиться признаки поведенческих нарушений, которые выражаются в неодобряемом поведении, сознательном нарушении правил, сквернословии, демонстративном поведении и пр. Нарушения поведения – внешние проявления сложного процесса адаптации и возрастных изменений суворовцев одновременно.

В таблице 14 представлены значения коэффициентов корреляции интегрального показателя «Приятие других» с другими интегральными показателями и показателями их первичных шкал социально-психологической адаптации (опросник К. Роджерса), личностными показателями (опросник Р. Кеттелла) и особенностями поведения респондентов (опросник Т. Ахенбаха).

Таблица 14. Интегральный показатель «Приятие других»

	Переменная		Интегральный показатель «Приятие других»	Уровень значимости
Опросник К. Роджерса	Интегральные показатели социально-психологической адаптации	Адаптация	0,64	0,01
		Самоприятие	0,66	0,01
		Эмоциональная комфортность	0,60	0,01
		Интернальность	0,66	0,01
		Стремление к доминированию	0,37	0,01
	Компоненты шкал социально-психологической адаптации	Адаптивность	0,55	0,01
		Деадаптивность	-0,62	0,01
		Приятие себя	0,56	0,01
		Неприятие себя	-0,45	0,01
		Приятие других	0,68	0,01
		Неприятие других	-0,72	0,01
		Эмоциональный дискомфорт	-0,51	0,01
		Доминирование	0,28	0,05
		Ведомость	-0,33	0,01
Внешний контроль	-0,51	0,01		
Личностные показатели (опросник Р. Кеттелла)	А «Замкнутость – общительность»	0,24	0,05	
	Ф «Рассудительность – беспечность»	0,26	0,01	
	Н «Робость – смелость»	0,39	0,01	
	О «Спокойствие – тревожность»	-0,22	0,05	

Обнаружены значимые корреляционные связи показателя с другими интегральными показателями опросника (опросник К. Роджерса) и показателями их первичных шкал, а также личностными показателями респондентов (опросник Р. Кеттелла). При этом значимых связей показателя с поведенческими проявлениями респондентов не обнаружено.

«Приятие других» выступает компонентом социально-психологической адаптации, указывающий на высокую значимость в адаптационном процессе установления эмоционально-положительных связей с новым социумом, принятии нового коллектива, значимых взрослых. Высокий уровень проявления показателя помогает создать контакты в новом коллективе, чувствовать себя комфортно при групповой работе. Если суворовец чувствует себя в референтной группе комфортно, то его действия становятся раскованными, он самореализует себя, у него повышается уровень адаптации. В психолого-педагогических исследованиях доказано, что на

эмоциональное самочувствие ребенка в младшем подростковом возрасте в большей степени влияет то, как складываются его отношения с товарищами (Н.В. Литвиненко). При этом включенность в жизнь коллектива создает основные предпосылки для адекватного общения и является важным условием психического и личностного развития подростка (Л.И. Божович, Я.Л. Коломинский, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, Л.И. Уманский и др.).

Помимо вышеописанных положительных корреляционных связей с интегральными показателями «Адаптация» ($r = 0,64$, $p \leq 0,01$) и «Самоприятие» ($r = 0,66$, $p \leq 0,01$) (опросник К. Роджерса), показатель показал положительную связь с интегральным показателем «Эмоциональная комфортность» ($r = 0,60$, $p \leq 0,01$). Это подтверждает, что адаптация суворовцев взаимосвязана с позитивным восприятием новой среды, принятии окружающих людей, а также преобладании у них состояний удовлетворенности, уверенности, спокойствия, удобства, находясь в этой среде и в этом социуме.

Выявлена положительная связь с интегральным показателем «Интернальность» ($r = 0,66$, $p \leq 0,01$), свидетельствующая о значимости в процессе адаптации, установления продуктивных взаимоотношений с новыми людьми и преобладании ощущения себя активным субъектом собственной деятельности в решении жизненных и учебных задач в ходе обучения.

Также обнаружена положительная взаимосвязь с интегральным показателем «Стремление к доминированию» ($r = 0,37$, $p \leq 0,01$), указывающая на связь адаптации суворовцев с положительным восприятием окружающих людей, с наличием стремления к лидерским позициям в новом коллективе, что особо актуально в воинском коллективе, где общение подчиненно законам товарищества, подчиненности и субординации. Как отмечает Д.И. Фельдштейн [190], в подростковый период актуализируется сторона деятельности по усвоению норм и способов взаимоотношений, что обуславливает появление у подростка потребности быть субъектом не только

предметной деятельности, но и главным образом деятельности по утверждению своего места и своих возможностей в сфере взаимоотношений. У подростков формируется потребность быть взрослым, потребность осознавать себя как личность, отличную от других людей. Отсюда стремление к доминированию, самоутверждению.

Установлены значимые положительные корреляционные связи интегрального показателя со следующими личностными показателями респондентов (опросник Р. Кеттелла) – А «Замкнутость – общительность» ($r = 0,24, p \leq 0,05$), F «Рассудительность – беспечность» ($r = 0,26, p \leq 0,01$), Н «Робость – смелость» ($r = 0,39, p \leq 0,01$). Эти данные указывают, что по мере установления доверительных отношений с новым социумом, у суворовцев возрастает общительность, смелость в ситуациях коммуникации, энергичность и активность, снижается страх в общении, что также указывает на их адаптацию.

Вместе с тем интегральный показатель показал значимые отрицательные корреляции с показателем О «Спокойствие – тревожность» ($r = -0,22, p \leq 0,05$), что указывает на то, что при достижении положительных взаимоотношений с новым социумом у суворовцев снижается тревожность, стабилизируется эмоциональное состояние, повышается чувство уверенности.

В таблице 15 представлены значения коэффициента корреляции интегрального показателя «Эмоциональная комфортность» с другими интегральными показателями и показателями первичных шкал социально-психологической адаптации, личностными показателями и особенностями поведения подростков.

Таблица 15. Интегральный показатель «Эмоциональная комфортность»

		Переменная	Интегральный показатель «Эмоциональная комфортность»	Уровень значимости
к.К. Род	Интегральные показатели социально-	Адаптация	0,70	0,01
		Самопрятие	0,58	0,01
		Прятие других	0,60	0,01

психологической адаптации	Интернальность	0,74	0,01
	Стремление к доминированию	0,32	0,01
Компоненты шкал социально-психологической адаптации	Адаптивность	0,59	0,01
	Деадаптивность	-0,66	0,01
	Приятие себя	0,49	0,01
	Неприятие себя	-0,41	0,01
	Приятие других	0,39	0,01
	Неприятие других	-0,36	0,01
	Эмоциональный комфорт	0,39	0,01
	Эмоциональный дискомфорт	-0,82	0,01
	Внешний контроль	-0,59	0,01
	Ведомость	-0,36	0,01
	Лживость-	-0,27	0,05
	Лживость+	0,25	0,05
	Личностные показатели (опросник Р. Кеттелла)	А «Замкнутость-общительность»	0,33
В «Низкий интеллект – высокий интеллект»		-0,28	0,05
Н «Робость – смелость»		0,46	0,01
О «Спокойствие – тревожность»		-0,31	0,01
Q4 «Расслабленность – эмоциональная напряженность»		-0,27	0,05

Обнаружены значимые корреляционные связи интегрального показателя с другими интегральными показателями (опросник К. Роджерса) и показателями их первичных шкал, а также личностными чертами респондентов (опросник Р. Кеттелла). При этом значимых связей интегрального показателя с особенностями поведения респондентов обнаружено не было.

Высокая выраженность показателя «Эмоциональной комфортности», как компонента социально-психологической адаптации, подтверждает преобладание в период адаптации эмоционально-положительных самоощущений у суворовцев.

Помимо вышеописанных положительных корреляционных связей с интегральными показателями «Адаптация» ($r = 0,70$, $p \leq 0,01$), «Самоприятие» ($r = 0,58$, $p \leq 0,01$) и «Приятие других» ($r = 0,60$, $p \leq 0,01$) (опросник К. Роджерса), обнаружены значимые положительные связи с интегральным показателем «Интернальность» ($r = 0,74$, $p \leq 0,01$), что

свидетельствует о роли эмоционально-положительного отношения суворовцев к внешнему контролю со стороны взрослых, стремлении соблюдать предъявляемые требования в начальный период обучения.

Выявленная положительная связь с интегральным показателем «Стремление к доминированию» ($r = 0,32$, $p \leq 0,01$) говорит о том, что адаптация суворовцев к новой среде связана со степенью их стремления к доминированию, проявлению активности в общении со сверстниками, способностью занимать лидерские позиции. Это особо актуально в системе суворовского училища, где они живут и учатся в коллективе, взаимоотношения в котором основываются на общевоинских Уставах ВС РФ.

Вместе с тем обнаружены значимые положительные корреляционные связи показателя со следующими личностными показателями респондентов (опросник Р. Кеттелла): Н «Робость – смелость» ($r = 0,46$, $p \leq 0,01$), А «Замкнутость – общительность» ($r = 0,33$, $p \leq 0,01$). Полученные данные показывают, что, находясь в состоянии эмоционального комфорта, уверенности, спокойствия и удобства, когда суворовец всем доволен, оптимистичен, открыто выражает свои чувства, свободен от страха и тревоги, возрастает его смелость и общительность, открытость к новым контактам.

Также интегральный показатель показал значимые отрицательные корреляционные связи со следующими личностными показателями респондентов: В «Низкий интеллект – высокий интеллект» ($r = -0,28$, $p \leq 0,05$), О «Спокойствие – тревожность» ($r = -0,31$, $p \leq 0,01$), Q4 «Расслабленность – эмоциональная напряженность» ($r = -0,27$, $p \leq 0,05$). Эти данные показывают, что соразмерно с ростом показателей адаптации и преобладании ощущения эмоционального комфорта снижается тревожность и напряженность суворовцев, а также их академическая успеваемость. Мы полагаем, что ухудшение успеваемости, связано со снижением значимости роли обучения и мотивационной составляющей учения как возрастная особенность подросткового возраста респондентов.

В таблице 16 представлены значения коэффициента корреляции интегрального показателя «Интернальность» с другими интегральными показателями и показателями первичных шкал социально-психологической адаптации, личностными показателями и особенностями поведения суворовцев.

Таблица 16. Интегральный показатель «Интернальность»

	Показатель	Переменная	Интегральный показатель «Интернальность»	Уровень значимости
Опросник К. Роджерса	Интегральные показатели социально-психологической адаптации	Адаптация	0,80	0,01
		Самоприятие	0,73	0,01
		Принятие других	0,66	0,01
		Эмоциональная комфортность	0,74	0,01
		Стремление к доминированию	0,32	0,01
	Компоненты шкал социально-психологической адаптации	Адаптивность	0,62	0,01
		Деадаптивность	-0,79	0,01
		Приятие себя	0,51	0,01
		Неприятие себя	-0,57	0,01
		Приятие других	0,52	0,01
		Неприятие других	-0,41	0,01
		Эмоциональный дискомфорт	-0,73	0,01
		Внутренний контроль	0,29	0,01
		Внешний контроль	-0,81	0,01
		Ведомость	-0,51	0,01
	Лживость+	0,22	0,05	
	Личностные показатели (опросник Р. Кеттелла)	А «Замкнутость – общительность»	0,24	0,05
		С «Эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость»	0,25	0,05
		Д «Сдержанность – возбудимость»	-0,22	0,05
Н «Робость – смелость»		0,49	0,01	
О «Спокойствие – тревожность»		-0,31	0,01	
Особенности поведения (опросник Т. Ахенбаха)	Показатель внешних проблем	0,22	0,05	

Обнаружены значимые корреляционные связи показателя с другими интегральными показателями опросника (опросник К. Роджерса) и показателями их первичных шкал, а также личностными показателями

респондентов (опросник Р. Кеттелла) и особенностями их поведения (опросник Т. Ахенбаха).

Выявлена положительная связь с позитивной стороной своей первичной шкалы «Внутренний контроль» ($r = 0,29$, $p \leq 0,01$), что свидетельствует о взаимосвязи социально-психологической адаптации с высоким уровнем субъективного контроля, дисциплинированности и самостоятельности суворовцев, что позволяет им оперативно и безболезненно принять правила и соблюдать их и строгий распорядок в новой среде.

Вместе с тем значимая положительная корреляция с интегральным показателем «Стремление к доминированию» ($r = 0,32$, $p \leq 0,01$) говорит о значимости в адаптационном процессе стремления суворовцев к лидерским позициям в коллективе сверстников, при сохранении высокого уровня субъективного контроля.

Вместе с тем показатель имеет значимые положительные корреляционные связи со следующими личностными показателями суворовцев (опросник Р. Кеттелла): А «Замкнутость – общительность» ($r = 0,24$, $p \leq 0,05$), С «Эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость» ($r = 0,25$, $p \leq 0,05$), Н «Робость – смелость» ($r = 0,49$, $p \leq 0,01$). Это свидетельствует о том, что высокий уровень общительности и смелости в ситуациях коммуникации, наряду со сдержанностью и готовностью к успешному выполнению новых требований взаимосвязаны с социально-психологической адаптацией суворовцев.

Обнаружены значимые отрицательные корреляционные связи интегрального показателя с такими личностными показателями (опросник Р. Кеттелла) D «Сдержанность – возбудимость» ($r = -0,22$, $p \leq 0,05$), O «Спокойствие – тревожность» ($r = -0,31$, $p \leq 0,01$), что подтверждает связь низкого субъективного контроля респондентов с высоким уровнем возбудимости и тревожности, что приводит к нарушению их адаптации и снижает ее результативные показатели.

Также обнаружены положительные корреляционные связи показателя с внешними особенностями поведения подростков (опросник Т. Ахенбаха) «Показатель внешних проблем» ($r = 0,22$, $p \leq 0,05$), это говорит о том, что в период адаптации по мере увеличения внешнего контроля со стороны учителей, воспитателей, соответственно наблюдаются внешние проявления проблем у суворовцев.

В таблице 17 представлены значения коэффициента корреляции интегрального показателя «Стремление к доминированию» с другими интегральными показателями опросника и показателями их первичных шкал, а также с личностными показателями респондентов (опросник Р. Кеттелла). При этом значимых связей показателя с особенностями поведения респондентов не обнаружено.

Таблица 17. Интегральный показатель «Стремление к доминированию»

	Показатель	Переменная	Интегральный показатель «Стремление к доминированию»	Уровень значимости
Опросник К. Роджерса	Интегральные показатели социально-психологической адаптации	Адаптация	0,44	0,01
		Самоприятие	0,31	0,01
		Принятие других	0,37	0,01
		Эмоциональный комфорт	0,32	0,01
		Интернальность	0,32	0,01
	Компоненты шкал социально-психологической адаптации	Адаптивность	0,39	0,01
		Дезадаптивность	-0,46	0,01
		Приятие себя	0,42	0,01
		Неприятие себя	-0,27	0,05
		Приятие других	0,32	0,01
		Эмоциональный дискомфорт	-0,33	0,01
		Доминирование	0,41	0,01
		Ведомость	-0,58	0,01
		Внешний контроль	-0,22	0,05
Личностные показатели (опросник Р. Кеттелла)	В «Интеллект»	-0,23	0,05	

Показатель «Стремление к доминированию» как компонент социально-психологической адаптации положительно связан со всеми интегральными показателями и отдельными компонентами первичных шкал опросника К. Роджерса.

Выявлена только одна значимая отрицательная корреляционная связь с фактором В «Низкий интеллект – высокий интеллект» ($r = -0,23, p \leq 0,05$) (опросник Р. Кеттелла). Это указывает на то, что с ростом стремления занять лидирующие позиции в среде сверстников, происходит снижение академической успеваемости и учебно-познавательных функций суворовцев.

В таблице 18 представлены статистически значимые корреляционные связи показателей адаптации с личностными чертами и поведенческими проявлениями респондентов, обнаруженные с помощью коэффициента корреляции Спирмена.

Таблица 18. Значимые корреляционные связи интегральных показателей адаптации с личностными показателями и особенностями поведения респондентов (коэффициент корреляции Спирмена)

Личностные показатели, особенности поведения	Интегральные показатели адаптации					
	Адаптация	Самоприятие	Приятие других	Эмоциональная комфортность	Интернальность	Стремление к доминированию
Личностные черты (Р. Кеттелл) / значимая корреляционная связь («+» - полож., «-» - отриц.)						
А (замкнутость – общительность)	+	+	+	+	+	
В (низкий интеллект – высокий интеллект)				-		-
С (эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость)	+				+	
Д (сдержанность – возбудимость)	-				-	
Е (подчиненность – доминантность)						
Ф (рассудительность – беспечность)			+			
Г (низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения)						
Н (робость – смелость)	+	+	+	+	+	
І (жесткость – чувствительность)						
О (спокойствие – тревожность)	-	-	-	-	-	
Q3 (низкий самоконтроль – высокий самоконтроль)		-				
Q4 (расслабленность – эмоциональная напряженность)	-			-		
Опросник Т. Ахенбаха / значимая корреляционная связь («+» – полож., «-» – отриц.)						
Замкнутость						
Соматические проблемы						
Тревожность						
Нарушения социализации		+				
Проблемы мышления						
Проблемы с вниманием						

Делинквентное поведение		+				
Агрессия						
Показатель внутренних проблем						
Показатель внешних проблем		+			+	

Результаты корреляционного анализа показали наибольшее количество взаимосвязей адаптации респондентов с их личностными показателями, нежели с особенностями их поведения, как внешних проявлений адаптации.

Обнаружено наибольшее количество значимых связей интегральных показателей адаптации с такими личностными показателями респондентов, как общительность, смелость и эмоциональная устойчивость, что позволяет сделать вывод о том, что именно эти личностные показатели суворовцев определяют их социально-психологическую адаптацию.

Вместе с тем установлено, что адаптация суворовцев взаимосвязана с низким уровнем тревожности, напряженности и возбудимости.

При этом нами не обнаружено ни одной статистически значимой связи показателей адаптации с такими личностными показателями респондентов, как Е «Подчиненность – доминантность», G «Низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения» и I «Жесткость – чувствительность».

Таким образом, анализ взаимосвязей позволил нам установить личностные показатели суворовцев, которые связаны с адаптацией и на которые необходимо обратить внимание с целью ее достижения.

Для решения следующей эмпирической задачи, направленной на выделение показателей-мишеней, определяющих адаптационный процесс, мы использовали возможности регрессионного анализа как метода построения прогноза, в нашем случае – процесса социально-психологической адаптации.

Применение линейной регрессии допустимо только при выполнении ряда допущений. Без соблюдения этих допущений результат будет содержательно бесполезным. Поэтому, в нашем исследовании учтены следующие необходимые допущения:

1. Наличие линейной зависимости (основное допущение). Между независимой и зависимой переменной есть линейная связь, которую мы зафиксировали с помощью предварительного корреляционного анализа.

2. Переменные должны быть либо непрерывными, либо категориальными. У нас типы переменных порядковые, однако каждая из них содержит достаточно много значений, чтобы можно было бы считать их непрерывными.

3. Наличие вариации. Без вариации мы не можем показать связь между изменениями двух переменных. В каждой переменной у нас присутствует вариация (дисперсия по ним отличается от нуля).

4. Мультиколлинеарность — наличие линейной зависимости между независимыми переменными, приводящая к неустойчивости коэффициентов модели. Мультиколлинеарность нами исключена с помощью алгоритма пошагового исключения.

5. Независимость наблюдений - это общее требование ко всем выборочным статистическим моделям. У нас наблюдения независимы друг от друга - в опросах принимали участие разные суворовцы, ни один из них не проходил два опроса сразу, они не связаны между собой.

Таким образом, проведенная проверка допустимости применения регрессионного анализа позволила нам его использовать.

Регрессионный анализ позволил выделить ведущие показатели, на которые мы окажем формирующее воздействие для адаптации суворовцев к новой среде жизнедеятельности и обучения.

Результаты регрессионного анализа представлены в таблице 19.

Для начала в качестве зависимой переменной мы использовали интегральный показатель «Адаптация» по методике К. Роджерса, а в качестве независимых переменных – отдельные показатели по субшкалам данного опросника.

Таблица 19. Ведущие показатели социально-психологической адаптации (опросник К. Роджерса)

Интегральный показатель «Адаптация»	b	p – уровень значимости
Intercept	55,85	< 0,001
Принятие себя	0,26	< 0,001
Непринятие себя	-0,34	< 0,001
Эмоциональный комфорт	0,16	0,02
Эмоциональный дискомфорт	-0,31	< 0,001
Внутренний контроль	0,16	< 0,001
Ведомость	-0,37	< 0,001
Эскапизм	-0,33	< 0,001
R-квадрат		0,93
Скорректированный R-квадрат		0,93

Обнаруженные статистически значимые связи показали, что адаптация суворовцев обусловлена высоким уровнем принятия себя ($b = 0,26$, $p \leq 0,001$), принятия своих индивидуально-личностных особенностей. При этом потребность суворовцев в достойном положении в среде сверстников как возрастная особенность востребует воздействия на уровень их принятия себя, который обеспечивает не только адаптацию к новым условиям, но и дальнейшее саморазвитие и самосовершенствование. Уровень принятия себя отражает субъективную сторону процесса социально-психологической адаптации суворовцев и выражается в позитивном восприятии и признании себя в новых условиях, а также активной ролью и наличие желания усвоить новые социальные требования.

Установлена зависимость процесса адаптации с эмоционально-положительным отношения суворовцев к новой среде, выражающееся в преобладании состояний уверенности, спокойствия и ощущений эмоционального комфорта ($b = 0,16$, $p \leq 0,05$), находясь в ней, а также к себе как личности, уверенной в своих возможностях, имеющая адекватную самооценку.

Вместе с тем неблагоприятный прогноз адаптации суворовцев обусловлен высоким уровнем неприятия себя ($b = -0,34$, $p \leq 0,001$), преобладанием у них ощущения эмоционального дискомфорта ($b = -0,31$, $p \leq 0,001$), проявлениями ведомости ($b = -0,37$, $p \leq 0,001$) и эскапизма ($b = -0,33$, $p \leq 0,001$).

Отметим, что полученные данные согласуются с данными исследований И.А. Погодина, в которых отмечается, что ведущим в структуре адаптации является психологический аспект, который опосредует характер и особенности протекания адаптационного процесса на других уровнях, при этом определяющая роль в оценке эффективности адаптации как системного процесса принадлежит психологическим характеристикам личности (Погодин И.А., 2002).

Также схожие результаты были получены в диссертационном исследовании Ю.В. Кравченко, посвященного особенностям процесса адаптации обучающихся к условиям обучения в военных учебных заведениях, в котором автор указывает на личностные качества воспитанников как показатели успешности их адаптации (Кравченко Ю.В., 2006).

Остановимся на обнаруженных значимых корреляционных связях интегральных показателей опросника К. Роджерса с личностными показателями (опросник Р. Кеттелла) и особенностями поведения респондентов (опросник Т. Ахенбаха).

Таблица 20. Ведущие показатели социально-психологической адаптации

Показатель социально-психологической адаптации	b	p-уровень значимости
Интегральный показатель «Адаптация»		
Intercept	47,52	< 0,001
H (Робость – смелость)	2,78	0,000
R-квадрат	0,30	
Скорректированный R-квадрат	0,29	
Интегральный показатель «Самоприятие»		
Intercept	56,18	< 0,001
Показатель внешних проблем	16,50	< 0,013
Q3 (низкий самоконтроль - высокий самоконтроль)	-2,16	< 0,051
R-квадрат	0,16	
Скорректированный R-квадрат	0,16	
Интегральный показатель «Эмоциональная комфортность»		
Intercept	63,19	< 0,001
H (Робость – смелость)	2,66	0,010

Q3 (низкий самоконтроль - высокий самоконтроль)	-3,09	0,003
R-квадрат	0,29	
Скорректированный R-квадрат	0,29	
Интегральный показатель «Интернальность»		
Intercept	59,15	< 0,001
H (Робость – смелость)	3,00	0,01
D (Возбудимость – флегматичность)	-1,86	0,05
R-квадрат	0,20	
Скорректированный R-квадрат	0,19	
Интегральный показатель «Стремление к доминированию»		
Intercept	74,62	< 0,001
A (Замкнутость – общительность)	1,81	< 0,028
Q3 (низкий самоконтроль-высокий самоконтроль)	-2,09	< 0,034
B (интеллект)	-2,88	< 0,031
Показатель внешних проблем	-23,40	< 0,020
Делинквентное поведение	46,75	< 0,015
R-квадрат	0,19	
Скорректированный R-квадрат	0,19	
Интегральный показатель «Приятие других»		
Intercept	61,77	< 0,001
H (Робость – смелость)	2,59	0,01
Делинквентное поведение	29,43	0,02
Q3 (низкий самоконтроль-высокий самоконтроль)	-2,38	0,01
F (Сдержанность – экспрессивность)	1,94	0,01
R-квадрат	0,26	
Скорректированный R-квадрат	0,26	

Следует отметить, что нами получены по отдельным показателям не высокие значения коэффициента детерминации (R-квадрат), что говорит о том, что существуют другие факторы, помимо личностных, которые определяют процесс адаптации, не рассматриваемые в нашей работе. Например, особенности взаимоотношений в коллективе, социальный интеллект, отношения с педагогами, воспитателями и пр.

Таблица 21. Ведущие показатели социально-психологической адаптации, установленные с помощью регрессионного анализа

Интегральные показатели адаптации	Личностные черты (по Р. Кеттеллу) / корреляционная связь («+» – полож., «-» – отриц.)	Поведенческие проявления (по Т. Ахенбаху)

	Н (Робость – смелость)	Q3 (самоконтроль)	D (Возбудимость – флегматичность)	A (Замкнутость – общительность)	B (интеллект)	F (Сдержанность – экспрессивность)	Показатель внешних проблем	Делинквентное поведение
Адаптация	+							
Самопрятие		-					+	
Принятие других	+	-				+		+
Эмоциональная комфортность	+	-						
Интернальность	+		-					
Стремление к доминированию		-		+	-		-	+

Выявлена положительная связь интегрального показателя «Адаптация» с личностным показателем Н «Робость – смелость» ($b = 2,78$, $p \leq 0,001$) (опросник Р. Кеттелла), что говорит о том, что коммуникабельность суворовцев, высокая активность в социальных контактах, достаточный уровень социальной смелости в ситуациях коммуникации и легкость в установлении первичных контактов являются факторами адаптации. Также обнаружена взаимосвязь данного личностного показателя с принятием окружающих людей, их одобрением, и открытостью к общению с ними, ощущением эмоционального комфорта и высоким уровнем субъективного контроля и самостоятельности суворовцев, что позволяет оперативно и безболезненно принять правила и требования новой среды обучения и жизнедеятельности и соблюдать их.

Вместе с тем адаптация суворовцев обеспечивается высокой степенью определенности в своем эмоциональном отношении к новой среде, окружающим предметам и явлениям, социуму. А также в процессе адаптации у суворовцев возрастает смелость и уверенность в своих силах и действиях.

Обнаружена отрицательная взаимосвязь фактора Q3 (самоконтроль) на адаптацию суворовцев, а именно на ее показатели «Самопрятие», «Принятие других», «Эмоциональная комфортность» и «Стремление к доминированию». Мы полагаем, что по мере адаптации, увеличения степени принятия суворовцами

себя в новой для себя роли, понимания своего эмоционального отношения к окружающему, с повышением приятия других, снижается необходимость контролировать свои эмоции, поведение, желания и понижается уровень самоконтроля подростков.

Также установлена связь адаптации и уровня общительности и коммуникабельности суворовцев, их стремления к доминированию и желания занимать лидерские позиции в новом коллективе. По мере достижения лидерских позиций, возможно появления признаков делинквентного поведения, а также снижение самоконтроля и успеваемости.

Выявлена взаимосвязь фактора F «Сдержанность – экспрессивность» (опросник Р. Кеттелла) и показателя «Делинквентное поведение» (опросник Т. Ахенбаха) на принятие других и установление отношений суворовцев с новым социумом. Мы полагаем, что по мере установления дружеских связей, налаживания коммуникации у суворовцев возрастает динамичность общения, экспрессивность, эмоциональная яркость в отношениях с окружающими, и возможны проявления делинквентного поведения.

Выводы

В ходе математико-статистического анализа данных обнаружены значимые положительные связи интегрального показателя «Адаптация» с личностными показателями суворовцев – приятие себя, принятие других, эмоциональная стабильность и напряженность, эмоциональный комфорт, тревожность, возбудимость, смелость, общительность и способность к доминированию.

Полученные данные свидетельствуют о взаимосвязи адаптации суворовцев с принятием себя и окружающих людей, умениями эффективно реализовывать свои коммуникативные способности, навыками управления эмоциями, уровнем волевого контроля, а также выраженностью преобладанием состояния уверенности и сниженной тревожностью, напряженностью. Вместе с тем адаптация суворовцев взаимосвязана с

низким уровнем возбудимости, тревожности и напряженности, а высокие проявления этих показателей затрудняют процесс адаптации.

С помощью регрессионной модели выделены ведущие показатели социально-психологической адаптации суворовцев. Установлено, что ведущими показателями личностных компонентов адаптации являются: в сфере самосознания – принятие себя; в эмоционально-волевой – эмоциональный комфорт; в коммуникативной – смелость; в поведенческой – внутренний контроль.

Следовательно, для достижения адаптации задачами формирующего воздействия должны стать развитие у суворовцев принятие себя и принятие других, сохранение эмоциональной стабильности и ощущения эмоционального комфорта (удовлетворенности общением, отношениями), развитие внутреннего контроля (внутренней регуляции, уровня активности и чувства ответственности), развитие смелости, общительности и способности к доминированию. А также снижение тревожности, напряженности и возбудимости.

Выводы по второй главе

В ходе констатирующего исследования, организованного с целью конкретизации круга личностных показателей, способствующих социально-психологической адаптации суворовцев, были получены следующие результаты:

– определено, что респондентам присущи рассудительность, ответственность, добросовестность, исполнительность и целеустремленность, хорошая подготовленность к выполнению учебных требований, спокойствие и стабильность эмоциональной сферы. Они легко вступают в контакт с окружающими, показывают высокий самоконтроль и понимание желательной картины своего поведения в новых условиях. Характеризуются как открытые, доброжелательные и общительные;

– установлено, что суворовцы имеют высокий уровень выраженности показателей социально-психологической адаптации, указывающие на их хорошие исходные адаптивные способности. Установлен высокий уровень

принятия себя, отражающий внутренний комфорт и позитивное самоощущение подростков. Выявлена готовность респондентов к изменению способов взаимодействия с новой средой, а также высокий уровень принятия окружающих. Установлено умеренное стремление влиять на других, в сочетании с уступчивостью и податливостью к внешнему влиянию, уравновешенность и оптимизм;

– выявлено, что суворовцам свойственны следующие внешние проявления поведения: «проблемы с вниманием», «нарушения социализации», а также проявления по производным шкалам «показатели внутренних проблем» и «показатели внешних проблем».

В ходе математико-статистического анализа данных обнаружены значимые положительные связи интегрального показателя «Адаптация» с личностными показателями суворовцев сферы самосознания – принятие себя и принятие других; эмоционально-волевой сферы – эмоциональная стабильность и напряженность, эмоциональный комфорт, тревожность и возбудимость; коммуникативной – смелость и общительность; поведенческой – стремление к доминированию.

С помощью регрессионной модели установлены ведущие показатели социально-психологической адаптации суворовцев. Так, ведущими показателями являются: в сфере самосознания – принятие себя; в эмоционально-волевой – эмоциональный комфорт; в коммуникативной – смелость; в поведенческой – внутренний контроль.

Следовательно, для достижения адаптации суворовцев первого курса задачами формирующего воздействия должны стать развитие у них принятие себя и принятие других, сохранение эмоциональной стабильности и ощущения эмоционального комфорта (удовлетворенности общением, отношениями), развитие внутреннего контроля (внутренней регуляции, уровня активности и чувства ответственности), развитие смелости, общительности и способности к доминированию. А также снижение тревожности, напряженности и возбудимости.

ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПОНЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СУВОРОВЦЕВ

3.1 Программа психологического сопровождения адаптации суворовцев

Данная программа встроена в единую систему психологического сопровождения образовательной деятельности суворовского училища является релевантной в начальный период обучения и направлена на содействие адаптации подростков. Программа разработана с учетом особенностей возраста, потребностей суворовцев и целями образовательного учреждения. Адекватно организованное психологическое сопровождение обеспечивает своевременную и психологически комфортную адаптацию суворовцев, чтобы сохранить ресурсы и войти в ту «зону развития», которая пока им не доступна.

Основаниями выбора направлений сопровождения, методов, последовательности и частоты их применения являлись теоретические и методологические работы Л.А. Петровской и др., практически апробированные и рекомендованные программы развития личности в подростковом возрасте Л.Ф. Анн, М.Р. Битяновой, И.В. Вачкова, А.Г. Грецова, И.В. Дубровиной, С.В. Кривцовой, и др.

Вместе с тем основаниями разработки программы послужили данные констатирующего исследования, которое показало, что для адаптации суворовцев необходимо направить психологическое воздействие на личностные показатели, взаимосвязанные с адаптацией. В ходе исследования нами обнаружены значимые положительные связи интегрального показателя «Адаптация» с личностными показателями приятия себя и других, эмоциональной стабильности и напряженности, эмоционального комфорта, тревожности и возбудимости, смелости и общительности, способности к

доминированию. Вместе с тем выделены ведущие показатели личностных компонентов адаптации – принятие себя, эмоциональный комфорт, смелость и внутренний контроль.

Мы предположили, что психологическое воздействие на выявленные показатели – мишени, посредством активизации самопознания и формирования самопринятия как внутриличностного механизма адаптации; развития позитивного отношения к самому себе и к окружающей среде, другим людям, обеспечивающего эмоциональную стабильность и преодоление эмоциональной напряженности, тревожности и возбудимости; развития навыков конструктивного взаимодействия в новой системе отношений, смелости, общительности, стремления к доминированию и расширению поведенческого репертуара, внутреннего контроля (саморегуляция, уровень активности и чувства ответственности), создания условий для эмоционального комфорта в среде училища приведет к адаптации суворовцев.

Построение программы основано на двух подходах: *коммуникативном*, предусматривающим установление психологически целесообразных взаимоотношений между суворовцами, преобразование их позиций в личностно равноправные и регулирование процесса взаимодействия с помощью познания и самопознания, самоорганизации и самоконтроля в условиях диалога; и *рефлексивном*, предполагающим организацию деятельности суворовцев по осмыслению личностного опыта, самого себя, другого человека во взаимодействии, ситуации взаимодействия через анализ своей деятельности и своих возможностей.

Предпочтение при выборе было отдано *активным методам*. Активные методы, их научно-методическая разработка и профессиональное использование – это важный и достаточно сложный вопрос как для исследовательской, так и для практической психологии (И.В. Дубровина). Любой метод психологического исследования или обследования – это вмешательство во внутренний мир подростка, которое оставляет след.

Данное изменение выступает как непредвиденное последствие, но его можно и нужно учитывать. Методы, прямо ориентированные на вмешательство, цель которых оказать планируемое воздействие, относятся к группе активных методов работы, именно с их использованием реализуются развивающие и коррекционные программы. Активные методы предполагают содержательное психологическое наполнение и обоснование формы его осуществления. В работе с подростками, по мнению Л.Ф. Анн, И.В. Дубровиной, С.В. Кривцовой и др., [11, 160] наиболее эффективной является групповая форма развивающих программ. При необходимости и возможности реализуется и принцип индивидуального подхода в процессе групповой работы.

Программа психологического сопровождения адаптации суворовцев 1-го курса включает следующие направления:

- *диагностическое*, позволяющее измерить выраженность ведущих показателей адаптации суворовцев, с целью получения информации об уровне их адаптированности, особенностей поведения, эмоционально-волевой и личностной сфер и сферы самосознания;
- *психологическое просвещение* как активное групповое воздействие, направлено на помощь в усвоении эффективных способов и приемов взаимодействия, обеспечивающее поддержку в решении проблем адаптации и возрастных проблем;
- *психологическое консультирование* (в индивидуальной и групповой формах) направлено на снижение тревожности, формирование положительного отношения к себе и новой ситуации жизнедеятельности;
- *развивающая работа* направлена на формирование личностных компонентов адаптации суворовцев, выявленных на констатирующем этапе исследования: принятие себя, принятие других, смелость, общительность, способность к доминированию, внутренний контроль, эмоциональная стабильность и чувство эмоционального комфорта. Также психологическое

воздействие направлено на снижение напряженности, тревожности и возбудимости подростков в период адаптации.

Таким образом, программа психологического сопровождения адаптации суворовцев является самостоятельным разделом существующей в училище программы психологического сопровождения образовательной деятельности и встроена в ее единую систему. Программа разработана с учетом особенностей возраста, потребностей суворовцев и целями образовательного учреждения, а также на основании данных констатирующего исследования. В построении программы использованы два подхода – коммуникативный и рефлексивный, предпочтение отдано активным методам. Реализация программы осуществлялась в диагностическом, просветительском, консультативном и развивающем направлениях.

Диагностическое направление

Диагностическое направление сопровождения выступает стартовой площадкой и нацелено на информационное обеспечение процесса сопровождения адаптации суворовцев.

Психодиагностическая деятельность заключается в использовании различных способов сбора информации, которые обеспечивают решение следующих задач:

- изучение личностных свойств, уровня развития психологических функций суворовцев с учетом возраста и образования;
- исследование характера психического развития, его темпов и психических новообразований возраста, как характеристик качества развития;
- получение данных о динамике развития суворовцев, проведение мониторинга;
- анализ развивающего эффекта проводимых мероприятий психологической направленности (Хусаинова Р.М., 2015).

Основная задача психодиагностики – получить информацию об индивидуально-психических особенностях суворовцев-первокурсников, которая была бы полезна не только психологу, но и им самим (Хусаинова Р.М., 2015).

Анализ представленных в публикациях средств диагностики, используемых в образовательном процессе, позволил выделить, систематизировать и обосновать методы измерения уровня адаптированности, степени выраженности личностных показателей, способствующих адаптации, особенностей поведения и личностного развития суворовцев 1-го курса. Эти методы объединены в четыре группы – *опросные, интерактивные, наблюдение и проективные*.

Основную группу составили *опросные методы*, направленные на диагностику личностной сферы суворовцев: самосознания, эмоционально-волевой, коммуникативной, поведение в целом и др. (С.Л. Алмазова, О.Л. Алмазова, А.М. Прихожан, Р.С. Немов и др.). В комплекс психодиагностических методик для исследования личностных показателей адаптации суворовцев включены 12-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (детский вариант – 12PF/CPQ), направленный на анализ индивидуальных характеристик подростков и определение факторов их личности, дающих оценку возрастным и половым особенностям, а также методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, предоставляющая возможность определить степень адаптированности суворовцев к новой образовательной среде. Контрольные шкалы, включенные в данные опросники, позволяют контролировать искажения ответов под влиянием факторов социальной желательности, неискренности суворовцев и др.

С целью контроля психоэмоционального состояния суворовцев первого курса в батарею психодиагностических методик включены методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса, направленная на изучение уровня и характера тревожности подростков, связанной с

обучением, в частности в период адаптации к новой образовательной среде – шкала нервно-психического напряжения Т.А. Немчина и тест САН.

Для обеспечения контроля за развитием коммуникативных способностей суворовцев используются тест общительности В.Ф. Ряховского, тест-опросник КОС (коммуникативные, организаторские способности) и методика определения склонностей к общению Р.В. Овчаровой.

Одним из наиболее распространенных интерактивных методов получения психологических данных является *беседа*. В образовательном процессе беседа используется как метод получения данных при изучении особенностей протекания подросткового периода (Т.В. Драгунова, Д.Б. Эльконин), мотивации учения (Л.И. Божович, Л.С. Славина, Н.Г. Морозова) и др. Ее применение позволило отслеживать различные психологические характеристики личностной, эмоциональной и волевой сфер суворовцев, тем самым контролировать процесс адаптации.

Известно множество вариантов бесед: свободная, структурированная, полуструктурированная, слабо структурированная беседы (О.В. Алмазова, С.Л. Алмазова и др.). Главное ее достоинство – это диалогический характер и возможность получать как вербальную, так и невербальную информацию. Стандартизированная диагностическая беседа требует точной формулировки вопросов при сохранении естественности ситуации.

Наблюдение является классическим методом диагностики, достоинством которого является получение данных о поведении, деятельности и психоэмоциональном состоянии суворовцев в естественных условиях. В рамках образовательного учреждения этими условиями выступают учебная и внеурочная деятельность, групповая психологическая работа (специально организованное наблюдение за поведением суворовцев в экспериментальной ситуации). Наблюдение особо эффективно в сочетании с другими методами диагностики – беседой, опросом и пр. (Р.С. Немов).

Наблюдение позволило фиксировать эмоциональное состояние, события и элементы поведения суворовцев в момент их совершения. Его эффективность заключается в информативности и универсальности, так как с его помощью можно изучать почти любой процесс или явление. Он позволяет одновременно воспринимать и фиксировать поведенческие акты суворовцев, что исключает факт забывания ситуации или вынесения ошибочных суждений (А.М. Прихожан). При этом наблюдение не искажает естественного протекания процессов поведения.

Наблюдение за группой суворовцев дает возможность воспринимать всю картину происходящего целиком, одновременно отслеживать поведение целой группы, а также целенаправленно отследить специфику эмоциональных состояний суворовцев и их изменение в процессе различных видов деятельности. Метод позволяет свести вмешательство психолога в процесс к минимуму и практически не требует никаких дополнительных средств.

Особо следует выделить отдельную группу методов – *методы самонаблюдения и самодиагностики*, которые эффективно работают с суворовцами и позволяют им получить новую информацию о себе. Также данные методы обеспечивают контроль эффективности групповых и тренинговых процедур, выступают средством развития самосознания и самопонимания суворовцев (О.В. Евтихов, 2004). Их использование позволило создать у суворовцев потребность в понимании себя, в самоисследовании и самоизучении. В процессе самоизучения у них происходит более глубокое самопонимание, появляется желание обсудить с группой полученную информацию, то есть происходит выход на самоанализ, самораскрытие и групповой анализ (Евтихов О.В., 2004).

Месте с тем широко использовались *проективные методы* диагностики (С.Н. Майорова-Щеглова, В.С. Мухина, И.А. Шляпникова и др.). Их использование позволило выявить неосознаваемые, глубинные личностные характеристики и тенденции суворовцев, а также особенности их

эмоциональной сферы. Их главное достоинство в том, что они защищены от намеренных искажений под влиянием фактора социальной желательности, с целью демонстрации одобряемого поведения.

Среди предназначенных именно для подростков следует отметить метод неоконченных предложений, фрустрационный тест С. Розенцвейга, тест школьных ситуаций, тест Люшера, проективная методика «Человек под дождем», которые позволили проанализировать, как проходит процесс адаптации суворовцев к новым условиям обучения, коллективу и жизнедеятельности в училище в целом (А.М. Прихожан). Проективные методы применялись с суворовцами, которые после основной работы группы чувствовали необходимость в индивидуальной работе в решении психологических проблем.

Таким образом, анализ работ средств диагностики, применяющихся в образовательном процессе, позволил выделить, систематизировать и обосновать методы измерения уровня адаптированности суворовцев-первокурсников, степени выраженности их личностных показателей, способствующих адаптации, а также особенностей поведения и личностного развития.

Эти методы объединены в четыре группы – опросные, интерактивные, наблюдение и проективные. В каждой группе отобраны методики, которые позволили осуществить контроль за личностной, коммуникативной, эмоционально-волевой сферой суворовцев и поведением в целом, тем самым отслеживать процесс их адаптации и эффективность проводимых процедур.

Психологическое просвещение

Просвещение является один из активных методов работы педагога-психолога в образовательном процессе (Л.Ф. Чупров, 2003), обеспечивающий поддержку адаптации и возрастных задач развития. Метод позволил в открытом диалоге оказать помощь подросткам в конструктивном решении проблемных вопросов, возникающих в ходе адаптации, с опорой на

научно-методические достижения современной психологии (Н.Н. Авдеева, М.А. Егорова, Ю.А. Кочетова, 2021).

Просвещение помогает в обеспечении подростков психологической грамотностью и культурой, дает им возможность получить представления о своем внутреннем мире, специфике психологических отношений между людьми, освоить первичные навыки саморегуляции, умения применять все это в своей жизни, что способствует их адаптации и развитию в новой образовательной среде (И.В. Дубровина, Ю.М. Забродин, В.Э. Пахальян, Л.Ф. Чупров и др.).

Просветительская работа с подростками охватывала в основном групповые формы воздействий. Прежде всего это *беседы*, которые выстраиваются на основе актуальных потребностей, особенностей познавательной деятельности и возраста (Л.Ф. Чупров, 2003).

В ходе групповых просветительских бесед с подростками раскрывается не только тема просвещения, но и применяются приемы убеждения, научения, проявления социально приемлемого поведения и мышления, методы активизации и стимуляции к саморазвитию. Психолог в ходе беседы сообщает материал и задает вопросы с целью привлечения внимания подростков и использования их практического опыта, активизации сознательного участия в беседе, что способствует усвоению эффективных способов и приемов группового взаимодействия (М.К. Акимова, И.В. Дубровина, В.Н. Дружинина, Л.Ф. Чупров).

Анализ просветительских программ, нацеленных на работу с подростками, в рамках образовательного процесса позволил нам отобрать групповые методы реализации данного направления сопровождения адаптации.

Так, основными формами организации просветительской работы выбраны: *круглые столы, психологические акции, информационные часы*. Содержание этих форм работы позволило нам на основе обсуждения с суворовцами конкретных проблем, возникающих в период адаптации,

наглядно продемонстрировать возможности применения психологических знаний в решении этих проблем. Как отмечает И.В. Дубровина эффект от психологического просвещения больше, если психологические знания давать подросткам в качестве средства решения их актуальных проблем (И.В. Дубровина, 2004).

Круглый стол – как организационная форма, способствующая закреплению знаний суворовцев в области определенной проблемы в ходе ее организованного обсуждения, приобретению опыта конструктивного взаимодействия на основе культуры ведения дискуссии [198].

Организация круглых столов на просветительские темы позволила нам не только обсудить проблемную ситуацию с суворовцами, но и дала возможность всем участникам проявить активность, выступить с докладами, обменяться мнениями, уточнить позиции друг друга, обсудить значимую тему в рамках цивилизованного общения. Работа в ходе круглого стола строилась на принципах активности, партнерского общения и обратной связи. Для стимулирования активности и направления обсуждения в нужное русло, психологом использовалась «рамка» в виде ряда заданий и вопросов. Итогом круглого стола явилось совместное формулирование общих выводов по обсуждаемой проблеме (О.В. Хухлаева, 2008).

Психологические акции позволили расширить жизненное пространство суворовцев за счет внесения в их жизнь позитивный социальный опыт, новые дополнительные смыслы, чувственные краски. Важная особенность акций – ненавязчивость и необычность, тем самым получается определенный настрой и доминирующее эмоциональное состояние в коллективе суворовцев (О.В. Евтихов, 2004).

В ходе психологических акций создавалась специальная игровая среда в пространстве учебных групп, которая не затрагивает другие виды учебной деятельности. Каждая психологическая акция имеет собственное содержание, правила, результат и нацелена на создание ощущения эмоционального комфорта в новой среде (О.В. Евтихов, 2004).

Информационные часы («час психолога») как специальная, гибкая форма общения психолога с суворовцами на заданную тему позволила нам объединить выше обозначенные формы просветительской работы в единое просветительское мероприятие.

Наряду с вербально-коммуникативными средствами представляют интерес и невербальные средства просвещения. К ним относится просветительская информация, разработанная в виде стендовой информации, специально оформленных памяток, брошюр с информацией информативного и рекомендательного характера, выставок психологических произведений и литературы и пр. на актуальные темы (В.Э. Пахальян, 2016).

Таким образом, нами были выбраны следующие групповые методы реализации данного направления сопровождения адаптации суворовцев: круглые столы, психологические акции, информационные часы. Содержание этих форм работы строилось на основе обсуждения с суворовцами конкретных проблем, возникающих в период адаптации, что дало возможность наглядно продемонстрировать возможности применения психологических знаний в решении этих проблем.

Психологическое консультирование

Консультативная деятельность позволила оказать помощь суворовцам в выстраивании межличностных отношений, определить индивидуально-психологические особенности их личности, сформировать положительное отношение к себе, новой ситуации жизнедеятельности, оказать психологическое воздействие на эмоциональную сферу.

Консультации организуются в двух формах: групповой и индивидуальной.

Основным методом группового консультирования отобран *метод групповой дискуссии*.

Данный метод нацелен на групповую активность для обсуждения проблем адаптации и личностных проблем подростков. Он позволяет коснуться тех вопросы и проблемы, с которыми подростки сталкиваются в

повседневной жизни. С его помощью прорабатывается вся имеющаяся информация, разные точки зрения и вырабатывается их адекватное решение.

В коллективном обсуждении суворовцы приобретают необходимые знания и умения вербально заявить о своем мнении, отношении, сформулировать свою позицию, высказывать сомнения. В ходе дискуссий отрабатываются умения анализа и интерпретации жизненных проблем, тем самым через совместное переживание актуальных ситуаций обогащается их жизненный опыт. Главным достоинством и особенностью дискуссии является возможность оказать содействие каждому ее участнику быть искренним и открытым.

В ходе дискуссии педагог-психолог выступает внимательным слушателем, и дискуссия разворачивается за счет использования внутренних резервов участников.

Исследования, проведенные под руководством К. Левина, показали, что групповая дискуссия способствует формированию определенных мнений по проблеме, которые объединяются вокруг наиболее крайних точек зрения (феномен «групповой поляризации»). Взаимная критика, необходимость обосновывать и отстаивать свое мнение способствуют развитию у подростков общительности и смелости в ситуации группового общения.

Выделяют три типа дискуссий:

1. Профессионально-личностная дискуссия, в ходе которой подростки анализируют трудности отдельного участника. Члены группы высказывают свое мнение относительно обозначенных проблем данного участника, выражают свои чувства, предлагают обратную связь.

2. Тематическая дискуссия посвящается вопросам и проблемам, решение которых значимо для всех членов группы.

3. Дискуссия, ориентированная на взаимодействие. Этот тип дискуссии направлен на групповую динамику, на отношения между членами группы, взаимные реакции (А.Г. Лидерс, 2001; О.В. Евтихов., 2004).

Данный метод позволил на основе группового взаимодействия и эффективной оперативной обратной связи развить у суворовцев коммуникативные навыки, в частности смелость и общительность, а также создать ощущение эмоционального комфорта от коллективного общения и сплотить группу.

В практической психологии образования существует несколько форм организации групповой дискуссии. Для нас наибольший интерес представляет метод «*мозгового штурма*» (А. Осборн, 1949).

Метод «мозгового штурма» – это производный метод от групповой дискуссии, но с более структурированной процедурой. Он обеспечивает групповую генерацию идей по актуальной тематике. В ходе совместной работы группа порождает новые идеи (и более широкого спектра), тем самым изначальная идея прорабатывается, не отвергается, а дорабатывается и улучшается, становясь пригодной (О.В. Евтихов, 2004).

Мозговой штурм позволяет вывести суворовцев за пределы общих мыслительных шаблонов и стандартов. Кроме того, метод развивает навыки слушания, смелости в общении, самовыражения и выступает инструментом сплочения группы, создания команды.

Применение метода обязательно при соблюдении следующих правил:

1. Отсутствие всякой критики. Не допускаются критические или оценочные высказывания к высказанной идее.
2. Поощрение идей. Акцент делается на количестве идей, а не на их качестве, поощряется каждая новая идея.
3. Равноправие участников. Каждый участник должен почувствовать, что его идея стоит рассмотрения.
4. Свобода ассоциаций. Отсутствие ограничений на идеи. Любая идея должна приниматься без комментариев.
5. Запись всех идей. Запись – это не просто фиксирование важных предложений, но также возможность оттолкнуться от них (О.В. Евтихов, 2004).

Психологическое консультирование в индивидуальной форме организуется с теми суворовцами, которые после завершения основной работы группы чувствуют в этом необходимость.

Индивидуальное консультирование позволяет оказать содействие в анализе и решении личностных психологических проблем подростков, проблем адаптации, взаимоотношений со сверстниками и др.

В ходе консультирования создается ощущение безопасности, комфортности, абсолютной конфиденциальностью в оказании индивидуальной психологической помощи подростку, в возможности проговаривания природы его затруднений. Консультирование помогает суворовцам в самопознании, способствует формированию их личностной сферы, адекватной самооценки, адаптации к реальным жизненным условиям, достижению эмоциональной устойчивости, которая в свою очередь способствует их саморазвитию.

Особенностью индивидуального консультирования является органическое включение в целостную систему психологического сопровождения процесса адаптации суворовцев.

В ходе индивидуального консультирования суворовцу дается обратная связь, которая выражается в разъяснении его проблемы, тем самым снимается неопределенность относительно возможностей ее разрешения, что снижается уровень тревоги и напряженности подростка, стабилизируется его эмоциональное состояние (В.И. Мельников, 2000).

Таким образом, методы консультативного направления сопровождения адаптации позволяют оказать помощь суворовцам в выстраивании межличностных отношений, определить индивидуально-психологические особенности их личности, сформировать положительное отношение к себе, новой ситуации жизнедеятельности, оказать психологическое воздействие на эмоциональную сферу.

Психологические консультации организуются в двух формах: групповой и индивидуальной. Основными методами группового

консультирования выбраны метод групповой дискуссии, способствующий развитию коммуникативных навыков, в частности смелости и общительности, способствующий созданию ощущения эмоционального комфорта от коллективного общения, сплочению группы; метод «мозгового штурма» как производный метод от групповой дискуссии, обеспечивающий развитие навыков слушания, самовыражения, смелости, и выступающий инструментом сплочения группы.

Развивающая деятельность

Развивающее направление сопровождения адаптации нацелено на личностное развитие суворовцев, решение задач возраста, а также формирование личностных компонентов адаптации.

Анализ психологических программ развития личности в подростковом возрасте Л.Ф. Анн, М.Р. Битяновой, И.В. Вачкова, А.Г. Грецов, И.В. Дубровиной, С.В. Кривцовой, О.В. Хухлаевой показал, что одной из эффективных форм организации группового взаимодействия подростков является *тренинг*. Тренинг как форма групповой работы способствует удовлетворению важнейшей потребности подростков – потребности в общении (М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Р.В. Овчарова, Д.И. Фильдштейн, и др.).

Использование тренинга позволило решить множество задач, в частности помощь в адаптации и личностном развитии суворовцев, развитии самосознания и навыков самопознания, коррекции и предупреждения эмоциональных нарушений на основе внутриличностных и поведенческих изменений, а также улучшение субъективного самочувствия и укрепление психического здоровья в рамках образовательного процесса, наглядно отслеживать динамику адаптации и личностного развития суворовцев, отмечать изменения их поведения.

По сравнению с другими активными методами психологического воздействия, тренинги наиболее точно позволяют развить определенные

социальные навыки, а также эмоциональную, поведенческую и коммуникативную компоненты личности подростков (И.В. Вачков, 2007).

Важными достоинствами группового тренинга является получение суворовцами опыта реального взаимодействия в безопасной форме, получение обратной связи от сверстников, причем в структурированной и контролируемой форме, в отличие от «общения в реальности». Не менее важным аспектом является получение информации о том, что его переживания, сложности, проблемы не исключительны. Это способствует снижению тревожности, напряженности, развитию эмоциональной устойчивости и стабильности (А.Г. Грецов, 2011; О.В. Евтихов, 2004).

Организация тренингов осуществлялась с применением специально созданных тренинговых групп. Тренинговая группа – это не место, где обмениваются проблемами, это место, где каждый подросток может лучше понять и принять себя (О.В. Евтихов, 2004). Оптимальная численность тренинговой группы – 12–14 человек, что обусловлено требованиями проведения психологического тренинга. При меньшей численности участников теряется возможность взаимного обмена информацией, опытом, а при численности более 15 человек сокращается время на взаимный обмен мнениями, аргументацию своей позиции, а следовательно, на эффективность решаемых задач групповой работы (А.Г. Грецов, 2011; О.В. Евтихов, 2004).

Наиболее эффективной формой организации групповой тренинговой работы выступил *социально-психологический тренинг*, позволяющий оказать психологическое воздействие на личность, с использованием активных методов групповой работы (Л.А. Петровская).

Возможности социально-психологического тренинга в работе с подростками представлены в работах Л. Анн, М.Р. Битяновой, И.В. Вачкова, В.В. Давыдовой, С.В. Кривцовой, Е. Лебедевой, А.Г. Лидерса, Н.М. Лыковой, Б.М. Мастерова, Л.А. Петровской, Е.В. Сидоренко, Г.А. Цукерман и др.

С целью формирования личностных компонентов адаптации мы считаем целесообразно применять различные по содержанию тренинги –

тренинги сенситивности, аутотренинги. Каждая из этих форм тренинговой работы преследует различные цели, направленные как на преднамеренное изменение психологических характеристик, способствующих адаптации, так и на их развитие.

Тренинг сенситивности как составная часть социально-психологического тренинга основан на тренировке межличностной чувствительности в процессе взаимодействия и направлен на развитие у суворовцев способностей в адекватном и полном познании себя, окружающих сверстников и отношений, складывающихся в ходе общения.

Тренинг сенситивности способствовал развитию психологических характеристик эмоциональной сферы суворовцев, т. к. подразумевает использование психотехнических упражнений, способствующих развитию возможностей улавливать и запоминать широкий спектр сигналов, поступающих от окружающих людей, тем самым позволяет получать целостный и в то же время детализированный образ каждого члена группы и группы в целом.

Для тренировки сенситивности по отношению к невербальным аспектам общения использовались задания, выполнение которых требует фиксирования особенностей внешнего облика, мимики, жестыкуляции, поз, паралингвистических компонентов звучащей речи. Психотехнические упражнения, направленные на фиксацию вербальных аспектов поведения другого, включали задания, связанные с запоминанием содержания, его изменения, установлением «авторства» мысли, идеи, своеобразия композиции высказываний и аргументации.

Для развития у суворовцев чувствительности к пространственно-временным характеристикам взаимодействия применяются задания, требующие фиксации дистанции взаимодействия, пространственного расположения, перемещений, ритма движений, что представляется особо актуальным в среде суворовского военного училища.

Аутотренинг позволил нам оказать психологическое воздействие на эмоционально-волевою сферу личности суворовцев. Он способствует развитию эмоционально-волевого самоконтроля, снижению тревожности, напряженности, повышению скорости адаптации суворовцев пр. (К. Кеймани, 2002; Ю.В. Кравченко, 2006).

Учитывая тот факт, что подростковый возраст является одним из критических возрастов, во время которого возникают наибольшие переживания чувства тревоги и волнения, особенно в период, когда подросток оказывается в совершенно новой для себя среде, именно аутотренинг позволил скорректировать эмоциональную напряженность и тревожность суворовцев.

Цель аутотренинга – обучение мышечной релаксации, самовнушению (Б.Д. Карвасарский, 2000). Автором аутотренинга как классического метода внушения считается Й.Г. Шульц (1874–1970). Самовнушение происходит при помощи словесных формулировок, которые помогают мышцам тела расслабиться. Метод помогает подросткам поддержать контакт со своими истинными эмоциями и ощущениями и высвободить их свободно и эффективно с помощью определенных упражнений. Подростки, обладающие слабой нервной системой, невротизируются из-за того, что «не успевают» за общим ритмом жизни.

Суворовец, обладающий недостаточным уровнем самоконтроля, как правило, проявляет агрессию, истеричность, конфликтность, особенно в ситуациях новизны или ограничения какой-либо деятельности, что мешает адаптироваться.

В работе с суворовцами аутотренинг делился на два этапа. Первый этап направлен на достижение уменьшения мышечной напряженности. Второй этап – работа по самовнушению путем визуализации образов с помощью шести стандартных формул, созданных Шульцем. Данные формулы применяются и в настоящее время в неизменном виде.

Вместе с тем для уменьшения эмоциональной напряженности, тревожности эффективными выступили *методы саморегуляции*. Саморегуляция – это управление психоэмоциональным состоянием, достигаемое с помощью слов, мысленных образов, управления мышечным тонусом и дыханием.

Использование этого метода позволило сформировать эмоциональную устойчивость суворовцев, которая выступает личностным компонентом адаптации. Эмоциональная устойчивость – способность противостоять тем эмоциональным раздражителям, которые могут отрицательно влиять на личностное развитие и адаптацию. Высокий уровень эмоциональной устойчивости предполагает сохранение работоспособности в условиях длительных стрессовых воздействий. Низкий уровень развития навыков саморегуляции и недостаточное развитие коммуникативных способностей, приводит к многочисленными соматическими болезням и психологическому неблагополучию суворовцев.

К методам преднамеренных изменений поведения, направленным на личностное развитие подростка и развитие его самосознания через переоценку и анализ собственного жизненного опыта, относят *технологию конструктивного изменения поведения*.

Ее применение позволило активизировать стремления суворовцев к самопознанию, самооцениванию, самосовершенствованию, дало возможность преобразовать не только структуры самосознания, но и эмоциональную и поведенческую структуры их личности, в результате чего внешняя детерминация их жизнедеятельности сменилась на внутреннюю. Также трансформируется модель исполнения нормативного поведения в модель осознанного принятия требований и собственный выбор оптимального поведенческого решения.

Реализация данной технологии оптимальна в рамках групповой тренинговой работы. Она включает этапы изменения поведения; процессы, происходящие на каждой стадии; методы психологического воздействия.

Изменения поведения проходит четыре этапа: подготовка, осознание, переоценка, действие.

Анализ публикаций, посвященных практическим методам психологического воздействия на самосознание и личностную сферу подростков, позволил выделить из всех существующих следующие: *технология рефлексии, методы арт-терапии, кейс-методы, игровые методы (психологические и ролевые игры), психогимнастика, метафорические ассоциативные карты.*

Технология рефлексии позволила через осознания суворовцем изменений своей деятельности, осознания себя субъектом деятельности и взаимодействия оказать влияние на структуры его самосознания, воздействовать на эмоциональную, коммуникативную и поведенческую сферы подростков путем обогащения опыта деятельности и расширение эмоционально-чувственного репертуара пр.

Наиболее целесообразны следующие типы рефлексии:

– коммуникативная рефлексия выступает в качестве составляющей коммуникативного акта, межличностного восприятия групповой тренинговой работы;

– личностная рефлексия способствует формированию потребности в анализе собственных поступков, образов собственного «Я», апробированию и переосмыслению личностных стереотипов.

Методы арт-терапии широко используются в работе с подростками. Они представляют собой систему техник психологического воздействия, объединенных по признаку использования арт-средств (А.Г. Грецов, 2011).

Арт-терапия, зародившаяся в середине XX в., на сегодняшний день является одним из наиболее востребованных и активно развивающихся видов психологической практики. Широко используется в работе педагога-психолога как метод воздействия на эмоциональную сферу подростков.

Арт-терапия связана с использованием изобразительного творчества и других форм визуальной экспрессии. Для работы с образами и символами в

арсенал средств арт-терапии наряду с использованием изобразительного творчества входит множество иных средств и способов взаимодействия с ними: лепка из пластилина, создания коллажа, создание рассказов, работа с метафорами (притчами), песочная терапия и др. (Л.Д. Лебедева, 2007.).

Использование методов арт-терапии позволило нам проработать самоприятие, Я-концепцию и самооценку суворовцев; импульсивность, тревожность, агрессивность; поведение, конфликтность в межличностных отношениях, враждебность к окружающим (Л.Д. Лебедева, 2007).

Применение специальных упражнений позволило суворовцам отразить свой жизненный опыт и систему отношений с другими, включая отношение к самому себе; исследовать и корректировать поведение в различных критических ситуациях и способы выражения, связанных с ними, чувств.

Кейс-метод который строился на основе разбора конкретного случая или ситуации из повседневной жизни суворовцев в процессе группового взаимодействия.

Кейс – это описание реально произошедшего события, побуждающее к выработке в ходе дискуссии способов разрешения ситуации на основе ее анализа. Кейс имитирует ситуации коммуникации, фактически выступая прообразом реальных жизненных ситуаций, задач и проблем, с которыми подростки неизбежно сталкиваются в повседневной жизни.

Система грамотно составленных кейсов позволила создать условия для отработки навыков уверенного поведения, самокорректирования поведения и личностного развития суворовцев в целом, развить умение слушать и понимать окружающих людей, работать в команде; логически мыслить, формулировать вопрос, аргументировать ответ, делать собственные выводы, отстаивать свое мнение.

Достоинство кейс-метода – его гибкость, вариативность и нацеленность на целый спектр задач, связанных не только с развитием коммуникативных навыков и умений, но и поведенческих, эмоциональных и

волевых характеристик суворовцев. Способствует снижению тревожности и напряженности.

Игровые методы являются одними из самых популярных видов психологической работы с подростками. Их использование позволяет решить целый спектр личностных проблем и проблем адаптации.

Психолого-педагогические возможности игры позволили активизировать ресурсы саморазвития, отработать способы саморегуляции, планирования и самоконтроля, осмыслить и выстроить новые модели поведения и отношения суворовцев к себе и миру, развить навыки кооперации, разрешения конфликтов путем сотрудничества, развить эмпатию (М.Р. Битянова, И.В. Вачков, И.В. Дубровина, А.Г. Грецов, К. Фопель и др.). В ходе игры у суворовцев закреплялись новые поведенческие навыки, вербальные и невербальные коммуникативные умения, отрабатывались новые способы оптимального взаимодействия.

Игры способствовали преодолению скованности и психологических барьеров в общении, выступали ненавязчивым диагностическим инструментом для психолога. Продуманная система правил и условий дала возможность суворовцам импровизировать в рамках этих правил, тем самым проявить высокую вариативность поведения (О.В. Евтихов, 2004).

В психолого-педагогической литературе, раскрывающей практику применения игровых методов с подростками, описаны различные игры различной направленности. Исходя из задач развивающего направления сопровождения адаптации, мы выбрали психологические и ролевые игры. Данные игровые методы дали нам возможность безопасно погрузить суворовцев в обстоятельства моделируемой ситуации, сформировать навыки и адаптивные формы реагирования и поведения в ситуациях, максимально приближенных к условиям реальной жизни.

Психологическая игра выстраивалась как целостное, законченное действие, совершенно самостоятельное, имеющее свою внутреннюю систему целей и правил, достаточно продолжительное по времени. В отличие от

других типов игр, они позволила получить опыт, ценный не только в игровой, но и в реальной жизни (И.В. Вачков; М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, О.И. Барчук, Т.В. Беглова и др.).

Ролевая игра заключалась в разыгрывании суворовцами различных ролей. Это как сюжетно-ролевые игры со сложной организацией, наличием сюжета, большим количеством участников и различных ролей, так и разыгрывание роли одним участником. Разыгрывание ролей является мощным механизмом изменения суворовцев.

Правильно организованное и управляемое разыгрывание ролей не несет угрозы целостности личности суворовцев. В процессе ролевой игры у них есть возможность выражать чувства и мысли, действовать, исходя из той роли, в которой они находятся. Разыгрывание ролей также позволяет выйти на собственные ограничения и раздвинуть эти границы; расширить границы самосознания; научиться контролировать свои эмоции; поупражняться в различных типах поведения; отследить динамику группового взаимодействия (Ф. Бурнард, 2001; Лидерс, 2001).

Психогимнастика хорошо себя зарекомендовала как вспомогательный метод в ходе групповой тренинговой работы, в ходе которого подростки проявляют себя и общаются без помощи слов (О.В. Евтихов, 2004).

Использование психогимнастики в ходе групповой работы обеспечивало реализацию следующих целей:

- диагностическая. В пантомиме проявляются слабости, «внутренние зажимы», скрытые импульсы и позиции подростка;
- коррекционная, которая позволила сформировать определенные навыки и типы поведения, отреагировать эмоции и даст материал для интерпретации и установления обратной связи;
- социометрическая. Дает информацию о взаимоотношениях в группе и положении в ней отдельных участников.

К вспомогательным целям относятся уменьшение эмоциональной напряженности в группе и активизация групповой динамики (О.В. Евтихов, 2004).

В настоящее время одним из эффективных инструментов в работе с подростками являются *метафорические ассоциативные карты (МАК-карты)*, универсальность и уникальность которых обусловлена тем, что в их основе заложена метафора, непосредственно воздействующая на бессознательную сферу подростка (И.А. Чайковская, Э.П. Аргунеев, 2018).

Использование метафорических карт позволяет развить навыки принятия решений, обучить оказанию взаимной поддержки друг другу, эффективно решить общих проблем; повысить самооценку, увидеть результаты своих действий и их влияние на окружающих (М.А. Мартынова, 2017). При этом метафорические карты применялись на каждом этапе групповой тренинговой работы.

Применение метафорических карт в работе с суворовцами предполагало размышление над метафорой, скрытой в изображении либо в изображении с фразой или со словом. Для суворовцев встреча с метафорой была интересной, она облегчала для них выражение собственных эмоций и подталкивала к активной работе (Е.В. Казанцева, 2017), способствовала развитию самопознания и самосознания.

Метафорические ассоциативные карты представляют собой набор картинок, содержащих только изображение либо изображение со словом или фразой. У карт нет закрепленных смысловых значений. Каждый суворовец сам формирует смысл того изображения, которое он видит (О.П. Гордина, 2019).

Выводы

Таким образом, в основу реализации программы психологического сопровождения нами заложены два подхода: коммуникативный и рефлексивный.

При выборе методов предпочтение было отдано активным методам работы.

Направлениями реализации психологического сопровождения адаптации выбраны диагностика, просвещение, консультирование и развивающая работа.

Методами реализации диагностического направления сопровождения объединены нами в четыре группы – опросные, интерактивные, наблюдение и проективные. В каждой группе отобраны методики, которые позволили осуществить контроль за личностной, коммуникативной, эмоционально-волевой сферой подростков и поведением в целом, тем самым отслеживать процесс их адаптации и эффективность проводимых процедур.

Методы реализации просветительского направления выступили следующие групповые методы: круглые столы, психологические акции, информационные часы. Их содержание позволило на основе обсуждения с суворовцами конкретных проблем, возникающих в период адаптации, наглядно продемонстрировать возможности применения психологических знаний в решении этих проблем.

Методы консультативного направления сопровождения организовывались в двух формах: групповой и индивидуальной. Основными методами группового консультирования выбраны метод групповой дискуссии, способствующий развитию коммуникативных навыков, в частности смелости и общительности, а также способствующий созданию ощущения эмоционального комфорта от коллективного общения, сплочению группы; метод «мозгового штурма» как производный метод от групповой дискуссии, обеспечивающий развитие навыков слушания, самовыражения, смелости и выступающий инструментом сплочения группы, создания команды.

Развивающее направление сопровождения адаптации основано на следующих формах организации группового взаимодействия: социально-психологический тренинг, тренинг сенситивности и аутотренинг, а также

технология конструктивного изменения поведения, технология рефлексии, методы арт-терапии, методы саморегуляции, кейс-методы, игровые методы (психологические и ролевые игры), психогимнастика, метафорические ассоциативные карты.

3.2 Разработка алгоритма реализации программы

Разработанная программа психологического сопровождения нацелена на активизацию самопознания и формирование самопринятия суворовцев как внутриличностного механизма адаптации; развитие позитивного отношения к самому себе и к окружающей среде, другим людям, обеспечивающего эмоциональную стабильность и преодоление эмоциональной напряженности, тревожности и возбудимости; развитие навыков конструктивного взаимодействия в новой системе отношений, смелости, общительности, стремления к доминированию и расширение поведенческого репертуара, внутреннего контроля (саморегуляция, уровень активности и чувства ответственности), создание условий для эмоционального комфорта в образовательной среде училища.

Задачи программы: обучение средствам самопознания, самопонимания; обеспечение необходимыми психологическими средствами и компетентностям для принятия себя; принятие других за счет расширения поведенческого репертуара, методов группового взаимодействия и эффективных способов коммуникации в новой системе отношений; формирование навыков самоконтроля, саморегуляции развитие умений преодолевать неуверенность, страх, тревожные состояния и различные затруднения в процессе жизнедеятельности в училище.

Для достижения цели и поставленных задач выбран оптимальный алгоритм процесса ее реализации. Выбор объема, периодичности, частоты занятий основан на анализе существующих и внедренных в психологическую практику программ Л.Ф. Анн, М.Р. Битяновой, И.В. Вачкова, А.Н. Грецова,

И.В. Дубровиной, С.В. Кривцовой, А.Г. Лидерса, А.М. Прихожан, О.В. Хухлаевой и др., а также на анализе результатов долгосрочной тринадцатилетней работы психологической службы училища и лично автора работы. Учитывались и аспекты временных возможностей образовательного процесса.

Проведенный анализ позволил определить объем психологического взаимодействия в 30 часов, распределенных на 30 занятий, с периодичностью 1 раз в неделю на протяжении 7 месяцев, с сентября по апрель. Учитывая временные возможности образовательного процесса, данный алгоритм позволяет обеспечить регулярность и систематичность мероприятий, благодаря чередованию методов сопровождения, их результативность. Продолжительность занятия – 45–50 минут (1 академический час), что отвечает привычной для учащихся организованной среде. Основной формой реализации взаимодействия предложена групповая форма работы с использованием активных методов.

В структуре программы выделены три организационных и распределенных во времени этапа:

1 этап – подготовительный. Первая учебная четверть с 1 по 6 занятие.

2 этап – развивающий. Вторая и третья учебные четверти с 7 по 26 занятие.

3 этап – заключительный. Четвертая учебная четверть с 27 по 30 занятие. Данный алгоритм не нарушает график образовательного процесса, а распределение во времени и частота повторяемости занятий позволяют поддерживать психические процессы и состояния в постоянной готовности к работе, не вызывая напряжения и забывания.

Также этапность программы предполагает последовательность применения различных методов и средств психологического воздействия в соответствии с реакциями на данную среду:

1) *Реакция «сопротивления»*. Оказавшись в стенах суворовского училища, у подростков появляется «первичная реакция на изменения».

Столкновение с новыми требованиями, правилами, новым социумом, естественно, возникает протест, агрессия. На первый план выходит эмоциональный компонент и не всегда адекватные поведенческие реакции.

На первых порах психологическое воздействие направлено на формирование групповой сплоченности, навыков поведения в новой ситуации обучения и жизнедеятельности, умений ориентироваться в пространстве суворовского училища. Решается важная задача принятия правил поведения в училище, роте и взводе. Используемые методы и приемы направлены на осознание новых правил и требований через понимание их не категоричности, а значимости и определенной ценности.

Постепенно ситуация осознается и принимается суворовцем, эмоциональная реакция снижается, при этом пока эмоциональный дискомфорт и тревожность остаются. Организуются мероприятия психологического воздействия, способствующие стимулированию суворовцев к переосмыслению ситуации, своего внутреннего состояния и поиску путей выхода состояния дискомфорта через осознания правил и требований и необходимости их принятия и соблюдения.

Далее психологическая работа направляется на развитие самопознания, как первого этапа в развитии самосознания суворовцев. Развитие осуществляется в последовательности «самопознание – самоотношение (через развитие принятие себя, принятие других) – саморегуляция». Познание себя и окружающей среды возможно благодаря сложной деятельности психики, которая позволяет подросткам объединить новую информацию о себе с ранее усвоенной. Самопознание осуществляется через стадии познания собственных черт через познание другого; сравнения и дифференциации, самоанализа, а также двух форм: соотнесение себя с другими людьми и сравнение знаний о себе в рамках своего «Я». Переосмысление знаний о себе, вызванное изменениями условий жизнедеятельности, вызывает трансформацию модальности самоотношения подростков.

2) Реакция «осознания – перестройки – действий» (ключевой этап).

Содержание этапа направлено на развитие следующего структурного компонента самосознания – принятие себя как эмоционально-ценностного компонента самоотношения и личностного компонента адаптации суворовцев. Формирование принятия себя осуществляется с помощью психологической технологии конструктивного изменения поведения и технологии рефлексии, в ходе чего происходит самокоррекция поведения и развитие личности суворовцев в целом.

Развитие принятия себя реализуется на трех уровнях согласно трем типам отношений: к себе, к другому и ожидаемое отношение от него. Развитие принятие себя через повышение позитивной составляющей приводит к принятию себя, своей новой роли и статуса. Вместе с тем смена негативных элементов на позитивные позволяет снизить тревожность, напряженность, агрессивность, стабилизировать эмоциональное состояние суворовцев.

Принятие себя зависит от принятия окружающих, и отношения к ним. Идет формирование самооценки и уверенности в себе.

Следующим этапом выступает развитие саморегуляции как действенно-волевого компонента самосознания, заключающийся в организации своего поведения. Исходя из знаний о себе и отношения к себе, суворовцы выстраивают свое поведение. Согласие с собой и окружающей действительностью, социумом обуславливает проявления эмоционально-волевой составляющей их личности. Особое внимание уделяется формированию навыков саморегуляции и внутреннего контроля.

Данный этап обеспечивает переход от мыслительной деятельности к активным действиям и построение дальнейших действий во внутреннем плане. Происходит активное изменение поведения (осознание), стабилизируются эмоциональные реакции суворовцев, снижается тревожность, напряженность и возбудимость. На этом же этапе появляются действия с последовательной сознательной активностью. Суворовцы не

только понимают «как надо делать», но уже переходят к реальным действиям, затем их рефлексиируют.

Вместе с тем психологическое воздействие направлено на изменения позиции в межличностном общении, расширение поведенческого репертуара, развитие коммуникативных навыков и культуры общения, принятие своей новой роли и окружающих людей, групповой сплоченности и умений работать в команде. Создаются ситуации взаимодействия как условие создания эмоционального комфорта в образовательной среде училища.

3) *Реакция «продуктивного взаимодействия»*, при переходе на который у суворовцев наблюдается эмоциональный подъем, чувство комфорта, позитивное отношение к новой ситуации. Завершается цикл адаптации. Работа направлена на рефлексии, анализ групповой динамики, подведение итогов работы.

Также осуществляется повторная диагностика с целью определения результативности реализации программы психологического сопровождения адаптации. Внесение изменений и дополнений в программу при необходимости.

Групповые тренинговые занятия, как и другие формы психологической работы, требует привыкания, адаптации к новым процедурам, способам работы, организации пространства. Соблюдение четкой структуры занятий помогает суворовцам войти в новую среду и сформировать соответствующие ожидания (М.Р. Битянова). Поэтому все занятия имеют единое строение и реализуются по одному образцу, что тоже позволяет адаптировать подростков к принятию и реализации организационного поведения. Каждое занятие структурно состоит из трех компонентов вводная, основная и заключительная части, аналогично групповым социально-психологическим тренингам.

Вводная часть – это ритуал приветствия и разминка. Цель данного этапа создание благоприятного климата в группе, формирование целей занятия и активизация внимания участников; установление эмоционально-

позитивного контакта психолога с участниками и формирование у них направленности на сверстников; создание атмосферы группового доверия и принятия, создание настроения на дальнейшую работу, формирование групповой сплоченности. При наличии задания на самоподготовку после (иногда вместо) разминки проводится обсуждение задания самоподготовки.

Основная часть включает выполнение участниками заданий и упражнений по теме занятия, поиск путей решения поставленных задач, демонстрацию информационных материалов. Используемые упражнения, игры и техники многофункциональны и направлены одновременно и на развитие принятия себя, принятия других, и на обогащение навыков общения со сверстниками и взрослыми, и на моделирование поведения, и на формирование навыков саморегуляции, позволяющие снизить напряженность, тревожность.

Заключительная часть – это подведение итогов, рефлексия эмоционального состояния. Участники обсуждают, делают выводы, обмениваются мнениями, впечатлениями, полученными от занятия, получают задание на самоподготовку. Обсуждение итогов занятия, или рефлексия, является обязательным этапом и предполагает эмоциональную и смысловую оценку содержания занятия в ходе заключительного обсуждения. Ритуал прощания выбирается в зависимости от состояния группы и тематики занятия.

Лишь некоторые используемые в групповой тренинговой работе игры и упражнения являются оригинальными. В основном это хорошо известные психологам, разработанные в различных направлениях психологического тренинга, других видах активной психологической работы, методы и приемы, несколько измененные в зависимости от целей работы.

Развивающий эффект в тренинговой работе достигается благодаря созданию атмосферы эмпатии, искренности, самораскрытия и особых теплых взаимоотношений между подростками и психологом.

Главным желательным результатом реализации программы прогнозируется сформированность у суворовцев принятия себя, эмоционально-положительное отношение к окружающим, удовлетворенность общением, обучением, отношениями, эмоциональная стабильность и внутренняя регуляция поведения, активность и сформированное чувство ответственности, смелость и общительность, а также снижение тревожности, напряженности и возбудимости подростков.

Тематический план программы представлен в таблице 22.

Таблица 22. Тематический план программы «Суворовские горизонты» с суворовцами первого курса

№	Форма	Название	Кол-во часов
1.	СПТ	Занятие 1 «Знакомство»	1
2.	РЗ	Занятие 2 «Здравствуй, училище!»	1
3.	СПТ	Занятие 3 «Находим друзей»	1
4.	СПТ	Занятие 4 «Узнай свое военное училище»	1
5.	СПТ	Занятие 5 «Легко ли быть в суворовцем-первокурсником»	1
6.	СПТ	Занятие 6 «Что поможет мне учиться в суворовском училище»	1
7.	СПТ	Занятие 7 «В имени моем»	1
8.	СПТ	Занятие 8 «Кто Я»	1
9.	СПТ	Занятие 9 «Какой Я»	1
10.	РЗ	Занятие 10 «Поведение человека»	1
11.	СПТ	Занятие 11 «Мое поведение»	1
12.	СП	Занятие 12 «Просьба»	1
13.	СПТ	Занятие 13–14 «Самоуважение»	2
14.	РЗ	Занятие 15 «Ваши права»	1
15.	СПТ	Занятие 16 «Работаем над собой»	1
16.	СПТ	Занятие 17 «Будь собой»	1
17.	СПТ	Занятие 18–19 «Эмоции»	2
18.	СПТ	Занятие 20–21 «Мир моих чувств»	2
19.	СПТ	Занятие 22 «Обиды»	1
20.	СПТ	Занятие 23 «Чего я боюсь»	1
21.	СПТ	Занятие 24 «Уверенность в себе»	1
22.	СПТ	Занятие 25 «Мои ценности»	1
23.	СПТ	Занятие 26 «Элементы моего спокойствия»	1
24.	СПТ	Занятие 27 «Мое будущее»	1
25.	СПТ	Занятие 28 «Галактика возможностей»	1
26.	СПТ	Занятие 29 «Королевство»	1
27.	РЗ	Занятие 30 «Итоги»	1
Всего			30

Условные обозначения: СПТ – социально-психологический тренинг; РЗ – развивающее занятие (с элементами тренинга)

Выводы

Таким образом, мы разработали оптимальный алгоритм реализации программы психологического сопровождения, который определен объемом в 30 часов, распределенных на 30 занятий, с периодичностью 1 раз в неделю на протяжении 7 месяцев, с сентября по апрель. Продолжительность занятия: 45–50 минут (1 академический час), что отвечает привычной для учащихся организованной среде. Основной формой реализации взаимодействия предложена групповая форма работы с использованием активных методов.

3.3 План формирующего эксперимента

Для решения *второй* эмпирической задачи исследования, основанной на доказательстве или опровержении изменений личностных показателей под влиянием экспериментального воздействия, было осуществлено внедрение программы психологического сопровождения.

Срок апробации программы: 2019/2020 и 2020/2021 учебные года.

Организационный метод

В качестве основного организационного метода выбран классический формирующий эксперимент со сравнением данных экспериментальной группы до и после формирующего воздействия и контрольной группы до и после формирующего воздействия, а также сравнение данных между группами испытуемых до и после воздействия. Период между первым и повторным тестированием составил 9 месяцев (один учебный год). Первый сбор эмпирических данных осуществлен в начале учебного года (сентябрь), повторное тестирование в конце учебного года (май).

Экспериментальный эффект определялся путем сравнения данных повторного измерения экспериментальной и контрольной групп, с целью доказательства изменений личностных показателей испытуемых или их опровержения.

Вторая задача эмпирического исследования решалась в рамках проведения формирующего эксперимента и предполагала:

- 1) апробацию программы психологического сопровождения адаптации;
- 2) оценку эффективности разработанной программы с целью доказательства или опровержения изменений личностных компонентов социально-психологической адаптации испытуемых после формирующего воздействия с помощью проведения повторного измерения;

Для решения *второй эмпирической задачи*, основанной на доказательстве или опровержении изменений личностных показателей испытуемых под влиянием экспериментального воздействия к формирующему эксперименту, были привлечены участники только детской выборки.

В формирующем исследовании приняли участие подростки, поступившие на первый курс обучения, набор 2019/2020 (80 суворовцев) и 2020/2021 (80 суворовцев) учебных годов. При формировании детской выборки соблюдались условия обеспечения репрезентативности (группа суворовцев, участвующие в эксперименте, представляла меньшую, но точную модель генеральной совокупности).

Далее участники детской выборки были разделены на экспериментальную группу – испытуемые, подвергающиеся формирующему воздействию и контрольную группу – испытуемые, находящиеся в тех же условиях, но не подвергающиеся экспериментальному воздействию. При формировании экспериментальной и контрольной групп распределение осуществлялось случайным образом (рандомизация). Распределение по группам является случайным и непредвзятым, соблюдались условия обеспечения однородности групп испытуемых (идентичности по характеристикам испытуемых). Это значит, что любой испытуемый имеет равные шансы попасть в любую группу.

Детская выборка из одной рандомизированной генеральной совокупности меняется только формирующее воздействие, а условия

жизнедеятельности и обучения всей выборки идентичные. Для подтверждения однородности выборки использовался *t*-критерий Стьюдента.

Таблица 23. Характеристика участников формирующего эксперимента

Группа	Образование	Возраст		Всего (чел.)
		Пол / размах по возрасту, лет	Средний возраст, года лет	
Набор 2019/2020 учебного года				
Экспериментальная группа (ЭГ)	Начальная школа (4 класса)	Муж / 10–11 лет	11,3	40
Контрольная группа (КГ)	Начальная школа (4 класса)	Муж / 10–11 лет	11,3	40
Набор 2020/2021 учебного года				
Экспериментальная группа (ЭГ)	Начальная школа (4 класса)	Муж / 10–11 лет	11,3	40
Контрольная группа (КГ)	Начальная школа (4 класса)	Муж / 10–11 лет	11,2	39

Повторное измерение для доказательства или опровержения изменений личностных компонентов суворовцев после формирующего воздействия было проведено с использованием методик, применявшихся в процессе констатирующего исследования. Повторное измерение участников детской выборки было организовано в конце учебного года (май месяц).

К повторному измерению также были привлечены взрослые участники эксперимента (родители суворовцев-первокурсников, учителя-предметники, воспитатели и педагоги-психологи) для оценки внешних проявлений поведения суворовцев экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего воздействия. Опрос взрослых проходил в тот же временной промежуток (май месяц), после завершения эксперимента.

Таблица 24. Характеристика взрослых участников эксперимента

Учебный год/ категория		Количество человек, всего
Набор 2019/2020 учебного года		
Учителя-предметники		12
Воспитатели, педагог-психолог учебного курса		9
Родители	Экспериментальной группы (р ЭГ)	40
	Контрольной группы (р КГ)	40
Набор 2020/2021 учебного года		
Учителя-предметники		12

Воспитатели, педагог-психолог учебного курса		9
Родители	Экспериментальной группы (р ЭГ)	40
	Контрольной группы (р КГ)	39
Всего		201

Методы сбора эмпирических данных

Для оценки эффективности разработанной программы психологического сопровождения после формирующего воздействия сбор эмпирических данных осуществлялся:

На детской выборке в групповой и индивидуальной формах в период встреч с испытуемыми в режиме образовательной деятельности. Индивидуальная работа была организована в кабинете педагога-психолога курса по отдельному графику в интервалах между учебными занятиями. Продолжительность – до 60 минут. Групповая работа проводилась во взводных классах, преимущественно в дневное послеобеденное время. Продолжительность – до 60 минут.

Процедура приглашения к участию включала предварительную разъяснительную беседу о порядке проведения, учета положительного отношения и добровольности участия, гарантии конфиденциальности полученной информации и наличие обратной связи по результатам. Таким образом, организация процедуры исследования была направлена на снижение возможных мотивационных искажений ответов респондентами.

Таблица 25. Сбор эмпирических данных на детской выборке (формирующий эксперимент)

№	Название методики	Категория и количество опрашиваемых	Форма, место, время проведения
2019/2020 учебный год (сентябрь, май)			
1.	Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд	Суворовцы 1-го курса обучения: Экспериментальная группа – 40 чел. Контрольная группа – 40 чел.	Индивидуальная. В кабинете педагога-психолога курса, по отдельному графику, в интервалах между учебными занятиями. Продолжительность – до 60 минут
2.	Детский 12-факторный	Всего: 80 чел.	Групповая. Во взводных классах,

	личный опросник Кеттелла (12PF/CPQ)		преимущественно в дневное послеобеденное время. Продолжительность – до 60 минут
2020/2021 учебный год (сентябрь, май)			
	Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд	Суворовцы 1-го курса обучения: Экспериментальная группа – 40 чел. Контрольная группа – 39 чел.	Индивидуальная. В кабинете педагога-психолога курса, по отдельному графику, в интервалах между учебными занятиями. Продолжительность – до 60 минут
	Детский 12-факторный личный опросник Кеттелла (12PF/CPQ)	Всего: 79 чел.	Групповая. Во взводных классах, преимущественно в дневное послеобеденное время. Продолжительность – до 60 минут

На взрослых участниках эксперимента опрос проводился как в групповой, так и в индивидуальной формах.

Групповой способ организовывался в расположении роты суворовцев-первокурсников, путем одновременного опроса группы педагогов курса – учителей-предметников, педагога-психолога и воспитателей, во время проведения ротных педагогических совещаний курса. Стимульный материал опросника предъявлялся как с помощью бланков, так и с применением компьютера. Индивидуальный способ предполагал участие педагогов в оценке самостоятельно с листом опросника в удобное и свободное от трудовой деятельности время.

Целью опроса родителей, учителей-предметников, воспитателей, педагога-психолога училища стало получение дополнительной качественной информации от социального окружения суворовцев, выражающейся в оценке внешних особенностей их адаптивного поведения. В основе – наблюдение за нерегламентированным поведением суворовцев, подразумевающее, что достаточный опыт взаимодействия с ними позволит объективно классифицировать и оценить отдельные проявления поведения подростков и тем самым оценить успешность адаптационного процесса.

Опрос родителей осуществлялся в индивидуальной форме при личном посещении педагога-психолога курса. При встрече родителям выдавались бланки опросника, который заполнялся либо в присутствии педагога-психолога либо самостоятельно, вне стен училища, с последующим представлением заполненных бланков.

Таблица 26. Сбор эмпирических данных на взрослых участниках эксперимента (формирующий эксперимент) (май месяц)

№	Название методики	Категория и количество опрашиваемых	Участники, форма, место, время, продолжительность
2019/2020 учебный год			
1.	Метод экспертных оценок – опросник Т. Ахенбаха	Педагоги (учителя-предметники, воспитатели, педагог-психолог) – 19 чел. Родители – 80 чел.: экспериментальной группы – 40 чел. контрольной группы – 40 чел. Всего: 99	<i>Педагоги:</i> групповая – в учебных аудиториях, во время проведения ротных педагогических совещаний курса; индивидуальная – самостоятельно, в свободное от учебных занятий время. Продолжительность – до 60 минут. <i>Родители:</i> индивидуальная. Самостоятельно, после получения листов опросника при личном посещении педагога-психолога курса
2020/2021 учебный год			
2.	Метод экспертных оценок – опросник Т. Ахенбаха	Педагоги (учителя-предметники, воспитатели, педагог-психолог) – 19 чел. Родители – 79 чел.: экспериментальной группы – 40 чел. контрольной группы – 39 чел. Всего: 98	<i>Педагоги:</i> групповая – в учебных аудиториях, во время проведения ротных педагогических совещаний курса; индивидуальная – самостоятельно, в свободное от учебных занятий время. Продолжительность – до 60 минут. <i>Родители:</i> индивидуальная. Самостоятельно, после получения листов опросника при личном посещении педагога-психолога курса

Методы анализа и обработки

Для решения *второй эмпирической задачи, основанной на доказательстве изменений (или их отсутствии) личностных показателей под влиянием формирующего воздействия*, нами проведено повторное (итоговое) тестирование детской и взрослой выборок с использованием методик, применявшихся на констатирующем этапе исследования.

Полученные данные были подвергнуты процедуре математико-статистического анализа с использованием показателя F-Фишера, *t*-критерий Стьюдента с поправкой на Бонферонни. Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием компьютерных программ STATISTICA 6.0 и MS Excel.

Для получения статистически значимых результатов нами применен дисперсионный анализ для повторных измерений по каждой переменной, который позволил нам определить значимость различий между средними переменными. Мы обратились к статистическим критериям – критерию F-Фишера и *t*-критерию Стьюдента с поправкой Бонферонни. В основе их расчета лежат два разных типа шкал: порядковая и отношений. Критерий Фишера рассчитан на порядковую шкалу, *t*-критерий Стьюдента применяет шкалу отношений.

С помощью показателя F-Фишера мы проверили разницу в показателях переменных *внутри каждой группы* до и после экспериментального воздействия, а также разницу в показателях переменных *между группами* до и после эксперимента. *t*-критерий Стьюдента с поправкой Бонферонни позволил определить статистическую значимость различий средних величин до начала эксперимента между группами.

При расчете критериев было осуществлено сравнение показателей контрольной и экспериментальной группы между собой до начала и после окончания эксперимента, а также показателей до начала и после окончания эксперимента между собой внутри каждой группы, с целью проверки не только наличия достоверных различий между группами, но определения наличия достоверных различий внутри групп до начала и после окончания эксперимента.

Характеристика выборки

К формирующему эксперименту были привлечены подростки, поступившие на первый курс обучения в ФГКОУ «Екатеринбургское суворовское военное училище» Министерства обороны Российской

Федерации. При формировании выборки соблюдались условия обеспечения репрезентативности.

Общее количество участников формирующего этапа эксперимента – 160 человек, из которых 80 суворовцев набора 2019/2020 учебного года, 80 суворовцев набора 2020/2021 учебного года.

Ежегодный объем выборки в количестве 80 человек разделялся на две группы – экспериментальная и контрольная, состоящие из 40 и 40 человек, соответственно. Участники экспериментальной группы – испытуемые, подвергающиеся формирующему воздействию, участники контрольной группы – испытуемые, находящиеся в тех же условиях, но не подвергающиеся экспериментальному воздействию. Обе группы – это подростки одного курса обучения (роты), находящие в идентичных условиях проживания и обучения, имеющие общий состав педагогов.

Таблица 27. Характеристика детской выборки
(формирующий эксперимент)

Группа	Образование	Возраст		Всего (чел.)
		Пол / размах по возрасту, лет	Средний возраст, года лет	
Набор 2019/2020 учебного года				
Экспериментальная группа (ЭГ)	Начальная школа (4 класса)	Муж / 10–11 лет	11,3	40
Контрольная группа (КГ)	Начальная школа (4 класса)	Муж / 10–11 лет	11,3	40
Набор 2020/2021 учебного года				
Экспериментальная группа (ЭГ)	Начальная школа (4 класса)	Муж / 10–11 лет	11,3	40
Контрольная группа (КГ)	Начальная школа (4 класса)	Муж / 10–11 лет	11,2	39

При формировании экспериментальной и контрольной групп распределение было случайным (рандомизация) и непредвзятым, соблюдались условия обеспечения однородности групп испытуемых (идентичности по характеристикам испытуемых). Любой испытуемый имел равные шансы попасть в любую группу.

После апробации программы участниками повторного тестирования выступили суворовцы участники экспериментальной и контрольной групп, а также их родители и педагоги (учителя-предметники, воспитатели, педагог-психолог), ежедневно взаимодействующие с участниками эксперимента.

Повторное тестирование всех участников было организовано в один временной промежуток, в течение трех недель в мае месяце.

Таблица 28. Характеристика выборки (повторное тестирование)

Учебный год/категория		Количество человек, всего
Набор 2019/2020 учебного года		
Суворовцы первого курса	Экспериментальной группы	40
	Контрольной группы	40
Учителя-предметники, педагог-психолог, воспитатели первого курса		21
Родители суворовцев-первокурсников	Экспериментальной группы	40
	Контрольной группы	40
Набор 2020/2021 учебного года		
Суворовцы первого курса	Экспериментальной группы	40
	Контрольной группы	39
Учителя-предметники, педагог-психолог, воспитатели первого курса		21
Родители суворовцев-первокурсников	Экспериментальной группы	40
	Контрольной группы	39
Всего		360

Особые условия

На этапе формирования групп для участия в формирующем эксперименте педагогом-психологом проводилась беседа с участниками экспериментальной группы с разъяснением целей и задач программы сопровождения, о порядке реализации, формах, методах и сроках работы.

Далее участники экспериментальной группы в количестве 40 человек были разделены в произвольном порядке на три группы (по 13, 13 и 14 человек), что обусловлено требованиями проведения психологического тренинга, подразумевающие оптимальную численность тренинговой группы 10–12 человек. Во всех группах было обеспечено максимальное единообразие условий проведения психологической работы.

3.4 Анализ и интерпретация полученных результатов.

Проверка эффективности программы психологического сопровождения адаптации

С целью доказательства или опровержения изменений личностных компонентов испытуемых после формирующего воздействия нами было проведено повторное (итоговое) тестирование с использованием методик, применявшихся в ходе констатирующего этапа исследования. Тестирование было организовано после реализации программы, в конце учебного года (май месяц).

Участниками повторного тестирования выступили суворовцы участники экспериментальной и контрольной групп, их родители и педагогический состав 1-го курса (педагог-психолог, учителя-предметники и воспитатели), ежедневно взаимодействующие с участниками эксперимента с целью оценки их поведения как внешних проявлений адаптации.

Итоговое тестирование всех участников было организовано в один временной промежуток в течение трех недель в мае месяце.

Анализ полученных данных осуществлялась в рамках сравнительного и корреляционного подходов.

С целью обнаружения сходства или различий в значениях личностных показателей суворовцев экспериментальной и контрольной групп после формирующего воздействия мы провели сравнительный анализ данных между группами.

Сравнительный анализ данных средних значений личностных показателей суворовцев (опросник 12 PF/CPQ) представлен на рисунке 6 текста работы.

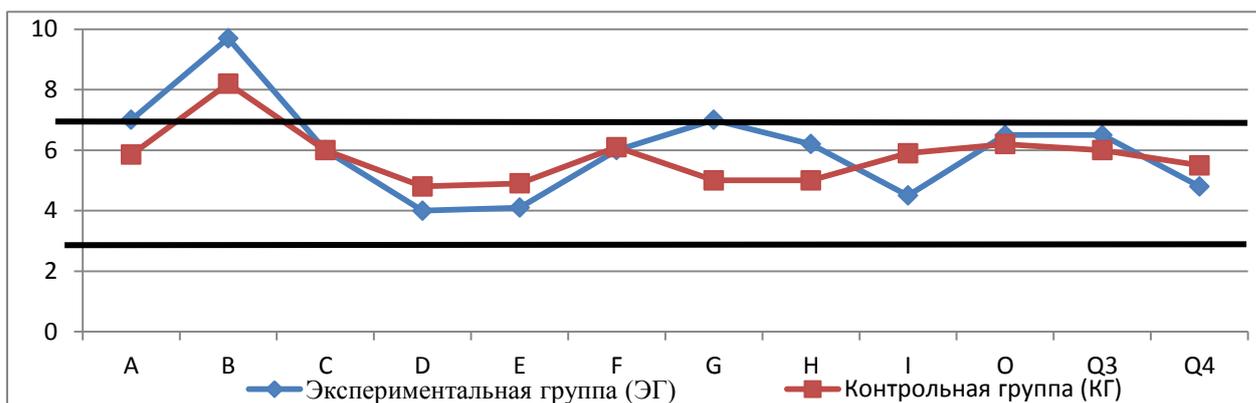


Рис. 6. Средние значения выраженности личностных показателей суворовцев контрольной и экспериментальной групп **после** формирующего воздействия (методика Р. Кеттелла)

* – значения стенов (1–10): низкие – 1–3; средние – 4–7; высокие – 8–10.

Условные обозначения шкал: А (замкнутость – общительность), В (интеллект), С (эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность), D (сдержанность – возбудимость), Е (подчиненность – доминантность), F (сдержанность - экспрессивность), G (низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения), H (робость – смелость), I (реализм, жесткость – чувствительность), O (спокойствие – тревожность), Q3 (низкий самоконтроль – высокий самоконтроль), Q4 (расслабленность – эмоциональная напряженность).

Траектории двух профилей выраженности средних значений личностных показателей (опросник Р. Кеттелла) суворовцев экспериментальной и контрольной групп после формирующего воздействия при визуальной оценке показывают совпадающие тенденции. Исключение составляют показатели фактора В «низкий интеллект – высокий интеллект», которые снизились в контрольной группе при повторном измерении. Это свидетельствует о том, что к концу первого года обучения у суворовцев контрольной группы произошло снижение успеваемости, отмечается плохое внимание, быстрая утомляемость. При этом значения в экспериментальной группе сохранились в диапазоне высоких значений.

В целом, профиль средних значений личностных показателей суворовцев экспериментальной группы имеет большую «заостренность», при этом профиль контрольной группы более «сглажен».

Сравнительный анализ данных между группами после формирующего воздействия с помощью опросника социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд, позволил прийти к следующим результатам, которые

графически представлены на рисунке 7.

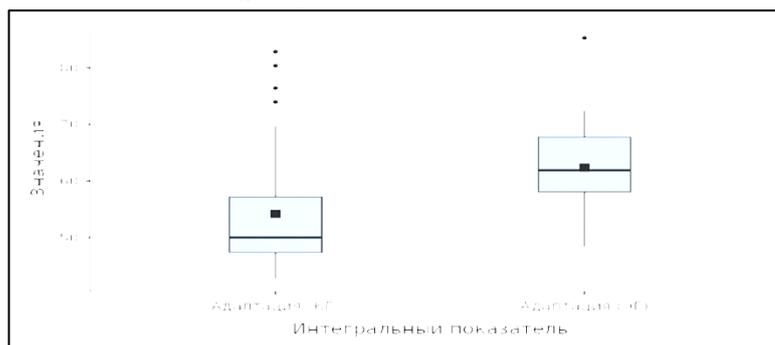


Рис. 7. Средние значения интегрального показателя «Адаптация» в контрольной и экспериментальной группах **после** формирующего воздействия

Условные обозначения: КГ – контрольная группа, ЭГ – экспериментальная группа.

Средние значения интегрального показателя «адаптация» суворовцев контрольной и экспериментальной групп после формирующего воздействия значимо различаются. Причем к концу первого года обучения в контрольной группе к завершению эксперимента значения показателя значимо снизились, что свидетельствует о несоответствии потребностей, мотивов и интересов суворовцев контрольной группы требованиям среды училища, преобладании у них негативных эмоций и эмоционального дискомфорта по отношению к окружающей среде, что затрудняет построение контактов с новым социумом и препятствует адаптации.

Средние значения выраженности других интегральных показателей по методике в контрольной и экспериментальной группах, графически представлены на рисунке 8.

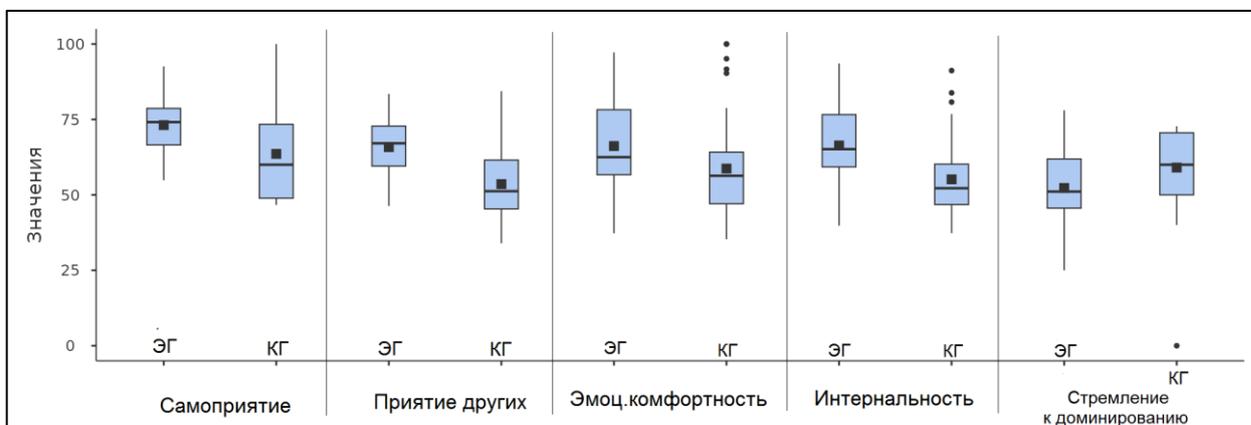


Рис. 8. Средние значения выраженности интегральных показателей

адаптации суворовцев контрольной и экспериментальной групп **после** формирующего воздействия (методика К. Роджерса)

Условные обозначения: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа.

Как мы видим, средние значения по всем интегральным показателям в экспериментальной группе находятся в диапазоне высокого уровня выраженности. Вместе с тем в контрольной группе средние значения по таким показателям, как «принятие других» и «интернальность», значимо ниже, чем в экспериментальной. Данные факты свидетельствуют о том, что суворовцы контрольной группы к концу первого курса обучения не всегда заинтересованы своим социальным окружением, порой с непониманием относятся к окружающим, конфликтны в общении с ними.

Сравнительный анализ данных между группами после формирующего воздействия с помощью опросника Т. Ахенбаха позволил прийти к результатам, графически представленным на рисунке 9.

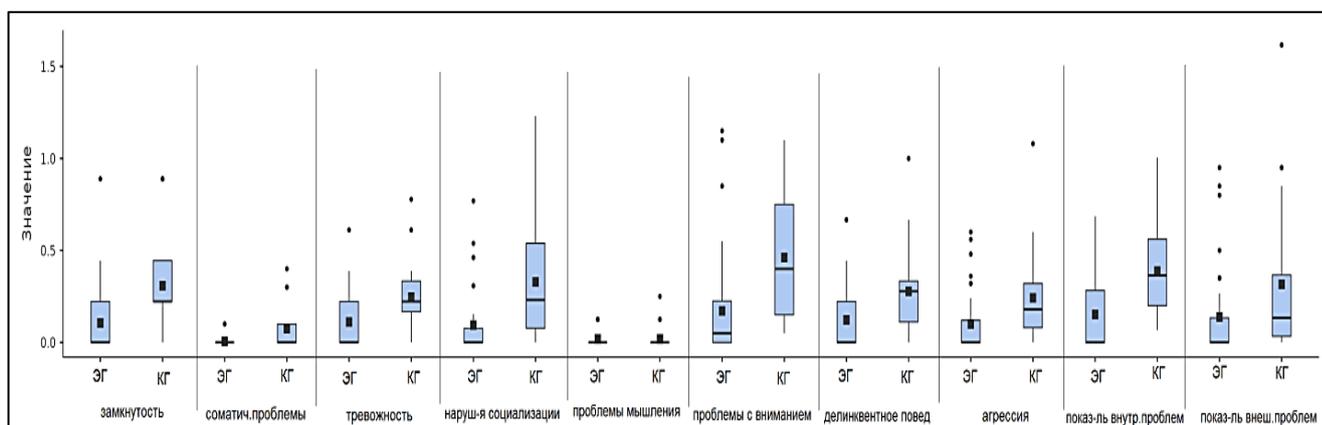


Рис 9. Средние значения внешних проявлений поведения суворовцев контрольной и экспериментальной групп **после** формирующего воздействия (опросник Т. Ахенбаха)

Условные обозначения: * – ЭГ (экспериментальная группа), КГ (контрольная группа).

Установлено, что все коэффициенты особенностей поведения суворовцев экспериментальной группы по уровню выраженности среднего балла имеют ниже среднего и низкий уровень. Данный факт свидетельствует о том, что внешние проявления поведения, отклоняющегося от принятой

социальной нормы у суворовцев экспериментальной группы, по мнению взрослых участников эксперимента, слабо выражены либо отсутствуют.

Вместе с тем дескриптивный анализ данных мер изменчивости коэффициентов (разброс, среднеквадратичное отклонение, мода, медиана) показал, что суворовцы контрольной группы во внешних проявлениях поведения значимо отличаются от суворовцев экспериментальной. Нами зафиксированы более высокие значения коэффициентов в контрольной группе по шкалам «замкнутость», «тревожность», «проблемы с вниманием», «агрессия» и «показатель внутренних проблем», «показатель внешних проблем».

Отсюда следует, что суворовцам контрольной группы присуща неустойчивость внимания и быстрая утомляемость. Также наблюдаются проявления проблем с вниманием, обусловленные трудностями, связанными с изменениями условий обучения, многозадачностью, новыми требованиями. Также следует отметить выраженность коэффициента «нарушения социализации». Более высокие значения выраженности у суворовцев контрольной группы говорят, что они испытывают определенные негативные ощущения, исходящие из среды, тем самым испытывают напряженность и переживания. Обращает внимание выраженность коэффициентов шкал «показатели внутренних проблем» (Internalization) и «показатели внешних проблем» (Externalization) в контрольной группе. Основными внешними проявлениями поведения, указывающими на внутренние проблемы суворовцев, взрослыми участниками эксперимента отмечались: боится, что может подумать или сделать что-нибудь плохое; считает, что всегда должен быть безупречным; слишком боязлив и тревожен; переутомлен; стеснителен, легко смущается, застенчив, робок; недостаточно активен и энергичен; постоянно боится ошибиться; склонен к взволнованности, обеспокоенности. Это говорит о том, что суворовцы контрольной группы более тревожны, не уверены в себе, застенчивы и насторожены.

Основными внешними проявлениями проблем в поведении суворовцев экспертами назывались: обманывает, дразнится; с трудом следует указаниям и инструкциям; отвлекает других; нарушает дисциплину; легко расстраивается и выходит из себя; внезапные перемены настроения; слишком разговорчив. Данные эмпирические факты говорят, что суворовцам контрольной группы свойственны отвлекаемость, быстрая утомляемость, частая смена настроения, слабая самоорганизация и трудности в выполнении указаний и инструкций.

Далее была проведена проверка статистической достоверности изменений, произошедших под влиянием экспериментального воздействия в экспериментальной группе и изменений, произошедших в контрольной группе под влиянием естественных условий обучения и развития (среды училища). Также проведена проверка достоверности различий между группами до начала эксперимента и после него.

Результаты и интерпретация данных.

Для того чтобы проверить разницу в показателях переменных в экспериментальной и контрольной группах до и после апробации программы, нами проведен двухфакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями.

Чтобы определить статистическую значимость различий средних величин в экспериментальной и контрольной группах до и после апробации программы, мы применили t-критерий Стьюдента с поправкой Бонферонни.

Двухфакторный дисперсионный анализ позволил проверить наличие статистически значимого влияния эксперимента на зависимую переменную. Показателем, позволяющим проверить наличие такого влияния является F-критерий Фишера.

T-критерий Стьюдента с поправкой Бонферонни позволил попарно сравнить средние значения между группами до и после окончания эксперимента с целью определить направление этого влияния.

Сравнение показателей контрольной и экспериментальной группы между собой до начала эксперимента с помощью *t*-критерий Стьюдента с поправкой Бонферонни представлено в таблице 29.

Таблица 29. Средние значения показателей в экспериментальной и контрольной группе ДО эксперимента (*t*-критерий Стьюдента, с поправкой Бонферонни)

	Показатель	Средние значения		<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i> -значение
		ЭГ до	КГ до		
1	Адаптация	63,4 ± 1,8	63,6 ± 1,7	-0,08	0,94
2	Адаптивность	139,2 ± 3,5	135,7 ± 8,65	0,43	0,67
3	Самоприятие	69,3 ± 4,2	77,6 ± 2,1	-1,77	0,08
4	Приятие себя	49,1 ± 1,5	49,2 ± 1,62	-0,06	0,96
5	Принятие других	66,1 ± 2,4	67,4 ± 3,01	-0,33	0,74
6	Принятие других	27,1±0,7	24,8±1,09	1,75	0,08
7	Эмоциональный комфорт	21,95±0,8	21,18±1,15	0,55	0,58
8	Эмоциональный дискомфорт	15,22± 2,1	15,95±1,8	0,36	0,55
9	Внутренний контроль	52,8 ± 1,3	54,9 ± 1,1	-1,82	0,07
10	Тревожность	0,20 ± 0,02	0,19 ± 0,03	0,46	0,65
11	Интернальность	65,13±3,64	71,66±2,57	-1,46	0,14
12	Эскапизм	20,03±0,66	20,13±0,76	-0,10	0,92
13	Агрессия	0,21 ± 0,03	0,20 ± 0,04	0,17	0,87
14	Фактор В «Интеллект»	9,5±0,26	9,65±0,14	-0,51	0,61
15	Проблемы с вниманием	0,39±0,06	0,36±0,05	0,39	0,69
16	Замкнутость	0,21±0,04	0,21±0,03	0,06	0,95
17	Ведомость	19,33±0,80	16,9±0,84	2,09	0,04
18	Делинквентное поведение	0,23±0,03	0,23±0,04	0,00	1,00
19	Показатель внешних проблем	0,28 ± 0,05	0,26 ± 0,06	0,31	0,76
20	Показатель внутренних проблем	0,30± 0,03	0,28 ± 0,04	0,43	0,67

Как видно из данных таблицы 29, расчет *t*-критерия Стьюдента с поправкой на Бонферонни показал, что различия между экспериментальной и контрольной группой не имеют статистически значимых различий, все значения превышают уровень значимости. Распределение по показателям относительно одинаково. Таким образом, до начала эксперимента средние значения показателей в экспериментальной и контрольной группе не имели существенных различий в значениях, что позволило нам принять гипотезу об однородности экспериментальной и контрольной групп.

Таким образом, до начала эксперимента средние значения показателей в экспериментальной и контрольной группе не имели существенных различий в значениях. Это нам было необходимо для достоверности оценки

результатов проведенного эксперимента. Следовательно, анализ табличных данных позволяет принять гипотезу об однородности выборок.

Далее, с целью определения достоверность различий выраженности личностных показателей - мишеней осуществлено сравнение их значений в контрольной и экспериментальной группах между собой и внутри каждой группы до и после эксперимента.

Таблица 30. Результаты сравнения показателей личностных компонентов в контрольной и экспериментальной группах до и после формирующего воздействия

№	Показатели и их обозначения	Группа испытуемых	Средние значения		Изменения**	Уровень выраженности					
			До	После		До			После		
						в	с	н	в	с	н
Личностные показатели - мишени											
1.	Адаптация* (А)	ЭГ	63,4	62,8	↔	x			x		
		КГ	63,6	54	↓	x				x	
2.	Адаптивность (Ад)	ЭГ	139,2	143	↑	x			x		
		КГ	135,7	90	↓	x				x	
3.	Самопринятие*(S)	ЭГ	69,3	73,5	↑	x			x		
		КГ	77,6	64	↓	x				x	
4.	Принятие себя (ПрС)	ЭГ	49,1	50,3	↑	x			x		
		КГ	49,2	30,4	↓	x				x	
5.	Принятие других*	ЭГ	66,1	65,8	↔	x			x		
		КГ	67,4	53,6	↓	x				x	
6.	Принятие других	ЭГ	27,15	26,3	↔	x			x		
		КГ	24,85	14,6	↓	x					x
7.	Эмоциональный комфорт	ЭГ	21,95	25,75	↑	x			x		
		КГ	21,18	14,53	↓	x					x
8.	Эмоциональный дискомфорт	ЭГ	15,22	14,75	↔			x			x
		КГ	15,95	8,60	↓			x			x
9.	Внутренний контроль	ЭГ	52,8	51,7	↔	x			x		
		КГ	54,9	31	↓	x				x	
10.	Тревожность	ЭГ	0,20	0,11	↓		x				x
		КГ	0,19	0,25	↑		x		x		

Личностные показатели										
11.	Агрессия	ЭГ	0,21	0,10	↓	x				x
		КГ	0,20	0,24	↑	x		x		
12.	Интернальность	ЭГ	65,13	66,4	↑	x		x		
		КГ	71,66	55,2	↓	x			x	
13.	Фактор В «низкий интеллект – высокий интеллект»	ЭГ	9,5	9,7	↑	x		x		
		КГ	9,65	8,83	↓	x		x		
14.	Эскапизм	ЭГ	20,02	19,58	↔	x		x		
		КГ	20,13	15,75	↓	x			x	
15.	Ведомость	ЭГ	19,33	20,05	↑		x		x	
		КГ	16,9	12,5	↓		x			x
16.	Замкнутость	ЭГ	0,21	0,11	↓		x			x
		КГ	0,21	0,31	↑		x		x	
17.	Проблемы с вниманием	ЭГ	0,39	0,17	↓		x			x
		КГ	0,36	0,46	↑		x		x	
18.	Показатель внешних проблем	ЭГ	0,28	0,14	↓		x			x
		КГ	0,26	0,32	↑		x		x	
19.	Показатель внутренних проблем	ЭГ	0,30	0,15	↓			x		x
		КГ	0,28	0,39	↑			x	x	
20.	Делинквентное поведение	ЭГ	0,23	0,12	↓		x			x
		КГ	0,23	0,28	↑		x			x

Примечание. * – интегральный показатель (согласно «Опросник социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд»)

** – направление изменения: ↑ – повышение, ↔ – стабильность, ↓ – снижение.

В таблице приняты сокращения:

ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа;

в – высокие значения выраженности показателя;

с – средние значения выраженности показателя;

н – низкие значения выраженности показателя.

Обнаружены статистически значимые различия в уровне выраженности личностных показателей-мишеней в экспериментальной и контрольной группах после апробации программы, которые отражены ниже в таблице 31.

Таблица 31. Значимые различия выраженности личностных показателей - мишеней между группами после эксперимента (критерий F-Фишера)

№	Личностный показатель - мишень	Критерий F-Фишера
1.	Адаптация	5,73*
2.	Адаптивность	11,29**
3.	Самоприятие	8,52**
4.	Приятие себя	27,02***
5.	Принятие других	9,95**
6.	Принятие других	17,26**
7.	Эмоциональный комфорт	20,28***
8.	Внутренний контроль	39,44***
9.	Тревожность	17,66***

* – различия значимы на уровне 0,05;

** – различия значимы на уровне 0,01;

*** – различия значимы на уровне 0,001.

При этом нами обнаружены достоверные различия в выраженности личностных показателей - мишеней внутри как экспериментальной, так и контрольной групп, с помощью сравнения их значений до и после эксперимента. Данные представлены ниже в таблице 32.

Таблица 32. Средние значения выраженности личностных показателей - мишеней в экспериментальной и контрольной группе до и после эксперимента ($M \pm m$) (t-критерий Стьюдента, с поправкой на Бонферонни)

Показатель	ЭГ до	ЭГ после	Уровень значимости, р	КГ до	КГ после	Уровень значимости, р
Адаптация	63,4	62,4	0,662	63,6	54,2	0,001**
Адаптивность	139,2	144,5	0,318	135,7	90,6	0,001**
Самоприятие	69,3	73,1	0,427	77,6	63,6	0,001**
Приятие себя	49,1	50,3	0,559	49,2	30,6	0,001**
Принятие других	66,1	65,8	0,915	67,4	53,6	0,001**
Внутренний контроль	52,8	51,6	0,908	54,9	31	0,000*
Тревожность	0,20	0,11	0,001**	0,19	0,25	0,058

Условные обозначения: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа;

* – различия значимы на уровне 0,0125;

** – различия значимы на уровне 0,0025.

Результаты двухфакторного дисперсионного анализа с повторными измерениями

При повторном измерении обнаружены значимые различия в уровне выраженности интегрального показателя «Адаптация» (рис. 10) в контрольной и экспериментальной группах после эксперимента ($F = 5,73$, $p < 0,01$) Это подтверждает, что участники экспериментальной группы после

формирующего воздействия демонстрируют высокую адаптированность к окружающей среде, принятие окружающих людей, положительное одобрение себя и своей жизни в новой образовательной среде. Также это указывает на преобладании состояния уверенности, оптимизма.

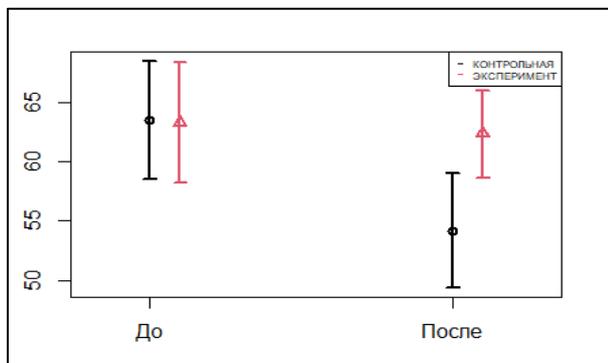


Рис. 10. Интегральный показатель «Адаптация»
(Current effect: $F(1,78) = 5,7287$, $p = 0,01909$)

При этом в экспериментальной группе при повторном измерении показатели сохранились в диапазоне высоких значений, доверительные интервалы пересекаются, статистически значимых изменений внутри группы нет. Это подтверждает эффективность разработанной программы и ее направленность на сохранение на высоком исходном уровне адаптивных способностей суворовцев.

Следовательно, участникам экспериментальной группы свойственно реалистично оценивать себя и окружающую действительность, требования дисциплины и внутреннего порядка училища. Они более открыты реальной практике взаимоотношений и системе подчиненности в училище, реально оценивают свои проблемы, трудности и стремление справиться с ними.

Вместе с тем обнаружены статистически значимые различия в уровне выраженности показателя в сторону снижения в контрольной группе. Это свидетельствует о влиянии образовательной среды суворовского училища на адаптацию подростков, на формирование и развитие их личности, которое также обусловлено началом интенсивных возрастных изменений в первый год обучения и критическими возрастными новообразованиями испытуемых.

Снижение данных по интегральному показателю в контрольной группе, идет по пути увеличения средних значений и приближающихся к нижней

границе средних значений шкалы «Адаптивность» и негативного полюса первичной шкалы «Деадаптивность». При этом данные остаются в пределах возрастной нормы.

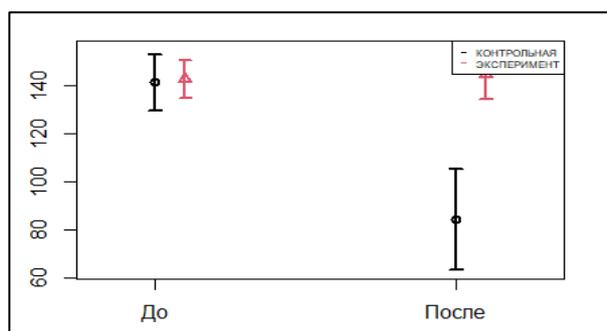


Рис. 11. Показатель «Адаптивность»
(Current effect: $F(1,42) = 11,290$, $p = 0,00167$)

При повторном измерении обнаружены значимые различия в уровне выраженности показателя «Адаптивность» (рис. 11) в контрольной и экспериментальной группе ($F = 11,29$, $p < 0,01$). Значения показателя в экспериментальной группе сохранились в диапазоне высоких значений (незначительно возросли), значения доверительных интервалов пересекаются, статистически значимых изменений внутри группы нет. При этом внутри контрольной группы обнаружены значимые различия в уровне выраженности показателя в сторону снижения. Это говорит о том, что после экспериментального воздействия суворовцы, принимающие участие в программе, сохранили высокие значения по шкале «Адаптивность», что также подтверждает полученные данные по интегральному показателю «Адаптация», описанные выше. Сохранение на высоком уровне значений по показателям говорит о личностном развитии воспитанников в новых условиях жизнедеятельности, о их успешной адаптации к существующим в училище требованиям и правилам, устоям и особенностям жизнедеятельности, системе взаимоотношений и повседневной деятельности, за счет присвоения норм и ценностей окружающего социума и среды суворовского училища.

Следует отметить, что снижение данных по показателю «Адаптивность» в контрольной группе идет по пути увеличения

приближающихся к нижней границе средних значений по шкале. Вместе с тем данные остаются в пределах возрастной нормы.

При повторных измерениях интегрального показателя «Самопрятие» (рис. 12) выявлены статистически значимые различия в уровне его выраженности в контрольной и экспериментальной группах ($F = 8,52$, $p < 0,01$) после эксперимента.

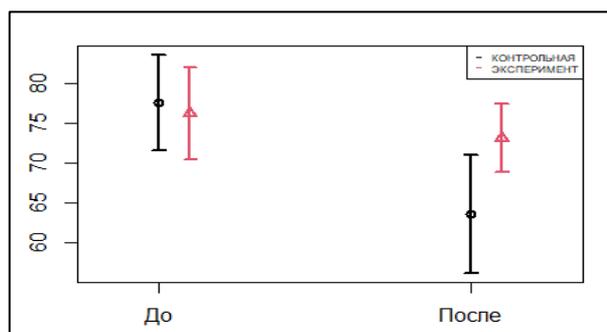


Рис. 12. Интегральный показатель «Самопрятие»
(Current effect: $F(1,78) = 8,5155$, $p = 0,00460$)

При этом значения по показателю в экспериментальной группе сохранились в диапазоне высокого уровня выраженности (незначительно возросли), показатели доверительных интервалов пересекаются, статистически значимых изменений внутри экспериментальной группы не обнаружено. При этом наблюдаются статистически значимые различия в уровне выраженности показателя в контрольной группе в сторону снижения, при вторичном измерении.

Самопрятие – показатель, который отражает позитивное самоотношение, высокую самооценку и самоуважение воспитанников к себе в новых условиях жизни. Высокие значения по показателю у суворовцев экспериментальной группы говорят о высокой степени дружественности по отношению к собственному «Я», ориентации на одобрение себя как в целом, так и в существенных частностях, доверие к самим себе, позитивной самооценки, самоуважении после реализации программы. В условиях образовательной деятельности высокая выраженность показателя говорит о соответствии позитивного восприятия и признания себя суворовцами с их адаптированностью к образовательной среде училища.

Снижение значений в контрольной группе идет по пути значительного увеличения средних значений и приближающихся к нижней границе средних значений по показателю первичной шкалы «Приятие себя» и по показателю негативного полюса первичной шкалы «Неприятие себя». Следует отметить, что данные остаются в пределах нормы. Низкие значения по показателю у контрольной группы говорит о преобладании у них тенденции поиска в себе недостатков, низкой самооценке, чрезмерном самообвинении, что значительно затрудняет процесс адаптации к условиям суворовского училища.

Также эти данные подтверждают выявленные значимые различия в уровне выраженности его положительного полюса первичной шкалы – показателя «Приятие себя» в контрольной группе в сторону снижения при повторном измерении (рис. 13).

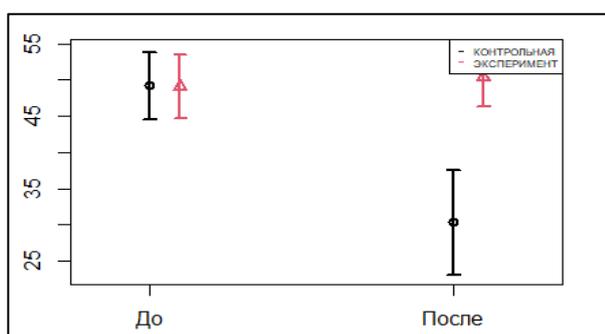


Рис. 13. Показатель «Приятие себя»
(Current effect: $F(1,78) = 27,021$, $p = 0,00000$)

Выявлены статистически значимые различия в уровне выраженности показателя «Приятие себя» между контрольной и экспериментальной группой при повторном измерении ($F = 27,02$, $p < 0,01$). При этом в экспериментальной группе уровень выраженности показателя сохранился на высоком уровне, доверительные интервалы показателей пересекаются, значимых изменений внутри группы нет. В контрольной группе обнаружено статистически значимое снижение уровня показателя.

Данные говорят о том, что после экспериментального воздействия у испытуемых расширилось осознание ценности своей личности и позитивное отношения к себе в новой социальной роли. Реализация программы показала,

что воспитанники, безусловно, стали принимать себя такими, какие есть, адекватно воспринимают свои достоинства и недостатки, имеют положительную самооценку своих личностных качеств, удовлетворенность и уверенность собой, доверие к себе.

Снижение данных по показателю «Приятие себя» в контрольной группе, идет по пути значительного увеличения, приближающихся к нижней границе средних значений по показателю. При этом, данные остаются в пределах нормы. Суворовцам контрольной группы свойственна заниженная самооценка, излишнее самообвинения, что затрудняет процесс адаптации к новой образовательной среде.

Выявлены статистически значимые различия в уровне выраженности интегрального показателя «Приятие других» между группами испытуемых при повторном измерении ($F = 9,95$, $p = 0,01$) (рис. 14).

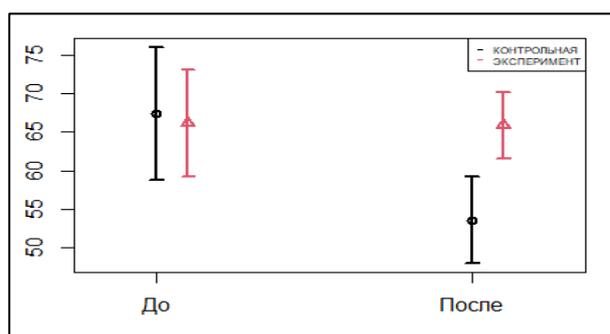


Рис. 14. Интегральный показатель «Приятие других»
(Current effect: $F(1,78) = 9,95$, $p = 0,00229$)

При этом у воспитанников экспериментальной группы значения показателя «Приятие других» остались в диапазоне высоких значений, показатели доверительных интервалов пересекаются, статистически значимых изменений внутри группы нет. Наблюдаются статистически значимые различия в уровне выраженности показателя в контрольной группе в сторону снижения.

Аналогичные данные получены по значениям положительного полюса первичной шкалы «Неприятие других» интегрального показателя «Приятие других».

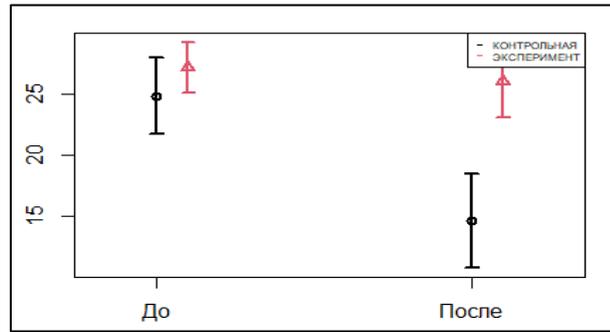


Рис. 15. Показатель «Принятие других»
(Current effect: $F(1,78) = 17,264$, $p = 0,00006$)

Анализ повторных измерений выявил статистически значимые различия в уровне выраженности значений первичной шкалы «Принятие других» (рис. 15) в экспериментальной и контрольной группах ($F = 17,26$, $p < 0,01$). После воздействия у воспитанников экспериментальной группы значения показателя «Принятие других» остались на высоком уровне, доверительные интервалы показателей пересекаются, статистически значимых изменений внутри группы не обнаружено. При этом наблюдаются статистически значимые различия в уровне выраженности показателя в контрольной группе в сторону снижения при вторичном измерении.

Полученные данные по интегральному показателю социально-психологической адаптации «Принятие других» и его положительного полюса первичной шкалы «Принятие других» позволяют сделать вывод о том, что участники экспериментальной группы, после апробации программы, характеризуются как открытые, заинтересованные своим социальным окружением – сверстниками, учителями, воспитателями и командирами, умеющие понимать окружающий социум и бесконфликтно взаимодействовать с ним, адекватно реагировать и в полной мере выполнять требования внутреннего распорядка и общевоинских Уставов ВС РФ, которыми пронизан весь учебный процесс в суворовском училище. Им присуще понимание эмоционального состояния товарища-одноклассника, посредством сопереживания, что особо актуально в первый год обучения при формировании воинского коллектива и духа в среде суворовцев-первокурсников. Сохранность высоких количественных значений по шкале у

экспериментальной группы означает, что у воспитанников достаточно хорошо сформировалось одобрение собственной жизни в условиях суворовского училища и отношение к себе в целом. Сохранилось позитивное ожидание положительного отношения к себе и от окружающих сверстников и от взрослых.

Статистически значимые изменения данных по показателю в контрольной группе в сторону снижения произошли за счет увеличения средних значений и приближающихся к нижней границе средних значений по шкале. Вместе с тем значения остаются в пределах возрастной нормы.

При повторных измерениях выявлены значимые различия в уровне выраженности показателя «Эмоциональный комфорт» между группами ($F = 20,29, p < 0,001$). При этом статистически значимых изменений в уровне выраженности показателей внутри каждой группы не обнаружено. В контрольной группе снижение показателей произошло без статистически значимых изменений, так как доверительные интервалы пересекаются. Так и в экспериментальной группе наблюдается сохранность высокого уровня значений по показателю, доверительные интервалы пересекаются, значимых изменений внутри группы не выявлено (рис. 16).

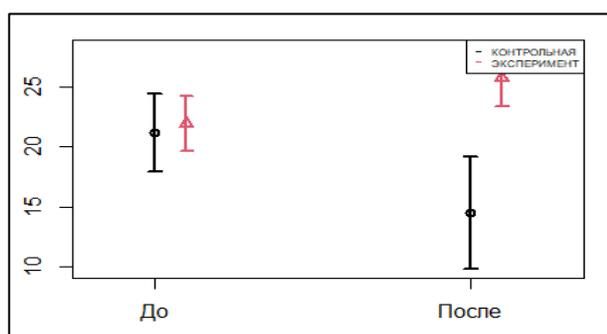


Рис. 16. Показатель «Эмоциональный комфорт»

(Current effect: $F(1,78) = 20,287, p = 0,00002$)

Сохранность на высоком уровне значений по показателю «Эмоциональный комфорт» в экспериментальной группе говорит о преобладании у подростков в повседневной деятельности спокойствия и уравновешенности, позитивных эмоциональных состояний и ожиданий,

ощущения внутреннего благополучия в условиях училища, освоение и принятие требований внутреннего порядка. Они обладают умением своевременно, гибко управлять собой, своими состояниями и действиями, легко и эффективно подстраиваться к интенсивным учебным нагрузкам в ходе учебной деятельности. Полученные данные показывают, что к завершению апробации программы подростки чувствуют себя спокойно, комфортно в стенах училища, в среде сверстников. Они открыты, развернуты в сторону социума, нацелены на понимание окружающих, поддержку товарищей, сохраняют самоконтроль, выдержку, и высокий уровень их эмоционального комфорта является следствием их адаптированности к условиям суворовского военного училища.

Также отметим, полученные нами данные на этапе констатирующего исследования, указывающие на то, что чем выше уровень выраженности эмоционального комфорта, тем ниже уровень проявления тревожности и напряженности у подростков.

Снижение значений показателя в контрольной группе произошло за счет увеличения средних значений и приближающихся к нижней границе средних значений по шкале. Вместе с тем данные остаются в пределах возрастной нормы.

Данные вторичного измерения показали статистически значимые различия в уровне выраженности показателя «Внутренний контроль» в экспериментальной и контрольной группах ($F = 39,44$, $p < 0,001$) (рис. 17).

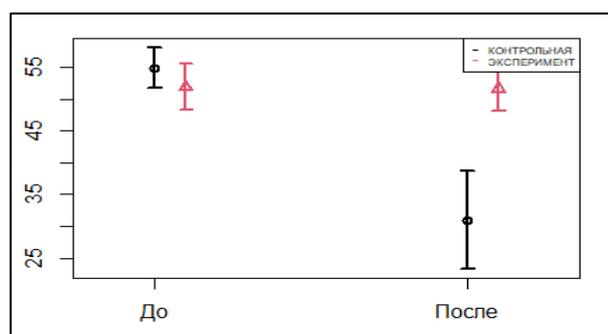


Рис. 17. Показатель «Внутренний контроль»
(Current effect: $F(1,78) = 39,438$, $p = 0,00000$)

В экспериментальной группе испытуемых уровень выраженности показателя сохранился в диапазоне высоких значений, доверительные интервалы показателей пересекаются, статистически значимых изменений внутри группы нет. В контрольной группе обнаружены статистически значимые различия в значениях показателя в сторону снижения.

Сохранение внутреннего контроля на высоком уровне в экспериментальной группе говорит о сформированном у подростков самопонимания и самоконтроля, понимания собственной психической жизни и представлений о самом себе, взаимосвязей и взаимоотношений с самим собой. Им свойственно верить в свои силы, успех и возможности, они сохраняют ощущение контроля над окружающей средой и своей жизнью.

Нужно отметить, что после экспериментального воздействия у испытуемых данные по показателю «Внутренний контроль» не возросли, а остались сохранены, что говорит о правильно выстроенной развивающей программе, так как чрезмерно высокий уровень внутреннего контроля может привести к повышению личностной тревожности, беспокойства, напряженности. Чем выше личностная тревожность, тем выше ее дезорганизующее влияние на интеллектуальную деятельность, что проявляется в возрастании времени восприятия и обработки информации, в снижении показателей успеваемости, уровня интеллектуального развития и, как следствие адаптации.

В условиях суворовского военного училища учебно-воспитательный процесс строго регламентирован, четко и неукоснительно соблюдается и выполняется суворовцами под внешним контролем преподавателей и воспитателей, а его нарушение ведет к отрицательным последствиям. Поэтому с первых дней обучения в училище суворовцы более подвержены внешнему контролю со стороны взрослых, что нередко ведет к снижению самоконтроля и в итоге приводит к снижению самостоятельности и внутреннего контроля, апатии. Снижение показателей по параметру у

контрольной группы как раз говорит нам о том, что преобладание внешнего контроля со стороны взрослых приводит к снижению внутреннего контроля.

Значимые изменения величин по показателю в контрольной группе в сторону снижения произошли за счет увеличения средних значений и приближающихся к нижней границе средних значений по шкале. Вместе с тем данные остаются в пределах возрастной нормы.

Выявлены статистически значимые различия в уровне выраженности показателя «Тревожность» (рис. 18) у суворовцев в экспериментальной и контрольной группах при повторных измерениях ($F = 17,66$, $p < 0,001$). При этом данные у испытуемых экспериментальной группы показали статистически значимые изменения в уровне выраженности внутри группы в сторону снижения, показатели доверительных интервалов не пересекаются. В контрольной группе при повторных измерениях значения показателя остались в диапазоне исходных значений, показатели доверительных интервалов не пересекаются, значимых изменений показателей внутри группы нет.

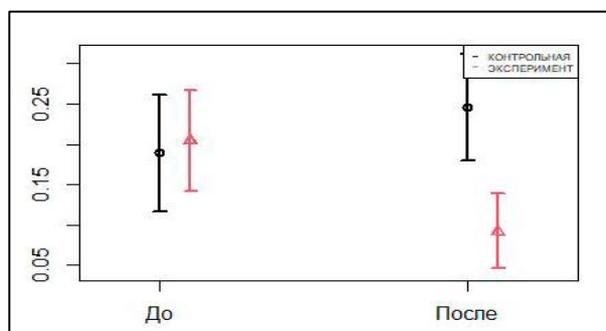


Рис. 18. Показатель «Тревожность»
(Current effect: $F(1,78) = 17,666$, $p = 0,00007$)

Тревожность – это состояние, связанное с возникновением переживаний в различных жизненных ситуациях. При смене жизненной ситуации, в частности такой, как поступление в суворовское военное училище, любому суворовцу-первокурснику присущ определенный, так называемый нормальный, уровень тревожности, который должен носить временный характер и с которым он легко справляется при наличии психолого-педагогической поддержки. Как мы видим, к концу реализации

программы в экспериментальной группе уровень тревожности значительно снизился, значения показали статистически значимые результаты, что говорит о внутреннем спокойствии и удовлетворенности этих подростков, сохранении внутренних ресурсов, стремлении к самовыражению, отсутствие напряжения и тревоги. Вместе с тем низкая тревожность выступает одним из факторов адаптации к образовательной среде и как фактор эмоционального комфорта и благополучия подростков.

Таким образом, сравнительный анализ средних групповых значений уровня выраженности личностных показателей – мишеней после апробации программы показал их изменения. Изменения произошли в уровне выраженности следующих личностных показателей - мишеней: адаптация, адаптивность, самоприятие, принятие себя, принятие других, внутренний контроль и тревожность.

В экспериментальной группе установлена сохранность в диапазоне высоких значений следующих показателей: адаптация, адаптивность, самоприятие, принятие себя, принятие других, внутренний контроль. В контрольной группе обнаружены значимые изменения уровня выраженности данных показателей в сторону снижения.

При этом личностный показатель - мишень – тревожность в экспериментальной группе значимо снизился, в контрольной возрос.

Следовательно, проведенный анализ достоверности различий личностных показателей (мишеней) контрольной и экспериментальной группы подтверждает эффективность разработанной программы психологического сопровождения адаптации суворовцев 1-го курса суворовского военного училища.

Ниже остановимся на том, что мы не предполагали, но программа показала воздействие на личностные показатели адаптации суворовцев. Данные представлены в таблице 33.

**Таблица 33. Значимые различия выраженности
остальных личностных показателей
между группами после эксперимента (критерий F-Фишера)**

№	Личностный показатель	Критерий F-Фишера
1.	Агрессия	6,42*
2.	Интернальность	9,83**
3.	Эмоциональный дискомфорт	5,31*
4.	Фактор В «низкий интеллект-высокий интеллект»	10,23**
5.	Эскапизм	23,24***
6.	Ведомость	11,09**
7.	Замкнутость	11,98**
8.	Проблемы с вниманием	11,58**
9.	Показатель внешних проблем	4,29*
10.	Показатель внутренних проблем	21,79***
11.	Делинквентное поведение	6,41*

* – различия значимы на уровне 0,05;
 ** – различия значимы на уровне 0,01;
 *** – различия значимы на уровне 0,001.

Повторное измерение выявило статистически значимые различия в уровне выраженности показателя «Агрессия» между группами ($F = 6,42$, $p < 0,05$). В экспериментальной группе обнаружены значимые изменения внутри группы ($p < 0,001$). В контрольной группе наблюдается повышение, но в рамках исходного диапазона значений значимых изменений внутри группы не обнаружено. Это свидетельствует о том, что подростки экспериментальной группы к концу апробации программы освоили навыки выражения своих чувств, эмоций, мыслей при взаимодействии со сверстниками и взрослыми, усовершенствовали умения распознавать различные проявления агрессии как свои, так и других людей, а также умение выражать агрессию в социально приемлемых формах. В контрольной группе испытуемых данный показатель незначительно возрос, при этом остался в среднем диапазоне средних значений, что говорит о том, что эти подростки прибегают к агрессивным действиям в поведении, считающиеся нормальной защитной реакцией при адаптации.

Выявлены значимые различия в уровне выраженности показателя «Интернальность» между группами ($F = 9,83$, $p < 0,01$). В экспериментальной группе значимых изменений внутри группы нет, обнаружены значимые различия в контрольной группе в сторону снижения ($p < 0,001$). Сохранность

высоких значений по показателю в экспериментальной группе свидетельствует, что после апробации программы подросткам свойственно ощущать себя активными объектами собственной деятельности, у них преобладает внутренний контроль, они принимают ответственность на себя в различных ситуациях. Менее тревожны, агрессивны, доброжелательны, умеют добиваться желаемого, что особо важно во взаимоотношениях, выстроенных на основе строгой субординации и подчиненности.

Обнаружены статистически значимые различия в уровне выраженности показателя «Эмоциональный дискомфорт» между группами при повторном измерении ($F = 5,31$, $p < 0,05$). При этом выявлены статистически значимые изменения значения показателя внутри контрольной группы в сторону снижения, показатели доверительных интервалов не пересекаются. При вторичном измерении статистически значимых различий внутри экспериментальной группы не обнаружено, показатели доверительных интервалов находятся на пересечении.

Следует отметить, к концу апробации программы сохранность среднего уровня выраженности показателя в экспериментальной группе, и в то же самое время значимое снижение показателя в контрольной мы объясняем, тем, что эмоциональный дискомфорт у суворовцев возникает в ситуациях несоответствия желаний и возможностей и сопровождается отрицательными эмоциями, такими как разочарование, раздражение, уныние и пр. Развивающий потенциал программы позволяет испытуемым, не снижая значений по показателю, чувствовать себя свободно, непринужденно, понимая свои цели и желания, занимать активную позицию деятельности, при этом не снижая показатели социально-психологической адаптации. Значимое изменение уровня выраженности показателя в контрольной группе говорит о том, что снижение произошло в рамках естественных защитно-адаптивных механизмов психики, которая стремится найти выход из некомфортной ситуации.

Обнаружены значимые различия в уровне выраженности фактора В «низкий интеллект – высокий интеллект» между группами ($F = 10,23$, $p < 0,01$). Значения в экспериментальной группе сохранились в диапазоне высоких значений, значимых изменений внутри группы нет. При этом выявлено снижение уровня выраженности показателя в контрольной группе значимых изменений внутри группы также нет. Это позволяет сделать вывод о том, что снижение интеллектуальных способностей, академической успеваемости у подростков контрольной группы связано со снижением показателей адаптации и, как следствие, снижение учебной мотивации, академической успеваемости и ростом эмоционального дискомфорта.

Обнаружены значимые различия в уровне выраженности показателя «Эскапизм» ($F = 23,24$, $p < 0,001$) между группами. Статистически значимые изменения в сторону снижения установлены внутри контрольной группы ($p < 0,001$). При этом в экспериментальной группе наблюдается сохранность значений, значимых изменений внутри группы нет. Данный показатель означает уход от реальной жизни в мир иллюзий, фантазий и возникает в виде реакции на непрекращающийся стресс, вызванный у подростков кризисными ситуациями, интенсивными нагрузками, сменой привычного образа жизни. В рамках программы данный параметр личности отдельно не прорабатывался, поэтому незначительное снижение данных по показателю в экспериментальной группе можно объяснить сохранением способности испытуемых к фантазированию, к кратковременным отстранениям от реальной жизни как защитного механизма психики после интенсивных физических и умственных нагрузок, а также редко имеющейся возможности побыть в тишине, наедине с самими собой. Мы полагаем, что значимое снижение показателя внутри контрольной группы произошло в рамках естественных защитно-адаптивных механизмов психики, которая стремится найти выход из некомфортной ситуации.

Повторные измерения обнаружили значимые различия в уровне выраженности показателя «Ведомость» между группами ($F = 11,09$, $p < 0,01$).

После экспериментального воздействия в экспериментальной группе значения показателя остались на прежнем уровне. При этом выявлены значимые различия выраженности в контрольной группе в сторону снижения ($p < 0,001$). Полученные данные свидетельствуют, что подростки экспериментальной группы без ущерба своему психическому состоянию приняли правила, требования дисциплины и порядка, регламентированные общевоинскими Уставами ВС РФ, которые неукоснительно реализуются в стенах суворовского училища в ходе учебной и внеурочной деятельности. Этим суворовцам комфортно быть зависимым от других – командиров, воспитателей, они полностью полагаются на их мнение, с легкостью следуют указаниям руководителя без каких-либо возражений, при этом не теряя ощущения собственной самостоятельности, что указывает на неукоснительное принятие норм и требований суворовского училища, соблюдение субординации и строгой подчиненности в системе взаимоотношений, предусмотренной в училище.

Данные повторных измерений выявили значимые различия в уровне выраженности показателя «Замкнутость» между группами ($F = 11,98$, $p < 0,01$). В экспериментальной группе значения снизились, но остались в диапазоне средних значений, значимых изменений внутри группы нет. В контрольной группе наблюдается рост значений, при этом значимых изменений внутри группы нет. Полученные данные говорят о том, что суворовцам контрольной группы характерно состояние сниженной коммуникативной активности, тенденция к избеганию социальных контактов. Они чаще сталкиваются с проблемами в учебной деятельности. Основа этого – негативное самовосприятие, преувеличение возможных неудач, торможение своей активности, страхи. Данные личностные особенности затрудняют их адаптационный процесс.

Вторичные измерения также выявили значимые различия выраженности показателя «Проблемы с вниманием» между группами ($F = 11,58$, $p < 0,01$). В экспериментальной группе значения показателя

значимо снизились ($p < 0,001$). В контрольной группе уровень выраженности показателя остался в исходном диапазоне данных, значимых изменений внутри группы нет. Эти данные говорят о том, что после экспериментального воздействия у суворовцев значительно снизились внешние проявления проблем с вниманием. Повысилась его устойчивость, объем и концентрация. В контрольной группе проблемы с вниманием сохранились, что связано с возрастными особенностями суворовцев, которым свойственны неустойчивость, низкая концентрация внимания и быстрая утомляемость.

Значимые различия в уровне выраженности обнаружены по показателю «Показатель внешних проблем» между группами ($F = 4,29$, $p < 0,05$). В экспериментальной группе значения значимо снизились ($p < 0,003$). В контрольной группе наблюдается повышение, при этом значимых изменений показателей внутри группы нет. Это говорит о том, что к концу первого года обучения после апробации программы у суворовцев стало меньше возникать трудностей в ходе повседневной деятельности в училище, они усвоили требования дисциплины, казарменного быта и внутреннего порядка.

Обнаружены значимые различия в уровне выраженности показателя «Показатель внутренних проблем» между группами ($F = 21,78$, $p < 0,001$). В экспериментальной группе значения статистически значимо снизились ($p < 0,001$). В контрольной группе наблюдается повышение показателей, значимых изменений внутри группы нет. Полученные данные подтверждают, что у суворовцев экспериментальной группы снизились внешние проявления внутренних проблем. Они стали более открыты, коммуникабельны.

Показатель «Делинквентное поведение» обнаружил значимые различия между группами ($F = 6,41$, $p < 0,05$). В экспериментальной группе значения показателя снизились, но значимых изменений внутри группы нет. В контрольной группе наблюдается повышение, но значимых изменений показателей внутри группы также не обнаружено, что свидетельствуют о том, что к концу учебного года у суворовцев экспериментальной группы

снизились проявления сознательного нарушения поведения, демонстративное игнорирование правил и требований взрослых.

Таким образом, нами обнаружены дополнительные данные, которые мы не предполагали, но повторное измерение показало их изменение у участников эксперимента. Изменения установлены следующих личностных показателей суворовцев: агрессия, интернальность, фактор В «низкий интеллект – высокий интеллект», эскапизм, ведомость, замкнутость, проблемы с вниманием, показатель внешних проблем, показатель внутренних проблем и делинквентное поведение. Следует отметить:

– значимое снижение в экспериментальной группе показателей: агрессия, проблемы с вниманием, показатель внутренних проблем, показатель внешних проблем, а также снижение (без значимых изменений) показателей: замкнутость, делинквентное поведение, фактор В «низкий интеллект – высокий интеллект»;

– сохранность в экспериментальной группе в исходном диапазоне значений и значимые изменения в сторону снижения в контрольной группе показателей: интернальность, ведомость, эскапизм.

Следовательно, проведенный анализ средних групповых значений уровня выраженности личностных показателей и степени их изменения в ходе эксперимента у суворовцев в контрольной и экспериментальной группах, а также достоверность их различий между группами подтверждают эффективность разработанной программы психологического сопровождения адаптации.

Выводы

При повторном измерении сравнительный анализ средних групповых значений уровня выраженности личностных показателей - мишеней показал их изменение. Изменения произошли в уровне выраженности следующих личностных показателей - мишеней: адаптация, адаптивность, самоприятие, принятие себя, принятие других, внутренний контроль и тревожность.

В экспериментальной группе установлена сохранность в диапазоне высоких значений следующих показателей: адаптация, адаптивность, самоприятие, принятие себя, принятие других, внутренний контроль. В контрольной группе обнаружено значимое снижение данных показателей. Личностный показатель - мишень «тревожность» в экспериментальной группе значимо снизился, в контрольной – возрос.

Также нами обнаружены дополнительные данные, которые мы не предполагали, но повторное измерение показало их изменение у участников эксперимента. Изменения установлены следующих личностных показателей суворовцев: агрессия, интернальность, фактор В «низкий интеллект – высокий интеллект», эскапизм, ведомость, замкнутость, проблемы с вниманием, показатель внешних проблем, показатель внутренних проблем и делинквентное поведение. При этом следует отметить:

- значимое снижение в экспериментальной группе показателей: агрессия, проблемы с вниманием, показатель внутренних проблем, показатель внешних проблем, а также снижение (без значимых изменений) показателей: замкнутость, делинквентное поведение, фактор В «низкий интеллект – высокий интеллект»;

- сохранность в экспериментальной группе в исходном диапазоне значений и значимые изменения в сторону снижения в контрольной группе показателей: интернальность, ведомость, эскапизм.

Следовательно, проведенный анализ достоверности различий личностных показателей - мишеней контрольной и экспериментальной группы подтверждает эффективность разработанной программы психологического сопровождения адаптации суворовцев 1-го курса суворовского военного училища.

Мы пришли к выводу, что программа имеет большой развивающий потенциал. Ее использование позволяет сохранить на высоком уровне самопринятие воспитанников в новой для себя роли, эмоционально-положительное отношение к себе и к училищу, внутренний контроль,

ощущение эмоционального комфорта, что способствует социально-психологической адаптации воспитанников первого курса к завершению первого года обучения в суворовском военном училище.

Выводы по третьей главе

Основаниями разработки программы психологического сопровождения адаптации являются данные констатирующего исследования, а также возрастные особенности, потребности суворовцев и цели образовательного учреждения.

В основу программы заложены два подхода: коммуникативный и рефлексивный. При выборе методов предпочтение было отдано активным методам работы.

Направлениями реализации психологического сопровождения адаптации выбраны: диагностика, просвещение, консультирование и развивающая работа.

Объем реализации программы определен в 30 часов, распределенных на 30 занятий, с периодичностью 1 раз в неделю на протяжении 7 месяцев, с сентября по апрель. Продолжительность занятия – 45–50 минут (1 академический час), что отвечает привычной для обучающихся организованной среде. В структуре программы выделены три организационных и распределенных во времени этапа: подготовительный – первая учебная четверть с 1 по 6 занятие; развивающий – вторая и третья учебные четверти с 7 по 26 занятие; заключительный – четвертая учебная четверть с 27 по 30 занятие.

Этапность программы предполагает последовательность применения различных методов и средств психологического воздействия в соответствии с реакциями на заданную среду (этапами адаптации): «сопротивление»; «осознание, перестройка и действий» (ключевой этап); «продуктивное взаимодействие».

Для проверки эффективности программы в качестве основного организационного метода выбран классический формирующий эксперимент со сравнением данных экспериментальной группы до и после формирующего воздействия и контрольной группы до и после формирующего воздействия, а также сравнение данных между группами испытуемых до и после воздействия. Период между первым и повторным (итоговым) тестированием составил девять месяцев (один учебный год).

После реализации программы проведено повторное измерение. Сравнительный анализ средних групповых значений уровня выраженности личностных показателей - мишеней показал их изменение.

Анализ проводился в следующих направлениях.

1) Установление изменений в уровне выраженности *личностных показателей-мишеней в контрольной группе* после формирующего воздействия.

Сопоставление данных показало, что у суворовцев этой группы произошло значимое снижение значений личностных показателей-мишеней «самоприятие», «приятие себя», «принятие других», «приятие других» и «внутренний контроль», а также личностного показателя-мишени «эмоциональный комфорт». Также в группе обнаружено значимое снижение значений интегрального показателя «адаптация» и показателя «адаптивность».

2) Установление изменений в уровне выраженности *личностных показателей-мишеней в экспериментальной группе* после формирующего воздействия.

Сравнение данных позволило установить сохранность на высоком уровне выраженности средних значений личностных показателей-мишеней «самоприятие», «приятие себя», «принятие других», «приятие других», «эмоциональный комфорт» и «внутренний контроль». Установлено значимое снижение выраженности показателя-мишени «тревожность». Зафиксирована

сохранность на высоком уровне выраженности средних значений показателей «адаптация» и «адаптивность».

3) Установление изменений в уровне выраженности *личностных показателей-мишеней* в контрольной и экспериментальной группах после формирующего воздействия.

Сравнение данных позволило установить достоверность различий уровня выраженности личностных показателей-мишеней между группами «самоприятие», «приятие себя», «принятие других», «принятие других», «эмоциональный комфорт», «эмоциональный дискомфорт», «внутренний контроль» и «тревожность». Также обнаружена достоверность различий уровня выраженности интегрального показателя «адаптация» и показателя «адаптивность».

4) Установление изменений в уровне выраженности *остальных личностных показателей* в контрольной группе после формирующего воздействия.

Обнаружено значимое снижение средних значений следующих личностных показателей: «интернальность», «эмоциональный дискомфорт», «эскапизм» и «ведомость», а также снижение значений фактор В «низкий интеллект – высокий интеллект». Установлена сохранность выраженности средних значений (в диапазоне высоких величин) показателей: «проблемы с вниманием», «показатель внешних проблем», «показатель внутренних проблем», «делинквентное поведение».

5) Установление изменений в уровне выраженности *остальных личностных показателей* в экспериментальной группе после формирующего воздействия.

Повторное измерение позволило установить значимое снижение в уровне выраженности следующих личностных показателей: «агрессия», «проблемы с вниманием», «показатель внешних проблем», «показатель внутренних проблем», также обнаружено снижение по показателям «замкнутость» и «делинквентное поведение».

Установлена сохранность выраженности средних значений личностных показателей «интернальность», «эмоциональный дискомфорт», фактор В «низкий интеллект – высокий интеллект», «эскапизм» и «ведомость».

б) Установление изменений в уровне выраженности *остальных личностных показателей в контрольной и экспериментальной группах* после формирующего воздействия.

Сравнение данных позволило установить достоверность различий уровня выраженности следующих личностных показателей: «агрессия», «интернальность», «эмоциональный дискомфорт», фактор В «низкий интеллект – высокий интеллект», «эскапизм», «ведомость», «замкнутость», «проблемы с вниманием», «показатель внешних проблем», «показатель внутренних проблем» и «делинквентное поведение».

Таким образом, установленные факты свидетельствуют, что программа психологического сопровождения позволяет сохранить на высоком уровне самопринятие суворовцев-первокурсников, эмоционально-положительное отношение к окружающему социуму, уровень внутреннего контроля и ощущение эмоционального комфорта. Обнаружено снижение тревожности и агрессивности к концу первого года обучения. Сохранность на высоком уровне показателей «адаптация» и «адаптивность» суворовцев экспериментальной группы свидетельствует в пользу их успешной адаптации к концу первого года обучения к среде суворовского военного училища

Снижение личностных показателей-мишеней в контрольной группе доказывает необходимость психологического сопровождения адаптации и ее использовании для всех суворовцев 1-го курса суворовского училища.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основе анализа научной литературы изучено содержание и уровни адаптации личности, в ходе которого мы пришли к выводу, что социально-психологическая адаптация – это процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения личности в новых или изменившихся условиях. Таким образом, мы получили возможность изучить адаптацию как процесс, разделив его на отдельные компоненты, личностные и средовые, и сделав акцент на личностных характеристиках и свойствах адаптирующегося субъекта, которые помогают и ускоряют адаптационный процесс и которыми можно управлять.

Под социально-психологической адаптацией суворовцев к образовательной среде суворовского училища мы понимаем процесс активного их включения в заданную среду и результат данного процесса – изменение личностных характеристик суворовцев в новой системе отношений и требований и жизнедеятельности в целом.

Специфика адаптации к образовательной среде суворовского военного училища обусловлена наличием внутренних (ограничения степени личной свободы и общения с прежними референтными группами, повышенные умственные и физические нагрузки, высокая самоорганизация, строгая регламентация жизнедеятельности и поведения) и внешних (моногоенный коллектив сверстников, начальная военная подготовка, ранняя профориентация, особенности жизни и уклада, пронизанные общевоинскими Уставами ВС РФ, особый тип коммуникации и структура отношений, традиции и ценности военного образования, закрытость образовательного учреждения) особенностей.

На основании анализа теоретических подходов и эмпирических данных установлены структурные компоненты, выражающиеся в психических сферах личности подростков, которые помогают им адаптироваться к новым условиям обучения и жизнедеятельности. К ним относятся сфера самосознания, эмоционально-волевая, когнитивная, коммуникативная и

поведенческая сферы. В ходе дальнейшего анализа определены личностные показатели, выражающиеся в выделенных сферах личности подростков, а именно: сферы самосознания – принятие себя и принятие других; эмоционально-волевой сферы – эмоциональная устойчивость, сдержанность и стабильность, эмоциональный комфорт, уровень тревожности, возбудимости и напряженности; когнитивной сферы – уровень сформированности интеллектуальных функций; коммуникативной сферы – смелость, общительность, коммуникативный контроль, открытость и правдивость; поведенческой сферы – интернальность, нормативность и регуляция поведения, самоконтроль, сдержанность поведения, послушность и уступчивость, способность к доминированию и подчинению.

В ходе констатирующего этапа эмпирического исследования с помощью измерения мы определили круг личностных показателей суворовцев, которые являются ведущими в адаптационном процессе. К ним относятся показатели самосознания (принятие себя, принятие других), эмоционально-волевой сферы (эмоциональная стабильность и напряженность, эмоциональный комфорт, тревожность и возбудимость), коммуникативной (смелость, общительность) и поведенческой сферы (стремление к доминированию).

Дальнейший регрессионный анализ эмпирических данных позволил нам выделить ведущие показатели личностных компонентов, способствующие адаптации суворовцев. Таковыми являются принятие себя, эмоциональный комфорт, смелость и внутренний контроль.

Таким образом, для достижения адаптации суворовцев задачами формирующего воздействия должны стать: развитие принятие себя и принятие других, сохранение эмоциональной стабильности и ощущения эмоционального комфорта (удовлетворенности общением, отношениями), развитие внутреннего контроля (внутренней регуляции, уровня активности и чувства ответственности), развитие смелости, общительности и способности

к доминированию. А также снижение тревожности, напряженности и возбудимости.

Именно эти эмпирические выводы легли в основу создания программы психологического сопровождения адаптации суворовцев, а также возрастные особенности, потребности суворовцев и цели образовательного учреждения.

В основу программы мы заложили два подхода: коммуникативный и рефлексивный. При выборе методов предпочтение было отдано активным методам работы. Направлениями реализации психологического сопровождения адаптации выбраны диагностика, просвещение, консультирование и развивающая работа.

Объем реализации программы определен в 30 часов, распределенных на 30 занятий, с периодичностью 1 раз в неделю на протяжении 7 месяцев, с сентября по апрель. В структуре программы выделены три организационных и распределенных во времени этапа: подготовительный, развивающий и заключительный. Вместе с тем этапность программы предполагает последовательность применения различных методов и средств психологического воздействия, в соответствии с реакциями на заданную среду (этапами адаптации): 1 – «Реакция сопротивления»; 2 – «Осознания, перестройки и действий» (ключевой этап в структуре адаптации); 3 – «Продуктивное взаимодействие».

Для проверки эффективности программы в качестве основного организационного метода выбран классический формирующий эксперимент со сравнением данных экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего воздействия, а также сравнение данных между группами испытуемых до и после воздействия. Период между первым и повторным тестированием составил 9 месяцев (один учебный год).

После реализации программы проведено повторное измерение (май месяц). Анализ личностных изменений, произошедших после реализации разработанной программы психологического сопровождения, позволяет сделать вывод о изменениях личностных показателей - мишеней суворовцев:

адаптация, адаптивность, самоприятие, принятие себя, принятие других, внутренний контроль и тревожность.

В экспериментальной группе установлена сохранность в диапазоне высоких значений следующих показателей: адаптация, адаптивность, самоприятие, принятие себя, принятие других, внутренний контроль. Вместе с тем в контрольной группе обнаружено значимое снижение данных показателей. Личностный показатель - мишень «тревожность» в экспериментальной группе значимо снизился, а контрольной – возрос.

Также обнаружены дополнительные данные, которые мы не предполагали, но повторное измерение показало их изменение у участников эксперимента. Изменения установлены следующих личностных показателей суворовцев: агрессия, интернальность, фактор В «низкий интеллект – высокий интеллект», эскапизм, ведомость, замкнутость, проблемы с вниманием, показатель внешних проблем, показатель внутренних проблем и делинквентное поведение. При этом следует отметить:

– значимое снижение в экспериментальной группе показателей: агрессия, проблемы с вниманием, показатель внутренних проблем, показатель внешних проблем; а также снижение (без значимых изменений) показателей замкнутость, делинквентное поведение, фактор В «низкий интеллект – высокий интеллект»;

– сохранность в экспериментальной группе в исходном диапазоне значений и значимые изменения в сторону снижения в контрольной группе показателей: интернальность, ведомость, эскапизм.

Следовательно, проведенный анализ достоверности различий личностных показателей - мишеней контрольной и экспериментальной групп подтверждает эффективность разработанной программы психологического сопровождения адаптации суворовцев 1-го курса суворовского военного училища. Эти изменения затрагивают все основные личностные особенности, коррелирующие с адаптацией суворовцев, что свидетельствует об

результативности разработанной программы психологического сопровождения.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сформулировать следующие **выводы**:

1. Установлено, что социально-психологическая адаптация суворовцев к образовательной среде суворовского училища – это процесс активного включения в заданную среду, и результат данного процесса – изменение личностных характеристик суворовцев в новой системе отношений, требований и жизнедеятельности в целом.

2. Определено, что специфика адаптации к образовательной среде суворовского военного училища обусловлена наличием внутренних (ограничения степени личной свободы и общения с прежними референтными группами, повышенные умственные и физические нагрузки, высокая самоорганизация, строгая регламентация жизнедеятельности и поведения) и внешних (моногоенный коллектив сверстников, начальная военная подготовка, ранняя профориентация, особенности жизни и уклада, пронизанные общевоинскими Уставами ВС РФ, особый тип коммуникации и структура отношений, традиции и ценности военного образования, закрытость образовательного учреждения) особенностей.

3. Определено, что личностные компоненты социально-психологической адаптации суворовцев охватывают сферу самосознания (приятие себя, принятие других), эмоционально-волевою (эмоциональная стабильность и напряженность, эмоциональный комфорт, тревожность и возбудимость), коммуникативную (смелость, общительность) и поведенческую сферы (способность к доминированию).

4. Установлено, что ведущими показателями личностных компонентов социально-психологической адаптации суворовцев являются - принятие себя, эмоциональный комфорт, смелость и внутренний контроль.

5. Исследованием установлено, что использование разработанной программы психологического сопровождения адаптации суворовцев первого

курса, направленной на поэтапное формирование выделенных значимых характеристик личностных компонентов адаптации суворовцев, в соответствии с реакциями на данную среду: сопротивления; осознания-перестройки-действия; продуктивного взаимодействия, способствует социально-психологической адаптации.

Рекомендации, перспективы дальнейшей разработки темы

Данное исследование не исчерпывает проблему социально-психологической адаптации суворовцев первого курса к обучению и жизнедеятельности в военно-учебном заведении и может быть продолжено как коррекция существующих и создание новых специализированных программ психологического сопровождения с целью развития адаптационных ресурсов личности суворовцев, углублении знаний о психологических детерминантах адаптации и дезадаптации суворовцев. Также возможным направлением дальнейших исследований может стать изучение и сравнительный анализ проявлений дезадаптации у суворовцев первого курса и их профилактика.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. 18 программ тренингов : руководство для профессионалов / под ред. В. А. Чикер. - Санкт-Петербург : Речь, 2007. - 368 с. : табл.; 22 см. - (Психологический тренинг)
2. Абрамова Г.С. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 672 с.
3. Адаптационная готовность личности в современных условиях развития общества / М.В. Григорьева, А.Р. Вагапова, Л. Е. Тарасова [и др.]; под ред. М.В. Григорьевой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та. – 2016. – 124 с.
4. Адаптация личности в современном мире : межвуз. сб. науч. тр. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2011. – Вып. 4. – 320 с.
5. Адаптация личности в современном мире : межвуз. сб. науч. тр. – Саратов: ИЦ «Наука», 2011. – Вып. 3. – 110 с.
6. Азбергенова Г.А. Социально-психологическая адаптация: подходы к изучению // Вестн. КРСУ. – 2016. – Т. 16, № 12. – С. 144-148.
7. Аксенова Г.К., Аксенова П.Ю. Проблема адаптации личности в отечественной психологии // Прикладная юридическая психология. – 2012. – № 4. – С. 28-36.
8. Алдашева А.А. Особенности личностной адаптации в изолированных коллективах : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Айгуль Абдулхайевна Алдашева. – Л., 1984. – 19 с.
9. Александровская Э.М. Социально-психологические критерии адаптации к школе // Школа и психическое здоровье учащихся /Под ред. С.М. Громбаха. — М.: Медицина, 1988. С. 32-43.
10. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект-Пресс, 2017. – 363 с.
11. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. – СПб: Питер, 2005. – 271 с.
12. Ануфриенко Е.В. Структура состояния дезадаптации в критические периоды развития личности : автореф. дис. ... канд. психол.

наук / Елена Владимировна Ануфриенко. Комсомольск-на-Амуре, – 2002. – 21 с.

13. Анцибор Ю.А. Особенности профессиональной деятельности психолога по психологическому сопровождению адаптационного периода воспитанников 1 курса суворовского военного училища // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. – 2015. – № 1. – С. 219–221.

14. Анцибор Ю.А. Профессиональная деятельность педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников в суворовских военных училищах : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Юлия Анатольевна Анцибор. – Тверь, 2016. – 29 с.

15. Анцибор, Ю.А. Профессиональная деятельность педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников в суворовских военных училищах : дис. ... канд. психол. наук / Юлия Анатольевна Анцибор. – Тверь. – 2016. – 222 с.

16. Асмолов А.Г. От практической психологии к развивающему образованию // Детск. практ. психолог. – 1996. – №1-2. – С. 1521.

17. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.

18. Ахметзянова А.И. Феномен социально-психологической адаптации в отечественной и зарубежной науке: история изучения // Изв. Дагестан. гос. пед. ун-та. Психолого-педагогические науки. – 2018. – Т. 12, № 2. – С. 5–10. DOI: 10.31161/1995-0659-2018-12-2-5-10

19. Бадина Н.П. Показатели психологической комфортности ребенка в образовательном учреждении. – Курган, 2006. – 66 с.

20. Баева И.А. Тренинги психологической безопасности в школе. – СПб., 2002. – 251 с.

21. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям педагогического образования / И. А. Баева, Е.

Н. Волкова, Е. Б. Лактионова ; под ред. И. А. Баевой. - Москва : Экон-Информ, 2009. - 246 с.

22. Баевский Р.М., Берсенева А.П. Оценка адаптационных возможностей организма и риск развития заболеваний. – М.: Медицина, 1997. – 234 с.

23. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопр. психологии. – 1989. – №1. – С. 92–100.

24. Барабанщиков А.В. Актуальные вопросы воинского воспитания, укрепления дисциплины личного состава части в современных условиях. – М., 1985. – 205 с.

25. Баранов А.А., Реан А.А, Кудашев А.Р. Психология адаптации личности. – М.: Изд. Прайм – Евростандарт, 2008. – 480 с.

26. Барлас Т.В. Особенности социально-психологической адаптации при соматических и невротических нарушениях // Психол. журн. – 1994. – Т. 15, № 6. – С. 114–122.

27. Беребин М.А. К вопросу о терминах, связанных с феноменологией психической адаптации // Методол. проблемы современной психол.: иллюзии и реальность : материалы Сибир. псих. форума. 16–18 сентября 2004 г. Томск: Томский гос. ун-т. – 2004. – С. 341–345.

28. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 260 с.

29. Берестнева О.Г., Уразаев А.М., Шелехов И.Л. Основные этапы процесса индивидуальной адаптации // Научное обозрение. Биологические науки. – 2014. – № 1. – С. 33–34.

30. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. — М.: Совершенство, 1997. — 298 с.

31. Битянова, М.Р. Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития : научно-методическое пособие для психологов и педагогов / М.Р. Битянова. – Москва : Московский городской психолого-педагогический университет, 2006. – 96 с.

32. Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. – Воронеж, 1995. – 348 с.
33. Большая советская энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. А.М. Прохоров. – М. : Сов. энцикл., 1970–1981. – Т. 30. - 1978. - 631 с.
34. Большой психологический словарь / ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. 3-е изд., доп. и перераб. СПб.: Прайм-Еврознак. – 2006. – 672 с.
35. Боровик А.М. Специфика социально-психологической адаптированности воспитанников к условиям кадетской школы-интерната : дис. ... канд. психол. наук. – Александр Михайлович Боровик. – Москва. – 2015. – 231 с.
36. Бочарова Е.Е. Адаптационная готовность личности к ситуациям социальных изменений // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Т. 4, вып. 1 – С. 45–50.
37. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование: (лог.-психол. анализ). – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
38. Буторин Г.Г. Психические состояния депривационного генезиса в структуре школьной дезадаптации : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Геннадий Геннадьевич Буторин. – Томск, 2004. – 43 с.
39. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. – М.: Ось-89, 1999. – 241 с.
40. Весна Е.Б. Психологические закономерности и механизмы процесса социализации – индивидуализации в онтогенезе : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Елена Борисовна Весна. – М., 1998. – С. 33.
41. Власова Н.В. Особенности социально-психологической адаптации кадетов-пятиклассников к условиям обучения в кадетской школе-интернате // Изв. Саратов. ун-та. – Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2015. – Т. 15, вып. 1. С. 88-93.
42. Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : для студентов высших педагогических учебных заведений / сост. И. В.

Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. - 3-е изд., стереотип. - Москва : Academia, 2005. - 367, [1] с.

43. Волков Г.Д., Оконская Н.Б. Адаптация и ее уровни // Философия пограничных проблем науки. – Пермь, 2005. – Вып. 7. – С. 134–142.

44. Волкова М.Г. Адаптация курсантов военного вуза в условиях изменения социальной среды : дис. ... канд. психол. наук / Марина Геннадьевна Волкова. – Ярославль, 2003. – 239 с.

45. Воскрекасенко О.А. Адаптация пятиклассников: особенности, факторы, педагогическое обеспечение успешности [Электронный ресурс]. – Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – №10. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-pyatiklassnikov-osobennosti-factory-pedagogicheskoe-obespechenie-uspeshnosti>

46. Гагай В.В. Совладание с трудными ситуациями в период адаптации первоклассников к обучению в школе : монография / В. В. Гагай, К. Ю. Гринева - Сургут : СГПУ, 2016. - 176 с.

47. Галеева Н.И. Социокультурная адаптация кадетов средствами творческого самовыражения // Воспитание школьников. – 2009. – №7. – С. 38–45.

48. Георгиева И.А. Социально-психологические факторы адаптации личности в коллективе : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ирина Александровна Георгиева. Л., 2016. – 210 с.

49. Георгиевский А.Б. Эволюция адаптации (историко-методологическое исследование). – Л. : Наука, 1989. – 189 с.

50. Гергет О.М., Кочегуров В.А., Титаренко Е.Ю. Моделирование процессов адаптации // Науч. обозрение. Техн. науки. – 2015. – № 1. – С. 125–126.

51. Глоссарий психологических терминов / под ред. Н. Губина. – М.: Наука, 1999. – 302 с.

52. Голованова А.А., Фадеева Т.Ю. Субъектно-личностные предикторы социально-психологической адаптации студентов / А.А.

Голованова, Т.Ю. Фадеева // Вестник московского городского педагогического университета. Серия: педагогика и психология. - М.: МПГУ. 2016. - № 4 (38). - С.35-44.

53. Граур М.В. Психологическое содержание понятия «школьная адаптация» // Изв. Саратов. ун-та – 2016. – Т. 5, вып. 3 (19). – с. 211 - 215. Сер. Акмеология образования. Психология развития.

54. Грецов А.Г. Тренинг общения для подростков. – СПб.: Питер, 2005. – 160 с.

55. Григорьева М.В. Динамика системы взаимодействий образовательной среды на разных этапах обучения // Изв. Саратов. ун-та. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2009 Т. 9, № 4. – С. 104–109.

56. Григорьева М.В. Особенности школьной адаптации в условиях реформирования образования // Сибир. пед. журнал. – 2017. – № 1. – С. 26–31.

57. Гриценко В.В. Теоретические основы исследования социально-психологической адаптации личности / группы в новой социо- и этнокультурной среде // Проблемы социальной психологии личности : межвуз. сб. науч. тр. – Саратов, 2005. – Вып. 2. – С. 4–22.

58. Грушко Н.В., Смирнова О. В. Особенности социально-психологической адаптации воспитанников к жизнедеятельности кадетского корпуса // Вестн. Омск. ун-та. Серия «Психология». – 2016. – № 3. – С. 33–38.

59. Гурковский В.А. Кадетские корпуса Российской империи. – М., 2005. – 262 с.

60. Гурьев М.Е. Взгляды отечественных психологов на проблемы психологической адаптации и дезадаптации // Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XIII ежегод. Всерос. (с международ. участием) науч.-практ. конференции. – Иркутск: Иркут. гос. университет, 2014. – С. 35–40.

61. Гурьев М.Е. Социально-психологическая характеристика адаптации и адаптационных возможностей личности в социальной среде // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. – 2015. – № 22. – С. 83–90.

62. Дикая Л.Г. Адаптация: методологические проблемы и основные направления исследований // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – с. 17 - 41.

63. Долгая Н.А. Социально-педагогическая адаптация подростков в условиях кадетского корпуса : автореф. дис. ... канд. псих. наук / Наталья Александровна Долгая. – Махачкала, 2012. – 18 с.

64. Драгунова Т.В. О некоторых психологических особенностях подростка // Вопросы психологии личности школьника / Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. — М.: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1961. — С. 120—169.

65. Дрейпер Н., Смит Г. Прикладной регрессионный анализ. – М., 1986. – 366 с.

66. Дубровина И. В. Психология : Учеб. для студентов сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан; Под ред. И. В. Дубровиной. - 2. изд., стер. - Москва : Academia, 2001. - 460, [1] с.

67. Ермолов Е.М. Становление и развитие качеств лидера воинского коллектива в процессе обучения и воспитания кадет (суворовцев) // Вестн. Санкт-Петерб. унив-та МВД России. – 2011. – № 3 (51). – С. 185–189.

68. Жмыриков А.Н. Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения : автореф.. ... канд. психол. наук / Александр Николаевич Жмыриков. – М., 1989. – 15 с.

69. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по

педагогическим и психологическим направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. - 3-е изд., пересмотр. - Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2010. - 447 с.

70. Зотова О.И., Кряжева И.К. Методы исследования социально-психологических аспектов адаптации личности // Методология и методы социальной психологии. – М.: Наука, 1977. – 197 с.

71. Зотова О.И., Кряжева, И.К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности // Психологические механизмы регуляции социального поведения / отв. ред. М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова. – М., 1979. – С. 219–232.

72. Иванова А.И. Социально-психологическая адаптация: классификация и механизмы // Вестн. ГУУ. – 2014. – № 9. – С. 255–259.

73. Иванова М.В. Особенности социально-психологической адаптации подростков к условиям обучения в суворовском военном училище // Пед. образование в России. – 2016. – № 1. – С. 175–178.

74. Иванова М.В. Подросток в суворовском военном училище: особенности адаптации и жизнедеятельности // Международная НПК «Новейшие достижения в науке и образовании», Смоленск - ИЦ «Наукофера». – 2016. – С. 110-112.

75. Иванова М.В. Показатели социально-психологической адаптации воспитанников суворовского военного училища // Международ. журнал эксперимент. образования. – 2016. – № 9 (часть 2). – С. 240–243.

76. Иванова М.В., Савельев В. В. Факторы социально-психологической адаптации подростков к обучению в суворовском военном училище // Образование и наука. – 2016. – №7(136). – С. 105–116.

77. Иванова М.В. Показатели социально-психологической адаптации подростков к условиям военного учреждения // Новая парадигма социально-гуманитарного знания: материалы международной научно-практической конференции. Секция 9. Педагогика и психология – Белгород: Издательство: АПИН, 2017. - С. 49-52.

78. Иванова М.В. Социально-психологическая адаптация воспитанников суворовского военного училища // Инновац. развитие. – 2017. – № 12 (17). – С. 197–199.
79. Иванова М.В. Психологические предикторы социально-психологической адаптации у воспитанников суворовского военного училища // Вестн. психотерапии. – 2018. – № 67 (72). – С. 92–105
80. Иванова М.В. Предикторы социально-психологической адаптации воспитанников суворовского военного училища // Актуал. исследования. – 2021. – № 44 (71). – С. 100–102.
81. Иванова М.В. Психологические условия развития предикторов социально-психологической адаптации воспитанников суворовского военного училища // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 3. – С. 191–197.
82. Иванова Н.А. Социально-психологическая адаптация личности и критерии ее эффективности // Проблемы совр. пед. образования. – 2017. Номер 55-10 – С. 274–280.
83. Казанская В.Г. Подросток: социальная адаптация. Книга для психологов, педагогов, родителей. – СПб. : Питер, 2011. – 288 с.
84. Казначеев В.П. Современные аспекты адаптации. – Новосибирск: Наука, 1980. – 192 с.
85. Караваева Е.М., Печерский В.Г., Иванов Д.Е. Различия показателей социально-психологической адаптации у школьников и студентов // Эксперимент. психология в России: традиции и перспективы. URL: http://psyjournals.ru/files/34873/exp_collection_Karavaeva.pdf .
86. Козлов Н. Лучшие психологические игры и упражнения. – Екатеринбург, 2009. – 179 с.
87. Кон И.С. В поисках себя. – М., 1983. – 335 с.
88. Константинов В.В. Профессиональный психологический отбор в суворовские военные училища и кадетские корпуса Российской Федерации :

автореф. дис. ... канд. психол. наук / Виктор Вениаминович Константинов. – СПб, 1998. – 23 с.

89. Копылова Л.Е. Особенности психологического сопровождения образовательного процесса в кадетском корпусе // Изв. ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 1257–1259.

90. Кравченко Ю.В. Особенности процесса адаптации подростков к условиям обучения в общеобразовательных военных учебных заведениях : дис. ... канд. психол. наук / Юлия Валериевна Кравченко. – СПб. : Ленинград. гос. ун-т. им. А.С. Пушкина, 2006. – 167 с.

91. Кряжева И.К. Социально-психологические факторы адаптированности личности : автореф. дис. канд. психол. наук / Ирина Константиновна Кряжева. – М., 1980. – 24 с.

92. Кряжева И.К. Социально-психологические факторы адаптированности: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1980. – 200 с.

93. Кузнецов П.С. Концепция социальной адаптации. – Саратов, 2000. – 257, [1]с.

94. Кузнецов П.С. Адаптация как функция развития личности. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2008. – 73 с.

95. Кузьмина В.Е., Беляков В.И. Основы адаптологии : учеб. пособие. – 2-е изд. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2013. – 236 с.

96. Кэдьусон Х., Шефер Ч. Практикум по игровой психотерапии. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.

97. Лазарева Е.Ю., Николаев Е.Л., Адаптация и адаптационный потенциал личности: соотношение современных исследовательских подходов // Вестн. психиатрии и психологии Чувашии. – 2013. – № 9. – с. 18-32.

98. Ларионова С.А. Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика / С. А. Ларионова. - Белгород, 2002. - 198, [2] с.

99. Ларионова С.А. Концептуальная модель социально-психологической адаптации личности // Ежегодник Рос. псих. общества : материалы 3-го Всерос. съезда психологов. 25–28 июня 2003 г. : в 8 т. – СПб., 2003. – Т. 5. – С. 39–42.
100. Левина И.Л. Школьная адаптация и ее нарушения. – Новокузнецк: ИПК, – 2002. – 142 с.
101. Леонова Е.В. Внешние и внутренние факторы адаптации учащихся к обучению в основной школе // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 5. – С. 79–83.
102. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – 303 с.
103. Леонтьев А.Н. Образ мира // Избр. псих. произведения : в 2 т. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – Т. 2. – 540 с.
104. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа // Учен. зав. кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова / под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – Вып. 1. – С. 56–65.
105. Леснянская Ж.А. Психология подросткового возраста и ранней юности: учеб. пособие по курсу «Психология подросткового возраста». – Чита: ЗабГУ, 2018. – 148 с.
106. Лидерс А. Г. Психологический тренинг с подростками : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 256 с.
107. Литвиненко Н.В. Адаптация школьников в критические периоды развития как предмет психолого-педагогического исследования // Вестн. ОГУ. – 2006. – № 10. – С. 122–127.
108. Литвиненко Н.В. Адаптация школьников к образовательной среде в критические периоды развития : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Наталья Валерьевна Литвиненко. Самара, 2009. – 47 с.

109. Литвиненко Н.В. Социально-психологическая адаптация младших подростков: диагностика, профилактика, коррекция : науч.-метод. пособие / Н.В. Литвиненко, В.А. Маликова. - Оренбург: РЦРО, 2007. - 173 с.
110. Литвиненко Н. В. Социально-психологическая адаптация школьников в критические периоды развития (индивидуально-типологический подход) : монография / Н.В. Литвиненко. - М.: Сфера, 2007. - 350 с.
111. Литвиненко Н.В. Социально-психологическая адаптация школьников при переходе из начальной в основную школу : монография / Н.В. Литвиненко. - М. : Сфера, 2006. - 141 с.
112. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, – 2011. – 675 с.
113. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984. – 349, [1] с.
114. Луцко Е.А. К вопросу об определении критериев и факторов эффективности адаптации // Вестн. С.-Петербур. ун-та. – 2008. – Сер. 12. – Вып. 1. - С. 205 – 209.
115. Львин Ю.М. Особенности психологического сопровождения образовательного процесса в кадетских корпусах: на материале Санкт-Петербургского кадетского ракетно-артиллерийского корпуса : дис... канд. психол. наук / Юрий Михайлович Львин. – СПб., 1999. – 167 с.
116. Магомедова М.Г. Особенности адаптации личности образовательных учреждений различной направленности // Мир культуры, образования. – 2018. – № 2 (69). – С. 46–49.
117. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Псих. журнал. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 16–24.
118. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001. – 592 с.
119. Маклаков А.Г. Общая психология : учебник для вузов. – СПб.: Изд. Питер, 2014. – 583 с.

120. Марасанов Г.И. Социально-психологический тренинг. – М.: Совершенство, 1998. – 208 с.
121. Маслоу А. Психология бытия. – М.: Рефл-бук, 1997. – 307 с.
122. Медведев В. И. Адаптация человека : монография / В. И. Медведев ; Российская академия наук [РАН]. Институт психологии, Российская академия наук [РАН]. Институт мозга человека. - Санкт-Петербург : Институт мозга человека РАН, 2003. - 551 с.
123. Мельникова Н.Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности : учеб. пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 57 с.
124. Микляева А.В. Я – подросток. Встречи с самим собой. – СПб., 2003. – 335, [1] с.
125. Милованова Н.Ю. Социально-педагогические условия адаптации учащихся к жизнедеятельности кадетского корпуса : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Надежда Юрьевна Милованова. – Тамбов, 2006. – 213 с.
126. Милованова Н.Ю. Трудности социально-психологической адаптации воспитанников к особенностям жизнедеятельности кадетского корпуса // Соц.-экон. явления и процессы. – 2011. – № 10. – С. 314–317.
127. Мнацаканян И.А. Адаптация учащихся в новых социокультурных условиях : автореф. дис. ... канд. псих. наук / Ирина Алексеевна Мнацаканян – Ярославль: Гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, 2004. – 26 с.
128. Мухина В.С. Возрастная психология. – М., 2000. – - 452, [1] с.
129. Мясищев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. М.–Воронеж, 2003. - 398, [1] с.
130. Назаревич О.С. Теоретические подходы к определению социально-психологических аспектов адаптации личности // Вестн. угроведения. – 2012. – № 4 (11). – с. 66 – 70.
131. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности : формы, механизмы и стратегии, Ереван, Издательство АН АрмССР, 1988, 263 с.

132. Налчаджян А.А. Личность, психическая адаптация и творчество. – Ереван, 1980. - 264 с.
133. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.
134. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности : формы, механизмы и стратегии, Ереван, Издательство АН АрмССР, 1988, 263 с.
135. Обухова Л.Ф. Возрастная психология : учебник. – М.: Юрайт, МГППУ, 2011. – 374 с.
136. Овчарова Р. В. Практическая психология образования : Учеб. пособ. для студ. вузов обуч. по направлению и спец. психологии / Р. В. Овчарова. - Москва : Академия, 2003 (ГУП Саратов. полигр. комб.). - 445, [1] с.
137. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. - 2-е изд., дораб. - Москва : Просвещение : Учеб. лит., 1996. - 351 с.
138. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: Учебное пособие для студентов вузов и практических работников. — М: ТЦ «Сфера», 2000. — 448 с.
139. Овчинникова Г.Г. Социально-психологическая адаптация как фактор становления Я-концепции подростков : дис. ...канд психол. наук / Галина Герольдовна Овчинникова. – Москва, 1997. – 136 с.
140. Оконечникова Л.В., Сыманюк Э.Э., Усольцева Н.В. Исследование личностной и групповой компоненты социально-психологической адаптации у суворовцев. Педагогическое образование в России. – 2017. – № 11. – С. 102-108.
141. Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. – 2004. – №1. – С. 43–56.
142. Осницкий А.В. Проблемы психического здоровья и адаптации личности. – СПб.: Серебряный век, 2004. – 384 с.

143. Ощуква Н.А. Динамика социально-психологической адаптации личности : дис. ... канд. психол. наук / Наталья Александровна Ощуква. – М., 1995. – 197 с.
144. Паршина Т.О. Структурная модель социально-психологической адаптации человека // Социс. – 2008. – №8. – С. 100–106.
145. Пергаменщик Л.А. Социально-психологическая адаптация человека к кризисным событиям жизненного пути : автореф. ... д-ра психол. наук / Леонид Абрамович Пергаменщик. – Минск, 1999. – 22 с.
146. Петронюк И.С. Педагогическое сопровождение становления ценностного отношения подростков к армии: в условиях кадетского корпуса : дис... канд. пед. наук / Инна Степановна Петронюк. – СПб., 2008. – 289 с.
147. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высш. школа, 1984. – 174 с.
148. Погодин И.А. Психологические и социальные детерминанты процесса адаптации // Адаптация личности в современном мире : межвуз. сб. науч. тр. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2011. – Вып. 4. – С. 16–26.
149. Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности : Монография / С.Т. Посохова; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. - СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. - 240 с.
150. Посохова, С.Т. Психология адаптирующейся личности: субъектный подход : дис. ... д-ра психол. наук. СПб. 2001. – 393 с.
151. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / под общ. ред. М. Р. Битяновой. - Москва и др. : Питер, 2008 (СПб. : Техническая книга). - 302 с.
152. Практическая психология образования : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031000 "Педагогика и психология" / [И. В. Дубровина и др.] ; под ред. И. В. Дубровиной. - 4-е изд., перераб. и доп. - М. [и др.] : Питер, 2004 (ОАО Техническая кн.). - 588 с.
153. Преображенская Е.В., Черняева Т.Н. Успешность социально-психологической адаптации учащихся в зависимости от образовательных

сред // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2016. – Т. 5, вып. 4 (20). – С. 371-375.

154. Притчи, сказки, метафоры в развитии личности ребенка. – СПб., 2006. – 294 с.

155. Прутченков А.С. Школа жизни : метод. разработки социально-психологических тренингов. – М.: МООДиМ «Новая цивилизация», Пед. общество России, 2000. – 192 с.

156. Психологическая служба в современном образовании : рабочая книга / [И. В. Дубровина и др.] ; под ред. И. В. Дубровиной. - Москва [и др.] : Питер, 2009. - 400 с.

157. Психологический лексикон : энциклопед. словарь в шести томах / ред.- сост. Л.А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского. – М. : ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.

158. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 624 с.

159. Психология подростка : хрестоматия / под ред. Ю.И. Фролов. – М. : Рос. пед. агентство, 1997. – 526 с.

160. Развивающие и коррекционные программы для работы с младшими школьниками и подростками / под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1993. – 195 с.

161. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов,А.А. Психология адаптации личности. – СПб.: Мед. пресса, 2002. – 352 с.

162. Реан А.А. Проблемы и перспективы развития концепции локуса контроля личности // Психол. журнал. – 1998. – Т. 19, № 4. – С. 3–12.

163. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности: анализ, теория, практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. - Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006 (Рыбинск : Рыбинский Дом печати). - 479 с.

164. Ромм М. В. Адаптация личности в социуме = Adaptation of a person in a society : Теоретико-методол. аспект : [Монография] / М. В. Ромм; М-во образования Рос. Федерации. Новосиб. гос. техн. ун-т. - Новосибирск : Наука, 2002. - 272, [2] с.
165. Ростовцева М.В. Адаптация и социализация: анализ общего и особенного // Социодинамика. – 2016. – № 7. – С. 31–37.
166. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
167. Саблин В.С. Психология человека. – М.: Мысль, 2004. – 250 с.
168. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси: Мецниереба, 1989. – 204 с.
169. Свиридов Н. А. Социальная адаптация личности в трудовом коллективе : диссертация ... кандидата философских наук / Николай Алексеевич Свиридов. - Ленинград, 1974. - 246 с.
170. Семаго М.М. Экспертная деятельность педагога-психолога в образовательном учреждении. – М., 2005. – 128 с.
171. Серебрякова М.В. Психологические особенности процесса адаптации // Теория и практика управления человеческим потенциалом в новых экономических условиях : сб. науч. ст. III междуна. науч.-практ. конф. ; Урал. гос. пед. ун-т ; под науч. ред. д-ра психол. наук, проф. Э. Э. Сыманюк; Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т [б.и.], 2013. – С. 99 –102.
172. Середа Т.В. Особенности характеристик общения в процессе адаптации к стресс-факторам учебного процесса : дис. ... канд. психол. наук / Татьяна Викторовна Середа. – Л., 1987. – 212 с.
173. Симаева И. Н. Психология адаптации личности к изменениям жизнедеятельности : диссертация... д-ра психол. наук / Ирина Николаевна Симаева. - Санкт-Петербург, 2006. - 351 с.
174. Симонова Г.И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся образовательных учреждений: теория и практика –

автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Галина Ивановна Симонова. – Киров., 2006. – 42 с.

175. Снегирева Т.В. Процесс социально-психологической адаптации в условиях специализации учебной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Татьяна Васильевна Снегирева. – М., 1978. – 22 с.

176. Социально-психологическая адаптация личности в изменяющемся обществе : материалы Междунар. науч.-практич. конф. (г. Балашов, 24 сентября 2010 г.) / под общ. ред. Т. Н. Смотровой. – Балашов: Николаев, 2010. – 204 с.

177. Стишенок И.В. Тренинг уверенности в себе. – СПб., 2006. – 229 с.

178. Суханов А.А. Анализ понимания адаптации человека в отечественных психологических исследованиях // Гуманитарный вектор. – 2011. – № 2 (26). – С. 201-205.

179. Суханов А.А. Понятие адаптации: два дискуссионных вопроса // Актуальные проблемы общей психологии Humanities vector. – 2015. – № 1 (41). – С. 104 - 110.

180. Сущность, формы и факторы социальной адаптации / под ред. В.Э. Тамарина. – Барнаул, 1977. – 164 с.

181. Тишкова А.С. Специфика ролевой структуры личности кадетов с разными уровнями социально-психологической адаптированности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Альбина Сергеевна Тишкова. – Ярославль, 2021. – 22 с.

182. Толстых Н.Н. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для вузов / Н. Н. Толстых, А. М. Прихожан. — Электрон. дан. — Москва: Юрайт, 2023. — 406 с.

183. Толстых Ю.И. Современные подходы к категории «адаптационный потенциал» // Изв. ТулГУ. Гуманит. науки. – 2011. – № 1. – С. 493–496.

184. Тренинг развития жизненных целей / под ред. Е.Г. Трошихиной. – СПб., 2006. – 216 с.

185. Трифонова Е.А. Адаптационный потенциал личности и психосоматический риск: проблема копинг-компетентности // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2013. – № 155. – С. 71–83.
186. Трофимова Н.С. Развитие субъектности личности как фактор социально-психологической адаптации студентов колледжа к новым условиям обучения : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Наталья Сергеевна Трофимова. – Екатеринбург, 2015. – 202 с.
187. Трухманова Е.Н. Личностные особенности подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, как фактор их дезадаптации (на материалах сельских детских домов) : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Елена Николаевна Трухманова. – Москва, 2004. – 28 с.
188. Урманцев Ю.А. Природа адаптации (системная экспликация) // Вопр. философии. – 1998. – №12. – С. 23.
189. Ушаков И.Б. Адаптационный потенциал человека // Вестн. Рос. акад. мед. наук. – 2004. – № 3. – С. 8–13.
190. Фельдштейн Д.И. Психология современного подростка / под ред. Д. И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
191. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 362 с.
192. Фопель К. Чтобы дети были счастливы. Психологические игры и упражнения. – М., 2005. – 255 с.
193. Хаустова А.И. Социально-психологическая адаптация // Молодой ученый. – 2016. – № 26 (130). – С. 614 – 617.
194. Хохлова А.П. Межличностное восприятие как один из психологических механизмов адаптации личности в группе // Проблемы коммуникативной и познавательной деятельности личности. – Ульяновск, 1981. – С. 52–56.
195. Худаева М.Ю., Панич О.Е., Овсяникова Е.А. Особенности адаптации к школе пятиклассников с разным уровнем сформированности

новообразований психики // Проблемы совр. пед. образования. – 2017. – № 56 (10). – С. 343–350.

196. Хухлаева О. В. Психологическая служба в образовании. Школьный психолог : учебное пособие для вузов / О. В. Хухлаева. — Москва : Издательство Юрайт, 2024. — 353 с.

197. Хухлаева О.В. Психология подростка : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031000 - Педагогика и психология / О. В. Хухлаева. - 2-е изд., испр. - Москва : Academia, 2005 (ГУП Саратов. полигр. комб.). - 158, [2] с.

198. Хухлаева О.В. Школьная психологическая служба : работа с учащимися / Хухлаева О. В. - 2-е изд. - Москва : Генезис, 2010. - 204, [1] с.

199. Царегородцев Г.И. Философские проблемы теории адаптации. – М.: Мысль, 2005. – 277 с.

200. Чепракова Е.М., Фролов А.А. Педагогическая технология адаптации учащихся к предметному образованию в основной школе // Образование и наука. – 2015. – № 6 (125). –С. 21–38.

201. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии [Текст] / И.И. Чеснокова ; АН СССР, Ин-т психологии. - Москва : Наука, 1977. - 144 с.

202. Шавердян Г.М. Функции социальной установки в процессе адаптации личности : дис. ... канд. психол. наук / Гаяне Михайловна Шавердян. Ереван, 1988. – 173 с.

203. Шамионов Р.М. Адаптационная готовность личности – субъекта социального взаимодействия // Изв. Саратов. ун-та. Новая сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2015. – Т. 15, № 4. – С. 106–112.

204. Шамионов Р.М. Личность и ее становление в процессе социализации: [Монография] / Р. М. Шамионов; М-во образования Рос. Федерации. Пед. ин-т Саратов. гос. ун-та им. Н. Г. Чернышевского, Междунар. акад. психол. наук. - Саратов : Изд-во Саратов. пед. ин-та, 2000. - 329 с.

205. Шамионов Р.М. Структура адаптационной готовности личности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2016. – Т. 16, вып. 4. – С. 454–458.
206. Шарамко А.А. Особенности адаптации младших школьников в основной школе // Совр. тенденции развития науки и технологий. – 2015. – № 7 (10). – С. 146–148.
207. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани; [Пер с англ. В. Б. Ольшанского]. - Москва : АСТ ; Ростов н/Д : Феникс, 1999. - 538, [1] с.
208. Шустова Н.Е. Социальная адаптация личности : автореф. дис. ... канд. социол. наук / Наталья Евгеньевна Шустова. Саратов, 1999. – 24 с.
209. Щербакова В.П. Социально-психологический механизм адаптации : сб. ст. – Тула, 2010. – С. 215 – 225.
210. Эльконин Д.Б. Детская психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – 4-е изд. – М.: Академия, 2007. – 384 с.
211. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер А. В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – 297 с.
212. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Виды адаптации личности в образовательном процессе // Вестн. Челябин. гос. пед. ун-та. – 2016. – № 6. – С. 123 – 127.
213. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.
214. Ясюкова Л. А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников : монография / Л.А. Ясюкова. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 384 с. – (Психологический практикум)
215. Adler P. The transitional experience: An alternative view of culture shock // J. of Humanistic Psychology. – 1975. – Vol. 15. – С. 13 - 23.
216. Berry J.W. Immigration, Acculturation and Adaptation. – Ontario, 1996. – С. 5 – 68.

217. Bochner S. The Social Psychology of Cross-Cultural Relations // Cultures in Contact / ed. by S. Bochner. – Oxford Pergamon Press, 1982. – P. 5–44.
218. Cognitive adaptations for social exchange / eds. J. Barkow. L. Cosmidas, & Tooby J. – 1992 - C. 163 – 228.
219. Dymond R. Adjustment changes over Therapy Self-sorter // Psychotherapy and Personality Changes / ed. by Rogers and R. Dymond. – Chicago, 1954. – 447 p.
220. Encyclopedia of Psychology / eds. H.J. Eysenck, W. Arnold, R. Meili. – Herder & Herder, N-Y, 1972. – Vol. 1. – P. 25.
221. Freud A. Das Ich und die Abwehrmechanismen. – London, Hogarth, 1964. – 175 p.
222. Lazarus K. S. Psychological Stress and coping process. – New York, 1966. – 466 p.
223. Maslow A. Defense and Growth // Theories of Psychopathology / ed. by T. Millon. – Philadelphia and London, 1967. – P. 276.
224. Philips L. Human adaptation and his failures. – Academic Press, New York and London, 1968. – 288 p.
225. The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture. – New York: Oxford Univ. Press. – 1992. – 666 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд) (в адаптации А.К. Осницкого)

Опросник выявляет степень адаптированности-дезадаптированности в системе межличностных отношений и в качестве оснований для дезадаптации предполагает ряд разнообразных обстоятельств: низкий уровень самопрятия, низкий уровень прятия других, то есть конфронтация с ними, эмоциональный дискомфорт, который может быть весьма различным по природе, сильную зависимость от других, то есть экстернальность, стремление к доминированию. Как показывает практика, причины трудностей подростка, которые, по мнению многих авторов, можно связать с трудностями освоения новых отношений, нового периода в жизни ребенка, множественны и могут быть представлены комплексами в самых разных сочетаниях. Это и трудно складывающиеся отношения с родителями и сверстниками, и трудно осваиваемый процесс учения в школе, который трудно отдифференцировать от межличностных отношений со сверстниками, родителями и учителями, и трудности формирования жизненных планов и личностных позиций. В то же время обнаруживаемые трудности не отражают целиком и полностью позиций и поступков подростка, к ним не могут быть сведены все устремления и проявления его активности. Без сомнения, остается достаточно большая область позитивных проявлений, которые и могут стать «опорной площадкой» в коррекционной работе с подростком и в его собственном самодвижении, саморазвитии.

Важным компонентом оформляющегося самосознания у подростка является самоуважение. Человек, который способен принять себя таким, каков он есть, верит в себя и считает, что он не хуже других, отчетливее видит перспективы своего роста и совершенствования, «если человек не осознает свою идентичность на основе любви и самоуважения, то у него остаются по существу лишь два пути — конфронтация с обществом, выражающаяся зачастую в преступности, либо уход в себя... Иными словами, лишь тот осознает себя полноценной личностью, кто нашел свой путь к любви и самоуважению» (Осницкий А.К.).

Но самоуважение предполагает и самоутверждение в чем бы то ни было: в совместных играх, основном виде деятельности — учебе, хобби, во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми. Мы обозначаем период подростничества как кризис системы оценок всего того, что происходит вокруг подростка, и объявляем психологическим критерием вступления в подростковый период первые обстоятельные и последовательные сомнения в истинности оценок, которыми руководствуются взрослые и, мало того, пытаются передать их «по эстафете» подрастающим детям. Не столько стремлением к действенной самостоятельности, сколько к самостоятельности

в оценивании стремится подросток, отсюда тянутся корни и негативизма, и многих других конфронтации. Да и конфликты взрослых с подростками в большинстве случаев вызваны стремлением отстоять свои нормы оценивания.

Особо значимым в этот период является оформление целостной системы осознанного саморегулирования деятельности и поведения (также связанное с развитием рефлексии). Именно поэтому в первую очередь нас интересовало, в какой мере переживаемые подростком трудности связаны с формированием механизмов осознанной саморегуляции деятельности и формированием компонентов регуляторного (субъектного) опыта (Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации//Журнал практического психолога. 1998. №1. С. 54–64).

Инструкция: В опроснике содержатся высказывания о человеке, о его образе жизни: переживаниях, мыслях, привычках, стиле поведения. Их всегда можно соотнести с нашим собственным образом жизни.

Прочитав (или прослушав) очередное высказывание опросника, примерьте его к своим привычкам, своему образу жизни.

Чтобы указать, в какой мере это высказывание Вы можете отнести к себе. В бланке для ответов выберите один (наиболее подходящий, по вашему мнению) из семи вариантов оценки, пронумерованных цифрами от "0" до "6":

"0" — "это ко мне совершенно не относится";

"1" — "это на меня непохоже";

"2" — "сомневаюсь, что это можно отнести ко мне";

"3" — "не решаюсь отнести это к себе";

"4" — "это похоже на меня, но нет уверенности";

"5" — "это на меня похоже";

"6" — "это точно про меня".

Выбранный Вами вариант ответа отметьте в Бланке для ответов в ячейке, соответствующей порядковому номеру высказывания.

ОПРОСНИК

1. Испытывает неловкость, когда вступает с кем-нибудь в разговор.
2. Нет желания раскрываться перед другими.
3. Во всем любит состязание, соревнование, борьбу.
4. Предъявляет к себе высокие требования.
5. Часто ругает себя за сделанное.
6. Часто чувствует себя униженным.
7. Сомневается, что может нравиться кому-нибудь из лиц противоположного пола.
8. Свои обещания выполняет всегда.
9. Теплые, добрые отношения с окружающими.
10. Человек сдержанный, замкнутый; держится ото всех чуть в стороне.
11. В своих неудачах винит себя.
12. Человек ответственный; на него можно положиться.

13. Чувствует, что не в силах, хоть что-нибудь изменить, все усилия напрасны.
14. На многое смотрит глазами сверстников.
15. Принимает в целом те правила и требования, которым надлежит следовать.
16. Собственных убеждений и правил не хватает.
17. Любит мечтать, иногда прямо среди бела дня. С трудом возвращается от мечты к действительности.
18. Всегда готов к защите и даже нападению; «застревает» на переживаниях обид, мысленно перебирая способы мщения.
19. Умеет управлять собой и собственными поступками, заставлять себя, разрешать себе; самоконтроль для него не проблема.
20. Часто портится настроение: накатывает уныние, хандра.
21. Все, что касается других, не волнует; сосредоточен на себе; занят собой.
22. Люди, как правило, ему нравятся.
23. Не стесняется своих чувств, открыто их выражает.
24. Среди большого стечения народа бывает немножко одиноко.
25. Сейчас очень не по себе. Хочется все бросить, куда-нибудь спрятаться.
26. С окружающими обычно ладит.
27. Всего труднее бороться с самим собой.
28. Настораживает незаслуженное доброжелательное отношение окружающих.
29. В душе оптимист, верит в лучшее.
30. Человек неподатливый, упрямый; таких называют трудными.
31. К людям критичен и судит их, если считает, что они этого заслуживают.
32. Обычно чувствует себя не ведущим, а ведомым: ему не всегда удается мыслить и действовать самостоятельно.
33. Большинство из тех, кто его знает, хорошо к нему относится, любит его.
34. Иногда бывают такие мысли, которыми не хотелось бы ни с кем делиться.
35. Человек с привлекательной внешностью.
36. Чувствует себя беспомощным, нуждается в ком-то, кто был бы рядом.
37. Приняв решение, следует ему.
38. Принимает, казалось бы, самостоятельные решения, не может освободиться от влияния других людей.
39. Испытывает чувство вины, даже когда винить себя как будто не в чем.
40. Чувствует неприязнь к тому, что его окружает.
41. Всем доволен.

42. Выбит из колеи: не может собраться, взять себя в руки, организовать себя.
43. Чувствует вялость; все, что раньше волновало, стало вдруг безразличным.
44. Уравновешен, спокоен.
45. Разозлившись, нередко выходит из себя.
46. Часто чувствует себя обиженным.
47. Человек порывистый, нетерпеливый, горячий; не хватает сдержанности.
48. Бывает, что сплетничает.
49. Не очень доверяет своим чувствам: они иногда подводят его.
50. Довольно трудно быть самим собой.
51. На первом месте рассудок, а не чувство: прежде чем что-либо сделать, подумает.
52. Происходящее с ним толкует на свой лад, способен напридумывать лишнего... Словом, не от мира сего.
53. Человек терпимый к людям и принимает каждого таким, каков он есть.
54. Старается не думать о своих проблемах.
55. Считает себя интересным человеком — привлекательным как личность, заметным.
56. Человек стеснительный, легко тушуетя.
57. Обязательно нужно напоминать, подталкивать, чтобы довел дело до конца.
58. В душе чувствует превосходство над другими.
59. Нет ничего, в чем бы выразил себя, проявил свою индивидуальность, свое Я.
60. Боится того, что подумают о нем другие.
61. Честолюбив, неравнодушен к успеху, похвале; в том, что для него существенно, старается быть среди лучших.
62. Человек, у которого в настоящий момент многое достойно презрения.
63. Человек деятельный, энергичный, полон инициатив.
64. Пасует перед трудностями и ситуациями, которые грозят осложнениями.
62. Человек, у которого в настоящий момент многое достойно презрения.
63. Человек деятельный, энергичный, полон инициатив.
64. Пасует перед трудностями и ситуациями, которые грозят осложнениями.
65. Себя просто недостаточно ценит.
66. По натуре вожак и умеет влиять на других.
67. Относится к себе в целом хорошо.
68. Человек настойчивый, напористый; ему всегда важно настоять на своем.

69. Не любит, когда с кем-нибудь портятся отношения, особенно если разногласия грозят стать явными.
70. Подолгу не может принять решение, а потом сомневается в его правильности.
71. Пребывает в растерянности, все спуталось, все смешалось у него.
72. Доволен собой.
73. Невезучий.
74. Человек приятный, располагающий к себе.
75. Лицом, может, и не очень пригож, но может нравиться как человек, как личность.
76. Презирает лиц противоположного пола и не связывается с ними.
77. Когда нужно что-то сделать, охватывает страх: а вдруг не справлюсь, а вдруг не получится.
78. Легко, спокойно на душе, нет ничего, что сильно бы тревожило.
79. Умеет упорно работать.
80. Чувствует, что растет, взрослеет: меняется сам и отношение к окружающему миру.
81. Случается, что говорит о том, в чем совсем не разбирается.
82. Всегда говорит только правду.
83. Встревожен, обеспокоен, напряжен.
84. Чтобы заставить хоть что-то сделать, нужно как следует настоять, и тогда он уступит.
85. Чувствует неуверенность в себе.
86. Обстоятельства часто вынуждают защищать себя, оправдываться и обосновывать свои поступки.
87. Человек уступчивый, податливый, мягкий в отношениях с другими.
88. Человек толковый, любит размышлять.
89. Иной раз любит прихвастнуть.
90. Принимает решения и тут же их меняет; презирает себя за безволие, а сделать с собой ничего не может.
91. Старается полагаться на свои силы, не рассчитывает на чью-то помощь.
92. Никогда не опаздывает.
93. Испытывает ощущение скованности, внутренней несвободы.
94. Выделяется среди других.
95. Не очень надежный товарищ, не во всем можно положиться.
96. В себе все ясно; себя хорошо понимает.
97. Общительный, открытый человек; легко сходится с людьми.
98. Силы и способности вполне соответствуют тем задачам, которые приходится решать; со всем может справиться.
99. Себя не ценит: никто его всерьез не воспринимает; в лучшем случае к нему снисходительны, просто терпят.
100. Беспокоится, что лица противоположного пола слишком занимают мысли.
101. Все свои привычки считает хорошими.

Результаты соотносятся со шкалами бланка-ключа.

Подсчет производится простым суммированием тех баллов, которые испытуемый отмечал в бланке при ответе.

Зона неопределенности в интерпретации результатов по каждой шкале для подростков приводится в скобках. Результаты "до" зоны неопределенности интерпретируются как чрезвычайно низкие, а "после" самого высокого показателя в зоне неопределенности — как высокие.

Показатели и ключи интерпретации

№	Показатели	Номера высказываний	Нормы
1	а) Адаптивность	4,5,9, 12, 15, 19, 22, 23, 26, 27, 29, 33, 35, 37, 41, 44, 47, 51, 53, 55, 61, 63, 67, 72, 74, 75, 78, 80, 88, 91, 94, 96, 97, 98	(68-170) 68-136
	б) Деадаптивность	2,6,7, 13, 16, 18, 25, 28, 32, 36, 38, 40, 42, 43, 49, 50, 54, 56, 59, 60, 62, 64, 69, 71, 73, 76, 77, 83, 84, 86, 90, 95, 99, 100	(68-170) 68-136
2	а) Лживость +	34, 45, 48, 81, 89,	(18-45) 18-36
	б) Лживость -	8, 82, 92, 101	
3	а) Приятие себя	33, 35, 55, 67, 72, 74, 75, 80, 88, 94, 96	(22-52) 22-42
	б) Неприятие себя	7, 59, 62, 65, 90, 95, 99	(14-35) 14-28
4	а) Приятие других	9, 14, 22, 26, 53, 97	(12-30) 12-24
	б) Неприятие других	2, 10, 21, 28, 40, 60, 76	(14-35) 14-28
5	а) Эмоциональный комфорт	23, 29, 30, 41, 44, 47, 78	(14-35) 14-28
	б) Эмоциональный дискомфорт	6, 42, 43, 49, 50, 83, 85	(14-35) 14-28
6	а) Внутренний контроль	4, 5, 11, 12, 13, 19, 27, 37, 51, 63, 68, 79, 91, 98	(26-65) 26-52
	б) Внешний контроль	25, 36, 52, 57, 70, 71, 73, 77	(18-45) 18-36
7	а) Доминирование	58, 61, 66	(6-15) 6-12
	б) Ведомость	16, 32, 38, 69, 84, 87	(12-30) 12-24
8	Эскапизм (уход от проблем)	17, 18, 54, 64, 86	(10-25) 10-20

Интегральные показатели

- Адаптация.

- Самоприятие.
- Приятие других.
- Эмоциональная комфортность.
- Интернальность.
- Стремление к доминированию.

Каждый из них рассчитывается по индивидуальной формуле, представленной в таблице ниже:

«Адаптация» $A = [a / (a + b)] \times 100 \%$	«Самоприятие» $S = [a / (a + b)] \times 100 \%$
«Приятие других» $L = [1,2 a / (1,2 a + b)] \times 100 \%$	«Эмоциональная комфортность» $E = [a / (a + b)] \times 100 \%$
«Интернальность» $I = [a / (a + 1,4 b)] \times 100 \%$	«Стремление к доминированию» $D = 2a / (2a + b)] \times 100 \%$

Журнал практического психолога. 1998. №1. С. 54–64.

**Детский 12-факторный личностный опросник Р. Кеттелла
(12PF/CPQ)**

Предлагаемый модифицированный вариант детского личностного вопросника, разработанного Р.Б. Кеттеллом и Р.В. Коаном, предназначен для детей 8–12 лет, включает 12 факторов или шкал, отражающих характеристики некоторых качеств личности. Каждый личностный фактор рассматривается как континуум определенного качества или «первичной черты» (в вопроснике он измеряется в стенах – единицах шкалы с минимальным значением в 1 балл, максимальным – 10 и средним – 5,5 балла) и характеризуется биполярно по крайним значениям этого континуума. Соответственно, на эти биполярные содержания указывает значок + или –, стоящий рядом с буквами алфавита, обозначающими факторы.

Ниже приводится развернутое описание 12 личностных факторов, используемых в детском варианте вопросника.

Низкие значения фактора (1–3 стена)		Высокие значения фактора (8–10 стенов)
Шизотимия. Обособленность, отчужденность. Уединенный. Сухой, холодный, беспристрастный. Скрытный, подозрительный. Ригидный, упрямый. Тревожный, осторожный. Сдержанный, конфликтный. Замкнутый, недоверчивый, обособленный, равнодушный	- A +	Аффектотимия. Доброта, сердечность. Легкий в общении. Эмоциональный, мягкосердечный. Открытый, доверчивый. Гибкий, адаптивный. Беззаботный, импульсивный. Доброжелательный, общительный, участливый. Экспрессивный. Хороший характер

Оценки A+ характерны для ребенка, который легко подвержен аффективным переживаниям, лабилен, отличается богатством и яркостью эмоциональных проявлений, откликается на происходящие события, имеет выразительную экспрессию. Для него характерны сильные колебания настроения. Высокая оценка характеризует ребенка как эмоционально-теплого, общительного, веселого. Дети с высокими оценками по фактору A лучше приспособлены социально, девочки в среднем имеют более высокие показатели по сравнению с мальчиками.

Оценки A- характерны для ребенка, который не склонен к аффектам и бурным, живым эмоциональным проявлениям. Такой ребенок холоден и формален в контактах, не интересуется жизнью окружающих его людей, предпочитает общаться с книгами и вещами, старается работать в одиночестве и в конфликтах не склонен идти на компромисс. В делах такой ребенок точен и обязателен, но недостаточно гибок. Ребенок с низкой оценкой по этому фактору отличается недоверчивостью, чрезмерной обидчивостью, отсутствием интуиции в межличностных отношениях, в его поведении часто наблюдаются негативизм, упрямство, эгоцентризм.

Низкие значения фактора (1–3 стена)		Высокие значения фактора (8–10 стенов)
Низкий интеллект. Низкие общие мыслительные способности. Не может решать абстрактные задачи. Узкий спектр интеллектуальных интересов. Медленно обучается. Медленно соображает. Не доводит дело до конца. Необразованный. Низкая степень сформированности интеллектуальных функций, преобладают конкретные формы мышления, объем знаний невелик	- В +	Высокий интеллект. Высокие общие мыслительные способности. Может решать абстрактные задачи. Широкие интеллектуальные интересы. Быстро обучается. Быстро соображает. Упорный, настойчивый. Образованный. Высокая степень сформированности интеллектуальных функций, достаточно развиты абстрактные формы мышления, большой объем знаний

Оценки В+ характерны для ребенка, который получает высокие результаты по интеллектуальным тестам. Высокие оценки по данному фактору отражают хороший уровень развития вербального интеллекта, таких его функций, как обобщение, выделение частного из общего, овладение логическими и математическими операциями, легкость усвоения новых знаний.

Оценки В- характерны для ребенка, который обладает низким интеллектом или эмоциональной дезорганизацией мышления. Ребенок с низкими оценками выполняет предложенные задания, используя лишь конкретно-ситуационные признаки, примитивно подходит к решению своих проблем. Дети с низкими показателями склонны к конкретному мышлению, с трудом усваивают новые понятия. У этих детей часто отмечается плохое внимание, утомляемость. По этому фактору прослеживаются четкие различия между успевающими и неуспевающими школьниками, дети старшей возрастной группы имеют более высокие оценки.

Низкие значения фактора (1–3 стена)		Высокие значения фактора (8–10 стенов)
Слабость «Я». Эмоциональная неустойчивость. Легко расстраивается, тревожный. Имеет невротические симптомы. Уклоняется от ответственности. Невыдержанный, возбудимый, нетерпеливый. Неустойчив в интересах, не доводит дело до конца. Неуверенный в себе, легко ранимый, неустойчивый	- С +	Сила «Я». Эмоциональная устойчивость. Спокойный. Свободный от невротических симптомов. Реалистичен в отношении к жизни. Умеет держать себя в руках. Интересы постоянны. Настойчив. Уверенный в себе, стабильный

Оценки С+ характерны для ребенка, который является эмоционально зрелым и хорошо приспособленным. Такой ребенок обычно способен достигать своих целей без особых трудностей, смело смотреть в лицо фактам, осознавать требования действительности. Он не скрывает от себя собственные недостатки, не расстраивается по пустякам и не поддается

случайным колебаниям настроений. Высокие значения фактора С отражают уверенность в себе и, соответственно, спокойствие, стабильность, лучшую подготовленность к успешному выполнению школьных требований.

Оценки С- характерны для ребенка, который отмечает, что ему не хватает энергии, и он часто чувствует себя беспомощным, усталым и неспособным справиться с жизненными трудностями. Такой ребенок может иметь беспричинные страхи, беспокойный сон и обиду на других, которая зачастую оказывается необоснованной. Такие люди не способны контролировать свои эмоциональные импульсы и выражать их в социально допустимой форме. В поведении это проявляется как отсутствие ответственности, капризность. Низкие значения регистрируются у детей, которые остро реагируют на неудачи, оценивают себя как менее способных по сравнению со сверстниками, обнаруживают неустойчивость настроения, плохо контролируют свои эмоции, испытывают трудности в приспособлении к новым условиям. На отрицательном полюсе группируются дети и с неблагоприятным в учебной деятельности.

Низкие значения фактора (1–3 стена)		Высокие значения фактора (8–10 стенов)
Флегматичный, уравновешенный, спокойный, удовлетворенный, неревнивый, самокритичный, постоянный, тактичный, неторопливый, сдержанный.	– D +	Преобладает возбудимость, беспокойный, нетерпеливый, демонстративный, активный, ревнивый, непостоянный, бесцеремонный, реактивный. Высокое самомнение.

Оценки D+ характерны для ребенка, который проявляет повышенную импульсивность или сверхреактивность на слабые провоцирующие стимулы. Для таких детей характерны постоянное беспокойство, отвлекаемость, недостаточная концентрация внимания. Формирование этого качества связано как с особенностями темперамента, так и с условиями воспитания. Дети с высокими оценками по этому фактору плохо владеют собой, по незначительному поводу у них могут возникать бурные эмоциональные реакции, и их поведение сильно зависит от наличного состояния. Они обнаруживают повышенную возбудимость, чрезвычайная активность у них порой сочетается с самонадеянностью. Для них характерно моторное беспокойство.

Оценки D- характерны для ребенка эмоционально уравновешенного и сдержанного. Дети, имеющие низкие оценки по этому фактору, хорошо владеют собой даже в неблагоприятных ситуациях и при помехах их деятельности. Они более медлительны и менее энергичны по сравнению с другими детьми. Мальчики имеют в среднем более высокие значения по сравнению с девочками.

Низкие значения фактора (1–3 стена)		Высокие значения фактора (8–10 стенов)
Конформный, покорный, зависимый, подчиняющийся, ведомый,	– E +	Доминирующий, независимый, напористый, настойчивый,

неуверенный в себе, скромный, традиционный, робкий, доброжелательный, послушный, тактичный, осторожный, уступчивый		самоуверенный, хвастливый, тщеславный, конфликтный, своенравный, нетрадиционный, мятежный, бесцеремонный, смелый, аватюристичный
--	--	--

Оценки E+ характерны для ребенка властного, которому нравится доминировать и приказывать, контролировать и критиковать других людей. У такого ребенка выражено стремление к самоутверждению, самостоятельности и независимости. Он живет по собственным соображениям, игнорируя социальные условности и авторитеты, агрессивно отстаивая права на самостоятельность и требуя проявления самостоятельности от других. Такая личность действует смело, энергично и активно, ей нравится «принимать вызовы» и чувствовать превосходство над другими. Высокие оценки регистрируются у тех, кто имеет выраженную склонность к противопоставлению себя как детям, так и взрослым, и отличается стремлением к лидерству и доминированию. Проявление этого свойства у детей нередко сопровождается поведенческими проблемами, наличием агрессии; лидерские тенденции часто не находят реального воплощения, т. к. многим формам социального взаимодействия им еще предстоит обучиться. У детей проявление этого фактора нередко выражается в виде «разговорчивости».

Оценки E- характерны для ребенка послушного, конформного и зависимого. Такой ребенок руководствуется мнением окружающих, не может отстаивать свою точку зрения, следует за более доминантными и легко поддается влиянию авторитетам. Для его поведения характерны пассивность и подчинение своим обязанностям, отсутствие веры в себя и в свои возможности, склонность брать вину на себя. Низкая доминантность обычно связана с успешностью обучения во всех возрастных группах. При низких оценках ребенок демонстрирует зависимость от взрослых и других детей, легко им подчиняется. Значение этого фактора достоверно выше у школьников старшей возрастной группы.

Низкие значения фактора (1–3 стена)		Высокие значения фактора (8–10 стенов)
Десургенсия. Озабоченный, печальный, пессимистичный, тревожный, уединенный, интроспективный, молчаливый, подозрительный, вялый, апатичный, серьезный, осторожный, ригидный, ответственный, благоразумный, рассудительный, осторожный	– F +	Сургенсия. Беспечный, жизнерадостный, спокойный, общительный, разговорчивый, доверчивый, бодрый, энергичный, импульсивный, гибкий, подвижный, находчивый, легкомысленный, небрежный, склонный к риску, храбрый, веселый

Дети, имеющие высокую оценку по этому фактору, отличаются энергичностью, активностью, отсутствием страха в ситуации повышенного риска; им, как правило, присущи переоценка своих возможностей и чрезмерный оптимизм. Они легко относятся к жизни, верят в удачу, мало

заботятся о будущем. Значения фактора F не меняются в рассматриваемом возрастном диапазоне и отражают половые различия: мальчики по сравнению с девочками показывают более высокие оценки.

Низкие оценки свидетельствуют о сдержанности, озабоченности, склонности все усложнять, ко всему подходить слишком серьезно и ответственно.

Низкие значения фактора (1–3 стена)		Высокие значения фактора (8–10 стенов)
Слабость «Сверх-Я». Недобросовестный, пренебрегающий обязанностями, безответственный, легкомысленный, беспринципный, незрелый, расхлябанный, непостоянный, расслабленный, потворствующий своим желаниям	- G +	Сила «Сверх-Я». Высокая совесть. Ответственный, обязательный, моральный, зрелый, настойчивый, упорный, требовательный к порядку, дисциплинированный, добросовестный, исполнительный

Эта шкала отражает то, как ребенок воспринимает и выполняет правила и нормы поведения, предъявляемые взрослыми.

Оценки G- характерны для ребенка, который проявляет слабый интерес к общественным нормам и не прилагает усилий для их выполнения. Он может презрительно относиться к моральным ценностям и ради собственной выгоды способен на нечестность и обман. Такой ребенок склонен к непостоянству, может иметь тенденции к социопатии. Низкие оценки имеют дети, пренебрегающие своими обязанностями, не заслуживающие доверия, часто конфликтующие с родителями и учителями. У них отмечается непостоянство, несобранность, отсутствие стойкой мотивации.

Оценки G+ характерны для ребенка с развитым чувством ответственности, обязательного и добросовестного. Такой ребенок порядочен не потому, что это может оказаться выгодным, а потому, что у него такие убеждения. Подобные дети точны и аккуратны в деталях, любят порядок, стремятся не нарушать правила, обладают хорошим самоконтролем. На положительном полюсе концентрируются школьники с высоким чувством ответственности, целеустремленные, аккуратные. Более высокие значения по этому фактору у детей младшей группы, девочки превосходят мальчиков.

Низкие значения фактора (1–3 стена)		Высокие значения фактора (8–10 стенов)
Тректя. Робкий, застенчивый, чувствительный к опасности, осторожный, сдержанный, озлобленный, смущается в присутствии противоположного пола, ограниченные интересы, уединенный	- H +	Пармия. Смелый, общительный, беззаботный, не видит сигналов опасности, отзывчивый, дружелюбный, оживляется в присутствии противоположного пола, проявляет открытый интерес, эмоциональные и художественные интересы, социально смелый, непринужденный, решительный, любит быть на виду

Этот фактор у детей отражает особенности взаимоотношений ребенка со взрослыми (родителями и учителями).

Оценки Н+ характерны для ребенка, нечувствительного к угрозам, смелого, решительного, имеющего тягу к риску и острым ощущениям. Такой ребенок не теряется при столкновении с нестандартными ситуациями и быстро забывает о неудачах, не делая необходимых выводов. Кроме этого, такая личность не испытывает трудности в общении, легко вступает в контакты, любит часто находиться на виду, не стесняется публичных выступлений.

Оценки Н- характерны для ребенка, который обладает сверхчувствительной нервной системой и остро реагирует на любую угрозу. Такие дети зачастую робки, застенчивы, не уверены в своих силах, часто терзаются чувством собственной неполноценности. Ребенок с низким значением по фактору Н, как правило, медлителен, сдержан в выражении своих чувств, предпочитает иметь одного-двух близких друзей, проявляет заботу и внимание к окружающим, но не может поддерживать широкие контакты и не любит работать вместе с другими.

Низкие значения фактора (1–3 стена)		Высокие значения фактора (8–10 стенов)
Харрия. Суровый, жестокий, реалистичный, практичный, полагающийся на себя, «толстокожий», не склонный к фантазиям, действует по логике, несколько черствый, независимый, самоудовлетворенный, ответственный, не склонный к ипохондрии, эмоционально зрелый	- I +	Премсия. Мягкосердечный, нежный, sentimentalный, эстетически утонченный, ранимый, склонный к фантазиям, действует по интуиции, мягкий, добрый, зависимый, нуждающийся в помощи и внимании, легкомысленный, ипохондричный, нетерпеливый, непостоянный, чувствительный, нежный, зависимый от других

Оценки I+ характерны для ребенка, отличающегося мягкостью, утонченностью, образностью, художественным восприятием мира. Такой ребенок зачастую обладает богатым воображением, тонким эстетическим вкусом и действует, ориентируясь на собственную интуицию. Он не любит «грубых» людей и «грубую» работу, но обожает путешествия и новые впечатления. Для него типичны тревожность и беспокойство по поводу состояния здоровья, снисходительность к себе и другим, зависимость и потребность в любви, внимании и помощи со стороны других людей. Положительный полюс отражает эмоциональную сензитивность, «женственную» мягкость и зависимость. Наблюдения показывают, что ребенок с высокой оценкой по этому фактору мягкий, sentimentalный, доверчивый, нуждающийся в поддержке, в большой степени подверженный влияниям внешней среды. У девочек значения достоверно выше, чем у мальчиков.

Оценки I- характерны для ребенка, который отличается мужественностью, стойкостью, практичностью в делах и реализмом в

оценках. В жизни такой ребенок опирается на здравый смысл и логику, больше доверяет рассудку, чем чувствам, интуиции предпочитает расчет, психические травмы преодолевает за счет рационализации. Подобные дети независимы, придерживаются собственной точки зрения, склонны принимать на себя ответственность. Отрицательный полюс отражает реалистический подход в решении ситуации, практицизм, мужественную независимость.

Низкие значения фактора (1–3 стена)		Высокие значения фактора (8–10 стенов)
Гипертимия. Самоуверенный, уверенный адекватно, жизнерадостный, спокойный, нечувствительный к замечаниям и порицаниям, безмятежный, смелый, чувствующий себя в безопасности, активный, расслабленный, безмятежный, оптимистичный	- O +	Гипотимия. Склонный к чувству вины, печальный, унылый, озабоченный, чувствительный к замечаниям и порицаниям, ранимый, недооценивающий себя, боязливый, не чувствующий себя в безопасности, склонный к размышлениям, напряженный, Тревожный, озабоченный, полный мрачных опасений

Оценки O+ характерны для ребенка тревожного, подавленного, озабоченного, с пониженным настроением, легко плачущего. Такой ребенок склонен к печальным размышлениям в одиночестве, легко подвержен различным страхам и тяжело переживает любые жизненные неудачи. Он не верит в себя, склонен к самоупрекам, недооценивает свои возможности, знания, способности. Для него характерны развитое чувство долга, подверженность чужому влиянию, зависимость настроения от одобрения или неодобрения со стороны окружающих. В обществе подобный ребенок чувствует себя неуютно и неуверенно, держится скромно и обособленно. Ребенок, имеющий высокую оценку по данному фактору, полон предчувствия неудач, легко выводится из душевного равновесия, часто имеет пониженное настроение. Рассматриваемое свойство личности является основой возникновения невротичности. Высокий балл может быть показателем тревоги или депрессии в зависимости от ситуации.

Оценки O- характерны для ребенка веселого, бодрого, жизнерадостного. Он может легко переживать жизненные неудачи, верит в себя, не предрасположен к страхам и раскаянию, слабо чувствителен к оценкам окружающих. Ребенок с низкой оценкой спокоен, редко расстраивается.

Низкие значения фактора (1–3 стена)		Высокие значения фактора (8–10 стенов)
Импульсивность. Низкий самоконтроль поведения, плохое понимание социальных нормативов	- Q3 +	Контроль желаний. Высокий самоконтроль поведения, хорошее понимание социальных нормативов

Оценки Q3+ свидетельствуют об организованности, умении хорошо контролировать свои эмоции и поведение. Такие личности способны эффективно управлять своей энергией и умеют хорошо планировать свою жизнь. Они думают, прежде чем действовать, упорно преодолевают

препятствия, не останавливаются при столкновении с трудными проблемами, склонны доводить начатое до конца и не дают обещания, которые не могут выполнить. Ребенок с высокими показателями по данному фактору хорошо осознает требования общества и старается их аккуратно выполнять, заботясь о впечатлении, производимом на других. Высокое индивидуальное Q3 может быть расценено как лучшая социальная приспособленность, более успешное овладение требованиями окружающей жизни.

Оценки Q- характерны для слабовольных и обладающих плохим самоконтролем детей. Такие дети слабо способны придать своей энергии конструктивное направление и не расточать ее. Они не умеют организовывать свое время и порядок выполнения дел. Низкий Q3 выделяет того, кто не умеет контролировать свое поведение в отношении социальных нормативов, плохо организован.

Низкие значения фактора (1–3 стена)		Высокие значения фактора (8–10 стенов)
Расслабленный, нефрустрированный, спокойный, невозмутимый	– Q4 +	Напряженный, раздражительный, фрустрированный

Оценки Q4+ характерны для детей, отличающихся избытком побуждений, которые не находят практической разрядки в процессе деятельности. Подобные дети постоянно находятся в состоянии возбуждения, с большим трудом успокаиваются, чувствуют себя разбитыми. Усталыми и не могут оставаться без дела даже в обстановке, способствующей отдыху. Для таких детей характерны эмоциональная неустойчивость с преобладанием пониженного настроения, раздражительность, проблемы с успеваемостью даже при хороших интеллектуальных способностях. В его поведении преобладает нервное напряжение.

Оценки Q4- характерны для детей, которые отличаются расслабленностью, отсутствием сильных побуждений и желаний. Такие дети невозмутимы, спокойно относятся и к удачам, и к неудачам, находят удовлетворение в любом положении дел и не стремятся к достижениям и переменам.

Детский личностный вопросник содержит 120 вопросов, которые касаются самых различных сторон жизни ребенка: взаимоотношений с одноклассниками, отношений в семье, поведения на уроке, на улице, социальных установок, самооценки и пр. К каждому вопросу теста дается два ответа на выбор, и только к вопросам фактора В – три варианта ответа. При использовании вопросников иногда может возникнуть нежелательный эффект искажения, порождаемый желанием выглядеть лучше в глазах экспериментатора или какой-либо бессознательной установкой. В данной методике мы пытались свести до минимума этот источник ошибки. Вопросы были сформулированы по возможности нейтрально и сбалансированы так, чтобы одинаковое число положительных и отрицательных ответов давало равный вклад в счет шкалы. Однако, чтобы результаты обследования были

качественными, необходимо создать для каждого ребенка во время эксперимента доброжелательную непринужденную обстановку и поддерживать хорошие взаимоотношения в течение всего обследования. Самое важное – экспериментатор должен вызвать у ребенка желание сотрудничать с ним и отвечать на каждый вопрос искренне.

Обсуждаемая методика сконструирована таким образом, чтобы вопросы были понятны как для младших школьников (8 лет), которые обязательно требуют индивидуального обследования, так и для учащихся более старшего возраста (12 лет). Вопросник разделен на две идентичные части по 60 вопросов, все 12 шкал содержат по 10 вопросов (5 в каждой части), значимый ответ на каждый из них оценивается в 1 балл. Сумма баллов по каждой шкале с помощью специальных таблиц переводится в специальные оценки – «стены».

Оценки 1 и 10 стенов, практически редко встречающиеся, представляют собой крайние диаметрально противоположные значения одного двухполюсного свойства личности. Как показало проведенное исследование, предлагаемая методика позволяет адекватно судить о возрастных и половых особенностях школьников и обладает достаточно широкими дифференцирующими возможностями.

Все балльные показатели переводятся в словесные «Низкий», «Средний», «Высокий». В зависимости от этих показателей, ребенку соответствует определенная характеристика. В случае показателя «Средний» необходимо учитывать и по низкому, и по высокому показателю.

Инструкция для проведения исследования

Для проведения *группового* эксперимента участникам раздаются тестовые брошюры и опросные листы. Перед исследованием необходимо предупредить ребят, чтобы они не делали никаких пометок в самом тексте, а все, что нужно, отмечали и писали на опросном листе. Также надо сказать, чтобы каждый школьник написал свое имя, фамилию, возраст, класс, № школы и другую информацию, которую Вы хотите получить, в верхней части опросного листа. Как только дети будут готовы слушать, прочтите вслух инструкцию.

Инструкция. «Дорогие ребята, мы проводим изучение характера обучающихся. Предлагаем анкету с рядом вопросов. Здесь не может быть «правильных» или «неправильных» ответов. Каждый должен выбрать ответ, наиболее подходящий для себя. Вопросы состоят из двух частей, разделенных словом «или». Читая вопросы, выбирай ту часть, которая подходит тебе больше. В листке для ответов против каждого номера вопроса имеется два квадратика, соответствующие левой части вопроса (все, что находится до слова «или») и правой (все, что находится после слова «или»). Поставь крестик (x) в квадратике, который соответствует той части вопроса, которую ты выбрал. В некоторых вопросах может не быть формулировок, подходящих для тебя точно (или бывает «и так, и так»). Тогда отмечай ту, которая подходит тебе больше (или как чаще бывает). Если вопрос вызывает

затруднение, обращайтесь за помощью к тому, кто проводит исследование, для этого подними руку. Не надо думать подолгу над одним вопросом: отметил один и сразу же переходи к следующему. Есть вопросы, имеющие три варианта ответов (№ И, 15, 19, 23, 27). Просмотри все варианты и выбери один из них. *Не разрешается пропускать вопросы, а также давать больше одного ответа на вопрос».*

Необходимо продемонстрировать два первых вопроса в качестве примера на доске. Подчеркните слово «или» так, чтобы дети усвоили, что имеется два возможных выбора. Затем продолжите: «Посмотрите на ваши опросные листы. В левом углу стоит цифра 1, это первый вопрос, начинайте отвечать здесь». Дайте небольшой промежуток времени, чтобы дети сделали первый выбор. Прodelайте то же и со вторым вопросом. Спросите: «Понятно ли как отмечать ответы? Если ли у кого вопросы?» Подробно ответьте на все вопросы детей. Предупредите, что исправление ответов разрешено, но оно должно быть ясно видно. Когда дети поняли, что надо делать, скажите им, чтобы они продолжали работу самостоятельно, выбирая в каждом вопросе ответ, который им больше подходит. В случае если у кого-то возникает затруднение, разрешается прочесть этому ребенку непонятный для него вопрос и объяснить его смысл, не подсказывая ответа. Исключение составляют вопросы, направленные на выявление интеллектуальных функций, это № 11, 15, 19, 23, 27. Разрешается только их прочтение, без объяснения значения слов. Это должно производиться в индивидуальном порядке, чтобы не мешать работе остальных. Скажите детям, чтобы, когда они закончат отвечать на вопросы первой страницы, сразу же переходили на вторую.

Важным моментом является то, чтобы экспериментатор сразу же после начала работы быстро прошел по рядам и убедился, что все следуют инструкции. Отмечайте, где работает ребенок, стимулируя его работать быстрее или медленнее. Полезно сделать такое замечание: «Теперь почти все закончили 1-ю страницу, если кто-то еще не закончил, надо работать быстрее».

Обратите внимание на завершение работы. В конце тестирования необходимо сказать: «Посмотрите ваши ответы и убедитесь, что вы ответили на каждый вопрос, ничего не пропустили».

Описанный метод больше всего подходит для школьников старшей возрастной группы. Младшим детям этот вопросник может быть прочтен весь целиком вслух. В этом случае необходимо, чтобы в классе был помощник-наблюдатель, т. к. некоторые дети могут нуждаться в оказании помощи, а другие склонны списывать. Экспериментатор, читающий вопросы, должен стоять перед классом и четко произносить каждый вопрос, по мере надобности повторяя их дважды. Вопросы, направленные на сообразительность, лучше выписать на доске, т. к. при восприятии их на слух дети испытывают трудности, но при этом очень важно не допустить их обсуждения вслух.

Индивидуальное тестирование проводится подобно групповому. После того как ребенок проинструктирован, ему надо предоставить самостоятельность, оказывая помощь при необходимости. Для детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности при чтении, экспериментатор должен зачитывать каждый вопрос, отмечая ответы ребенка в опросном листе. Следует подчеркнуть, что проведение индивидуального тестирования с активным участием экспериментатора, позволяет собрать более обширную информацию о личности исследуемого школьника. Задавая вопросы, исследователь может попросить у испытуемого объяснения, почему он отвечает так, а не иначе, выявить наиболее значимые для него жизненные сферы и отношения, следить за его эмоциональными, поведенческими и речевыми проявлениями во время обследования. Полученная дополнительная информация обогащает представление об обследуемом ребенке.

Текст адаптированного модифицированного варианта детского личностного вопросника Кеттелла для мальчиков

Часть I

1. Ты быстро справляешься со своими домашними заданиями	или	ты их выполняешь долго
2. Если над тобой подшутили, ты немного сердишься	или	смеешься
3. Ты думаешь, что почти все можешь сделать как надо	или	ты можешь справиться только с некоторыми заданиями
4. Ты часто делаешь ошибки	или	ты их почти не делаешь
5. У тебя много друзей	или	не очень много
6. Другие мальчики умеют больше, чем ты	или	ты можешь столько же
7. Всегда ли ты хорошо запоминаешь имена людей	или	случается, что ты их забываешь
8. Ты много читаешь	или	большинство ребят читает больше
9. Когда учитель выбирает другого мальчика для работы, которую ты сам хотел сделать, тебе становится обидно	или	ты быстро об этом забываешь
10. Ты считаешь, что твои выдумки, предложения, идеи хорошие и правильные	или	ты не уверен в этом
11. Какое слово будет противоположным по значению к слову «СОБИРАТЬ» «РАЗДАВАТЬ» или «НАКАПЛИВАТЬ» или «БЕРЕЧЬ»		
12. Ты обычно молчаливый	или	много говоришь
13. Если мама на тебя сердится, это иногда бывает ее ошибкой	или	у тебя ощущение, что ты сделал что-то неправильно
14. Тебе понравилось бы больше заниматься с книгами в библиотеке	или	быть капитаном дальнего плавания
15. Какая из следующих букв отличается от двух других? «С» и л и «Т» и л и «У»		
16. Ты можешь вечером долго сидеть спокойно	или	начинаешь ерзать
17. Если ребята беседуют о каком-то месте, которое и ты хорошо знаешь, ты тоже начинаешь рассказывать о нем что-нибудь	или	ты ждешь, когда они кончат

18. Ты смог бы стать космонавтом	или	ты думаешь, что это слишком сложно
19. Дан цифровой ряд; 2, 4, 8, ... Какая следующая цифра в этом ряду? 10 или 16 или 12		
20. Твоя мама говорит, что ты слишком живой и беспокойный	или	ты тихий и спокойный
21. Ты охотнее слушаешь, как рассказывает кто-то из ребят	или	тебе больше нравится рассказывать самому
22. В свободное время ты лучше почитал бы книгу	или	поиграл в мяч
23. Дана группа слов: «ХОЛОДНЫЙ», «ГОРЯЧИЙ», «МОКРЫЙ», «ТЕПЛЫЙ». Одно слово не подходит по смыслу к остальным. Какое? «МОКРЫЙ» или «ХОЛОДНЫЙ» или «ТЕПЛЫЙ».		
24. Ты всегда осторожен в своих движениях	или	бывает, когда ты бегаешь, то задеваешь за предметы
25. Ты тревожишься, что тебя могут наказать	или	тебя это никогда не волнует
26. Тебе больше понравилось бы строить дома, когда ты вырастешь	или	быть летчиком
27. Когда КОЛЕ было столько же лет, сколько НАТАШЕ сейчас, АНЯ была старше его. Кто моложе всех? КОЛЯ или АНЯ или НАТАША		
28. Учитель часто делает тебе замечания на уроках	или	он считает, что ты ведешь себя так, как надо
29. Когда твои друзья спорят о чем-то, ты вмешиваешься в их спор	или	молчишь
30. Ты можешь заниматься, когда другие в классе разговаривают, смеются	или	когда ты занимаешься, должна быть тишина
31. Ты слушаешь «Новости» по телевизору	или	ты идешь играть, когда они начинаются
32. Тебя обижают взрослые	или	они тебя хорошо понимают
33. Ты спокойно переходишь улицу, где большое движение транспорта	или	ты немного волнуешься
34. С тобой случаются большие неприятности	или	мелкие, незначительные
35. Если ты знаешь вопрос, ты сразу же поднимаешь руку	или	ждешь, когда тебя вызовут, не поднимая руки
36. Когда в класс приходит новичок, ты с ним знакомишься так же быстро, как и остальные ребята	или	тебе надо больше времени
37. Охотнее ты стал бы водителем какого-нибудь транспорта (автобуса, троллейбуса, такси)	или	врачом
38. Ты часто огорчаешься, когда что-то не сбывается	или	редко
39. Когда кто-то из детей просит помочь им на контрольной, ты говоришь, чтобы он сам все решал	или	помогаешь, если не видит учитель
40. В твоём присутствии взрослые разговаривают между собой	или	они частенько слушают тебя
41. Если ты слышишь грустную историю, слезу могут навернуться на твои глаза	или	этого не бывает
42. Большинство твоих планов тебе удастся осуществить	или	порой получается не так, как ты задумал
43. Когда мама зовет тебя домой, ты продолжаешь играть еще немного	или	идешь сразу же
44. Можешь ли ты свободно встать в классе и что-то рассказать	или	ты робеешь, смущаешься
45. Понравилось бы тебе оставаться с маленькими	или	тебе не понравилось бы

детьми		оставаться с ними
46. Бывает так, что тебе одиноко и грустно	или	такого с тобой не бывает
47. Уроки дома ты делаешь в разное время дня	или	в одно и то же время дня
48. Хорошо ли тебе живется	или	не совсем хорошо
49. С большим удовольствием ты отправился бы за город, полюбоваться красивой природой	или	на выставку современных машин
50. Если тебе делают замечания, ругают, ты сохраняешь спокойствие и хорошее настроение	или	ты сильно расстраиваешься
51. Скорее тебе понравилось бы работать на кондитерской фабрике	или	быть учителем
52. Когда ребята в классе шумят, ты всегда сидишь тихо	или	ты шумишь вместе с ними
53. Если тебя толкают в автобусе, ты считаешь, что ничего особенного не произошло	или	тебя это сердит
54. Случалось тебе делать что-то такое, чего не следовало делать	или	такого не случилось с тобой
55. Ты предпочитаешь друзей, которые любят побаловаться, побегать, пошалить	или	тебе нравятся более серьезные
56. Ты испытываешь беспокойство, раздражение, когда приходится сидеть тихо и ждать, пока что-то начнется	или	тебе не доставляет никакого труда долгое ожидание
57. Охотнее ты сейчас бы ходил в школу	или	поехал путешествовать в автомобиле
58. Бывает иногда, что ты злишься на всех	или	ты всегда доволен всеми
59. Какой учитель тебе понравился бы больше: мягкий, снисходительный	или	строгий
60. Дома ты ешь все, что тебе предлагают	или	ты протестуешь, когда дают пищу, которую ты не любишь

Часть II

1. К тебе хорошо относятся почти все	или	только некоторые люди
2. Когда ты утром просыпаешься, ты сначала сонный и вялый	или	тебе сразу хочется повеселиться
3. Ты заканчиваешь свою работу быстрее, чем другие	или	тебе надо немного больше времени
4. Бываешь ли ты иногда неуверен в себе	или	ты уверен в себе
5. Ты всегда радуешься, когда видишь своих школьных друзей	или	иногда тебе не хочется никого видеть
6. Говорит ли тебе мама, что ты медлителен	или	ты делаешь все быстро
7. Другим детям нравится то, что ты предлагаешь	или	им не всегда это нравится
8. В школе ты выполняешь все точно так, как требуют	или	твои одноклассники выполняют требования учителя более точно
9. Думаешь ли ты, что дети стараются перехитрить тебя	или	они относятся к тебе по-дружески
10. Ты делаешь все всегда хорошо	или	бывают дни, когда у тебя ничего не получается
11. Больше всего общего с «ЛЬДОМ», «ПАРОМ», «СНЕГОМ» имеют «ВОДА» или «БУРЯ» или «ЗИМА»		
12. Ты сидишь во время урока спокойно	или	любишь повертеться
13. Ты возражаешь иногда своей маме	или	ты ее побаиваешься

14. Тебе больше нравится кататься на лыжах в парке, в лесу	или	кататься на лыжах с высоких гор
15. «ХОДИТЬ» так относится к слову «БЕГАТЬ», как «МЕДЛЕННО» к слову «ВЕРХОМ» или «ПОЛЗКОМ» или «БЫСТРО»		
16. Ты считаешь» что ты всегда вежлив	или	бываешь надоедливым
17. Говорят ли, что с тобой трудно договориться (ты любишь настаивать на своем)	или	с тобой легко иметь дело
18. Менялся ли ты с кем-нибудь из ребят своими вещами (карандашом, линейкой, ручкой)	или	ты этого никогда не делал
19. Дан цифровой ряд: 7, 5, 3 ... Какая следующая цифра в этом ряду? 2 или 1 или 9		
20. Хочется ли тебе быть иногда непослушным	или	у тебя никогда нет такого желания
21. Твоя мама делает все лучше, чем ты	или	часто твое предложение бывает лучше
22. Если бы ты был диким животным, ты охотнее стал быстрой лошадью	или	львом
23. Дана группа слов «НЕКОТОРЫЕ», «ВСЕ», «ЧАСТО», «НИКТО». Одно слово не подходит к остальным. Какое? «ЧАСТО» или «НИКТО» или «ВСЕ»		
24. Когда тебе сообщают приятную новость, ты радуешься спокойно	или	тебе от радости хочется прыгать
25. Если кто-то к тебе относится не очень хорошо, ты прощаешь ему это	или	ты относишься к нему так же
26. Что тебе больше понравилось бы в бассейне: плавать	или	нырять с вышки
27. Вова моложе Пети, Сережа моложе Вовы. Кто самый старший? СЕРЕЖА или ВОВА или ПЕТЯ		
28. Учитель иногда говорит, что ты недостаточно внимателен и допускаешь много помарок в тетради	или	он этого почти никогда не говорит
29. В спорах ты во что бы то ни стало стремишься доказать, что ты хочешь	или	спокойно можешь уступить
30. Ты лучше послушал бы историю о войне	или	о жизни животных
31. Ты всегда помогаешь новым ученикам, которые пришли к вам в класс	или	обычно это делают другие
32. Ты долго помнишь о своих неприятностях	или	ты быстро о них забываешь
33. В игре ты с большим удовольствием изображал бы пилота сверхзвукового самолета	или	известного писателя
34. Если мама тебя отругала, ты становишься грустным	или	настроение у тебя почти не портится
35. Ты всегда собираешь свой портфель с вечера	или	бывает, что делаешь это утром
36. Хвалит ли тебя учитель	или	он о тебе мало говорит
37. Можешь ли ты прикоснуться к пауку	или	паук тебе неприятен
38. Часто ли ты обижаешься	или	это случается очень редко
39. Когда родители говорят, что тебе пора спать, ты сразу же идешь	или	еще немного продолжаешь заниматься своим делом
40. Ты смущаешься, когда приходится разговаривать с незнакомым человеком	или	ты совсем не смущаешься
41. Ты скорее стал бы художником	или	охотником
42. У тебя все удачно выходит	или	бывают неудачи
43. Если ты не понял условие задачи, ты обращаешься к товарищу	или	к учителю

44. Можешь ли ты рассказывать смешные истории так, чтобы все смеялись	или	ты находишь, что это не очень легко делать
45. После урока тебе хочется некоторое время побыть около учителя	или	тебе хочется сразу же идти гулять в коридор
46. Иногда ты сидишь без дела и чувствуешь себя плохо	или	такого с тобой не бывает
47. По пути из школы ты останавливаешься поиграть	или	после школы ты идешь сразу домой
48. Всегда ли твои родители выслушивают тебя	или	они часто сильно заняты
49. Когда ты не можешь выйти из дома, тебе грустно		тебе это безразлично
50. У тебя мало затруднений	или	много
51. В свободное время ты лучше пошел бы в кино	или	сажать деревья во дворе
52. Ты охотнее расскажешь маме о своих школьных делах	или	о прогулке, экскурсии
53. Если друзья берут твои вещи без спроса, ты считаешь, что в этом нет ничего особенного	или	ты сердишься на них
54. При неожиданном звуке тебе случалось вздрогнуть	или	ты просто оглядываешься
55. Тебе больше нравится, когда вы с ребятами рассказываете что-то друг другу	или	тебе больше нравится играть с ними
56. Повышаешь ли ты голос в разговоре, когда сильно взволнован	или	ты всегда разговариваешь спокойно
57. Охотнее ты пошел бы на урок	или	посмотрел бы встречу по футболу
58. Если ты слушаешь радио или смотришь телевизор, мешают тебе посторонние разговоры	или	ты их не замечаешь
59. Бывает ли тебе трудно в школе	или	тебе легко в школе
60. Если тебя дома чем-то разозлили, ты спокойно выходишь из комнаты	или	выходя из комнаты, ты можешь хлопнуть дверь

Ключ к опроснику. Стеновые нормы: мальчики 11–12 лет

Стены	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	X	a
A	0	1	2	3	4-5	6	7	8	9	10	5,6	2,5
B	0-2	3	4	5	6	7	8	9	–	10	6,9	1,8
C	0	1	2	3	4-5	6	7	8	9	10	5,2	2,5
D	0	1	2-3	4	5	6	7	8	9	10	5,6	2,4
E	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	5,6	2,1
F	0-1	2-3	4	5	6	7	8	9	–	10	6,6	2,0
G	0	1	–	2	3	4	5	6-7	8	9-10	4,2	2,1
H	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	5,8	2,3
I	0	–	1	2	3	4	5	6	7	8-10	3,4	1,9
O	–	0	1	2	3	4	5-6	7	8	9-10	3,9	2,5
Q3	–	0	1	2	3	4	5	6	7	8-10	3,6	2,1
Q4	0	1	2	3-4	5	6	7	8	9	10	6,0	2,4

Указания для обработки. Просмотрите внимательно лист ответов, убедитесь, что на каждый вопрос дан только один ответ. Если есть какие-нибудь нарушения, например когда все ответы смещены вправо или влево

(«стереотипность» ответов) и т. п., то такие опросные листы отбрасываются. В электронную таблицу вносятся вместо букв цифры: 1 – а, 2 – б, 3 – в. Каждый фактор обозначен буквой и те ответы, которые совпадают с ключом, оцениваются в 1 балл. Автоматически все баллы (1-й и 2-й части) суммируются по каждому фактору. Полученная сумма баллов есть предварительная «сырая» оценка. Каждая предварительная оценка переводится в «шкальную» – стандартную («стен») путем соотнесения с нормативными данными, представленными в виде таблиц, различных для детей разного пола и возраста (8–10 лет и 11–12 лет). В соответствующей полу и возрасту испытуемого таблице исследователь находит для каждого фактора интервал, который включает предварительные оценки и соотносит их со значением нормативов, обозначенных в первой строке таблицы, каждый из них и есть окончательная или «шкальная» оценка, выраженная в стенах (единицах 10-балльной шкалы).

Данные в стенах, полученные в результате обследования, являются основным материалом теста.

Автоматически перевод в стены не ведется, а переводится сразу в значения «высокий», «средний», «низкий».

Опросник Т. Ахенбаха

Для исследования особенностей поведения, отклоняющегося от принятой социальной нормы, эффективным представляется метод экспертных оценок.

В качестве экспертов могут выступать родители, педагоги, другие взрослые лица, непосредственно включенные в социальное взаимодействие с детьми и подростками.

В основе метода лежит наблюдение за нерегламентированным поведением детей. Предполагается, что достаточный опыт взаимодействия с ними позволит эксперту достаточно объективно классифицировать и оценить отдельные проявления поведения. Одним из вариантов конкретных методик изучения экспертных оценок может быть опросник Ахенбаха.

Данный опросник позволяет выявить особенности отклоняющегося поведения детей и подростков по двум группам шкал:

1) Первичные шкалы: – Замкнутость (Witholnaul); – Соматические проблемы (Somatization); – Тревожность (Anxiety/depression); – Нарушения социализации (Socialization); – Проблемы мышления (Thought problems); – Проблемы с вниманием (Attestion problems); – Делинквентное поведение (Delinquency) – Агрессия (Aggression).

2) Производные шкалы (Second-order factors): – Показатель внутренних проблем (Internalization); – Показатель внешних проблем (Externalization).

Опросник Ахенбаха переведен и адаптирован Т.В. Корниловой, Е.Л. Григоренко, С.Д. Смирновым в НМЦ «ДАР» им. Л.С. Выготского (Москва) и Центром исследования проблем ребенка Йельского университета (НьюХевен, США), версия ЕГ – 1–2.

Инструкция. В 113 утверждениях, данных ниже, описаны особенности поведения и некоторые психические процессы подростка. Если с утверждением вы согласны полностью, обведите цифру 2, если частично, при проявлении иногда некоторых свойств, – цифру 1, если данное утверждение вообще не соответствует подростку или вы это свойство никогда у него не замечали – 0.

Утверждение	Неверно	Иногда	Верно
1. Ведет себя как маленький (поведение не соответствует возрасту)	0	1	2
2. Бормочет, мямлит, издает странные звуки во время уроков	0	1	2
3. Отказывается, спорит	0	1	2
4. Не доводит до конца начатое	0	1	2
5. Ведет себя как ребенок противоположного пола (опишите, пожалуйста _____).	0	1	2
6. Ведет себя вызывающе	0	1	2
7. Хвастается, задирается	0	1	2
8. Не может сконцентрироваться, держать свое внимание на чем-то	0	1	2

одном			
9. Не может отделаться от навязчивых мыслей (опишите, пожалуйста_____)	0	1	2
10. Не может усидеть на месте, неутомим, излишне активен	0	1	2
11. Слишком зависим от взрослых, несамостоятелен	0	1	2
12. Жалуется на одиночество	0	1	2
13. Неорганизован, рассеян	0	1	2
14. Много плачет	0	1	2
15. Вертится, ерзает	0	1	2
16. Жесток, задирист, злобен по отношению к другим	0	1	2
17. Много фантазирует и выдумывает, погружен в свои мысли	0	1	2
18. Намеренное членовредительство и попытка самоубийства	0	1	2
19. Любит, когда на него обращают внимание	0	1	2
20. Намеренно ломает и уничтожает свои игрушки, вещи, книги	0	1	2
21. Нарочно ломает и уничтожает вещи, принадлежащие семье, родителям и другим людям	0	1	2
22. С трудом следует указаниям и инструкциям	0	1	2
23. Непослушен	0	1	2
24. Отвлекает других детей	0	1	2
25. Не ладит с другими детьми	0	1	2
26. Не чувствует себя виноватым, даже если сделал что-нибудь плохое	0	1	2
27. Ревнив	0	1	2
28. Ест и пьет то, что не является пищей. Опишите, пожалуйста	0	1	2
29. Боится некоторых животных, ситуаций и мест (кроме школы). Опишите, пожалуйста_____.	0	1	2
30. Боится школы	0	1	2
31. Боится, что может подумать или сделать что-нибудь плохое	0	1	2
32. Считает, что всегда должен быть безупречным	0	1	2
33. Ему кажется, что его никто не любит	0	1	2
34. Ему кажется, что другие люди хотят ему досадить или причинить вред	0	1	2
35. Чувствует себя никчемным, неполноценным	0	1	2
36. Часто получает ушибы, физические травмы	0	1	2
37. Ввязывается в драки	0	1	2
38. Его часто дразнят	0	1	2
39. Водится (входит в компании) с другими детьми, которые часто попадают в неприятные истории или даже затевают их	0	1	2
40. Слышит голоса или звуки, которые, кроме него, никто не слышит. Опишите, пожалуйста_____.	0	1	2
41. Несдержан, импульсивен, действует необдуманно	0	1	2
42. Предпочитает одиночество	0	1	2
43. Обманывает, мошенничает, списывает в школе	0	1	2
44. Грызет ногти	0	1	2
45. Нервный, чувствительный, напряженный	0	1	2
46. Нервные движения или тики (подергивание век, покусывание губ, постукивание ногой по полу)	0	1	2
47. Безоговорочно подчиняется правилам и инструкциям	0	1	2
48. Нелюбим другими детьми	0	1	2
49. Имеет трудности с усвоением материала	0	1	2
50. Слишком боязлив и тревожен	0	1	2
51. Частые головокружения	0	1	2

52. Считает себя виноватым во всем	0	1	2
53. В разговоре или на уроке перебивает других	0	1	2
54. Переутомлен	0	1	2
55. Имеет избыточный вес	0	1	2
56. Имеет проблемы, связанные со здоровьем, медицинская причина которых неясна:	0	1	2
а) телесные боли (не включая головные);	0	1	2
б) головные боли;	0	1	2
в) тошнота, недомогание;	0	1	2
г) проблемы с глазами. Опишите, пожалуйста _____;	0	1	2
д) сыпи или другие кожные заболевания;	0	1	2
е) боли в животе или судороги;	0	1	2
ж) рвота;	0	1	2
з) другие физические проблемы. Опишите, пожалуйста _____	0	1	2
57. Физическая агрессия	0	1	2
58. Ковыряет в носу, часто касается некоторых частей тела, чешется. Приведите примеры _____	0	1	2
59. Спит на уроках	0	1	2
60. Апатичен, ничем не интересуется	0	1	2
61. Плохо учится	0	1	2
62. Движения плохо скоординированы, неуклюжи	0	1	2
63. Предпочитает играть и проводить время с детьми более старшего возраста	0	1	2
64. Предпочитает играть и проводить время с детьми более младшего возраста	0	1	2
65. Отказывается разговаривать	0	1	2
66. Снова и снова повторяет одни и те же действия, движения (теребит пуговицу, проверяет, все ли положил в портфель, написал ли требуемое в тетрадь и пр.)	0	1	2
67. Нарушает дисциплину во время урока	0	1	2
68. Крикливый	0	1	2
69. Скрытен, держит все в себе	0	1	2
70. Видит то, что кроме него никто не видит (опишите, пожалуйста _____)	0	1	2
71. Стеснителен, легко смущается	0	1	2
72. Неаккуратный, кляксы и грязь в тетрадях и книгах	0	1	2
73. Безответственный (опишите, пожалуйста _____)	0	1	2
74. Выставляет себя, паясничает.	0	1	2
75. Застенчив и робок.	0	1	2
76. Ведет себя непредсказуемо.	0	1	2
77. Предполагает, что его требования должны немедленно выполняться, легко расстраивается и выходит из себя.	0	1	2
78. Невнимателен, легко отвлекается	0	1	2
79. Трудности с речью. Опишите, пожалуйста _____	0	1	2
80. Безучастно (или с отсутствующим видом) смотрит куда-то или на что-то	0	1	2
81. Болезненно реагирует на критику	0	1	2
82. Ворует	0	1	2

83. Складывает, собирает, сохраняет вещи, которые ему не нужны (не включая вещи из коллекций) Опишите, пожалуйста _____	0	1	2
84. Ведет себя странно (опишите, пожалуйста, в чем это проявляется _____)	0	1	2
85. Имеет странные идеи (опишите, пожалуйста, какие _____)	0	1	2
86. Упрям, угрюм и раздражителен	0	1	2
87. Внезапные перемены настроения	0	1	2
88. Дуется, обидчив	0	1	2
89. Подозрителен	0	1	2
90. Ругается матом, употребляет неприличные слова	0	1	2
91. Говорит о самоубийстве	0	1	2
92. Учится не в полную силу, не реализует свои способности	0	1	2
93. Слишком разговорчив	0	1	2
94. Дразнится	0	1	2
95. Вспыльчив, легко выходит из себя	0	1	2
96. Слишком много думает о сексе	0	1	2
97. Угрожает людям	0	1	2
98. Часто опаздывает на уроки	0	1	2
99. Слишком озабочен чистоплотностью и аккуратностью	0	1	2
100. Не выполняет домашние задания	0	1	2
101. Прогуливает школу (уроки)	0	1	2
102. Недостаточно активен и энергичен	0	1	2
103. Несчастлив, грустен, угнетен	0	1	2
104. Слишком шумен, говорит слишком громко	0	1	2
105. Употребляет спиртное, наркотики (опишите, пожалуйста, какие именно _____)	0	1	2
106. Все время старается угодить, подлизывается	0	1	2
107. Не любит школу	0	1	2
108. Постоянно боится ошибиться	0	1	2
109. Хнычет	0	1	2
110. Неопрятен	0	1	2
111. Замкнут, не вступает в контакты с другими	0	1	2
112. Склонен к взволнованности, обеспокоенности	0	1	2
113. Перечислите, пожалуйста, другие особенности этого подростка, которые не были упомянуты _____	0	1	2

Ключ

Для каждой шкалы перечислены номера пунктов опросника, баллы по которым суммируются. Первичные шкалы:

- Замкнутость (Witholnaul) – 42, 65, 69, 75, 80, 88, 102, 103, 111.
- Соматические проблемы (Somatization) – 51, 54, 56 а, б, в, г, д, е, ж, з.
- Тревожность (Anxiety/depression) – 12, 14, 31, 32, 33, 34, 35, 45, 47, 50, 52, 71, 81, 89, 103, 106, 108, 112.
- Нарушения социализации (Socialization) – 1, 11, 12, 14, 25, 33, 34, 35, 36, 38, 48, 62, 64.
- Проблемы мышления (Thought problems) – 9, 18, 29, 40, 66, 70, 84, 85.
- Проблемы с вниманием (Attestion problems) – 1, 2, 4, 8, 10, 13, 15, 17, 22, 41, 45, 49, 60, 61, 62, 72, 78, 80, 92, 100.
- Делинквентное поведение (Delinquency) – 26, 39, 43, 63, 82, 90, 98, 101, 105.

– Агрессия (Aggression) – 3, 6, 7, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 27, 37, 53, 57, 67, 68, 74, 76, 77, 86, 87, 93, 94, 95, 97, 104. Производные шкалы (Second-order factors).

– Показатель внутренних проблем (Internalization) – 12, 14, 31, 32, 33, 34, 35, 42, 45, 47, 50, 51, 52, 54, 56 а-з, 65, 69, 71, 75, 80, 81, 88, 89, 102, 103, 106, 108, 111, 112.

– Показатель внешних проблем (Externalization) – 3, 6, 7, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 37, 39, 43, 53, 57, 63, 67, 68, 74, 76, 77, 82, 86, 87, 90, 93, 94, 95, 97, 98, 101, 104, 105.

Общий показатель проблем (Total): суммируются баллы с 1-го по 112-й пункты.

В случае, если опросник заполняется двумя и более взрослыми (учителя, родители), подсчитываются средние баллы по первичным данным каждого эксперта.

**Анализ данных при помощи критерия нормальности
распределения Шапиро – Уилка**

Variable Name	Statistic	p-value
A	0,16	0,00
B	0,36	0,00
C	0,18	0,00
D	0,10	0,07
E	0,13	0,00
F	0,16	0,00
G	0,17	0,00
H	0,20	0,00
I	0,13	0,01
O	0,15	0,00
Q3	0,13	0,01
Q4	0,17	0,00
Адаптация	0,11	0,02
Адаптивность	0,14	0,00
Ведомость	0,07	0,52
Внешний контроль	0,13	0,00
Внутренний контроль	0,13	0,01
Деадаптивность	0,12	0,02
Доминирование	0,16	0,00
Лживость+	0,15	0,00
Лживость-	0,11	0,04
Неприятие других	0,09	0,22
Неприятие себя	0,17	0,00
Приятие других	0,15	0,00
Приятие себя	0,13	0,00
Эмоциональный дискомфорт	0,13	0,00
Эмоциональный комфорт	0,11	0,04
Эскапизм	0,11	0,03