

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

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

ДАНИЛОК СОФЬЯ ДМИТРИЕВНА


ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА


**ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА КОЛЛЕДЖА**


Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.
 29 05 2026

Руководитель
канд. психол. наук, доцент Миллер О.М.
 29 05 2026

Обучающийся
Данилок С.Д.
 29 05 2026

Дата защиты

Оценка

Красноярск, 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. Теоретические основы исследования социально-психологической адаптации студентов 1 курса колледжа.....	8
1.1. Сущность, структура и критерии социально-психологической адаптации личности в психолого-педагогической науке.....	8
1.2. Возрастные особенности обучающихся 16–17 лет как психологическая основа адаптации к условиям колледжа.....	15
1.3. Факторы и условия успешной социально-психологической адаптации первокурсников колледжа.....	19
Выводы по Главе 1.....	26
Глава 2. Эмпирическое исследование повышения уровня социально-психологической адаптации студентов 1 курса Колледжа.....	28
2.1. Организация и методы эмпирического исследования.....	28
2.2. Анализ и интерпретация результатов диагностического этапа.....	31
2.3. Апробация и оценка эффективности комплекса коррекционно-развивающих мероприятий по повышению уровня социально-психологической адаптации.....	36
Выводы по Главе 2.....	42
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	43
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	52
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	57

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования социально-психологической адаптации студентов первого курса колледжа обусловлена кардинальными изменениями в системе образования, усилением требований к самостоятельности обучающихся и необходимостью эффективного профессионального становления молодёжи. Переход из школьной среды в среду среднего профессионального образования сопровождается сменой социального статуса, перестройкой системы межличностных отношений, усложнением учебной деятельности и повышенной ответственности за собственный выбор. В этих условиях процесс социально-психологической адаптации выступает одним из центральных условий успешного обучения, сохранения психологического здоровья и гармоничного личностного развития [1; 2].

Особое значение данная проблема приобретает в возрасте 16-17 лет, когда обучающиеся находятся на переходной стадии от старшего подросткового возраста к ранней юности. В этот период происходит интенсивное формирование самосознания, жизненных и профессиональных ориентиров, одновременно сохраняется эмоциональная нестабильность, повышенная чувствительность к оценке окружающих и недостаточная сформированность навыков саморегуляции [3; 4]. Указанные возрастные особенности накладываются на необходимость включения в новую образовательную среду, что создаёт повышенную психологическую нагрузку и увеличивает риск дезадаптивных проявлений. Исследователи отмечают, что у значительной части первокурсников наблюдаются трудности адаптационного характера, проявляющиеся в эмоциональном напряжении, снижении учебной активности, затруднениях в межличностном взаимодействии и поиске конструктивных способов преодоления стрессовых ситуаций [5; 6].

Практическая значимость проблемы усиливается тем, что неадаптированность на начальном этапе обучения может иметь долгосрочные

негативные последствия: от снижения успеваемости и потери интереса к профессии до формирования дезадаптивных форм поведения и преждевременного отчисления из образовательной организации. В то же время в системе среднего профессионального образования недостаточно разработаны целенаправленные коррекционно-развивающие программы, направленные на повышение уровня социально-психологической адаптации первокурсников [7; 8]. Существующие программы адаптации зачастую носят преимущественно организационно-информационный характер и не учитывают индивидуально-психологические особенности обучающихся 16-17 лет, их копинг-стратегии, особенности самооценки и межличностного взаимодействия [9; 10].

Несмотря на наличие исследований, посвящённых адаптации студентов вузов и школьников, недостаточно изучены специфические условия колледжа как среды среднего профессионального образования, где сочетаются особенности подросткового возраста с требованиями профессионального обучения. Недостаточно разработаны комплексные психодиагностические подходы к выявлению зон риска дезадаптации и системные коррекционно-развивающие мероприятия, ориентированные на данную возрастную и образовательную категорию [11; 12]. Это определяет необходимость проведения комплексного эмпирического исследования, включающего диагностику уровня адаптации и апробацию специально разработанной коррекционно-развивающей программы.

Противоречие исследования заключается между объективной необходимостью успешной социально-психологической адаптации студентов первого курса колледжа как условия их эффективного обучения, профессионального становления и психологического благополучия и недостаточной разработанностью практических механизмов её обеспечения в образовательной среде среднего профессионального образования, включая отсутствие специализированных коррекционно-развивающих программ, учитывающих возрастные особенности обучающихся 16-17 лет [13; 14].

Проблема исследования состоит в необходимости выявления особенностей социально-психологической адаптации студентов первого курса колледжа в возрасте 16-17 лет, определения факторов, способствующих и затрудняющих адаптационный процесс, а также разработки и апробации коррекционно-развивающей программы для повышения уровня их социально-психологической адаптированности.

Объектом исследования является социально-психологическая адаптация обучающихся.

Предметом исследования выступают особенности социально-психологической адаптации и пути её повышения у студентов первого курса колледжа в возрасте 16-17 лет.

Цель исследования: выявить уровень социально-психологической адаптации студентов 1 курса колледжа и составить комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленный на повышение уровня социально-психологической адаптации студентов первого курса колледжа..

Гипотеза исследования предполагает, что специально разработанный комплекс коррекционно-развивающих мероприятий повысит уровень социально-психологической адаптации студентов первого курса колледжа при условии целенаправленного развития их коммуникативных навыков, снижения уровня тревожности и агрессивности, формирования конструктивных копинг-стратегий и создания благоприятного социально-психологического климата в учебной группе [15; 16].

Задачи исследования:

1. Проанализировать научно-теоретические подходы к проблеме социально-психологической адаптации личности в психолого-педагогической науке.
2. Рассмотреть возрастные особенности обучающихся 16-17 лет и их влияние на процесс адаптации к условиям колледжа.
3. Изучить факторы и условия успешной социально-психологической адаптации первокурсников в образовательной среде среднего профессионального образования.

4. Провести эмпирическое исследование уровня социально-психологической адаптации студентов первого курса колледжа с использованием комплекса психодиагностических методик.
5. Разработать и апробировать коррекционно-развивающую программу для повышения уровня социально-психологической адаптации первокурсников.
6. Оценить эффективность разработанной программы на основе сравнительного анализа результатов констатирующего и контрольного этапов исследования.

Методологическую и теоретическую основу исследования составляют положения отечественной и зарубежной психологии о развитии личности, теория социально-психологической адаптации, концепции самооценки и саморегуляции, теория копинг-поведения в стрессовых ситуациях, а также работы, посвящённые особенностям подросткового и юношеского возраста. В частности, учитываются положения Л.С. Выготского о социальной ситуации развития, А.В. Петровского о социальной психологии личности, К. Роджерса о клиент-центрированном подходе и значении самоотношения, Р. Лазаруса о копинг-стратегиях преодоления стресса, а также современные исследования в области психологии адаптации и психолого-педагогического сопровождения студенческой молодёжи [17; 18; 19].

В качестве методов исследования использовались четыре группы методов:

1. Теоретические методы: анализ, синтез, сравнение, обобщение и систематизация научной литературы по проблеме социально-психологической адаптации; изучение и обобщение передового психолого-педагогического опыта по организации сопровождения первокурсников в системе среднего профессионального образования [20; 21].
2. Эмпирические методы: педагогическое наблюдение за особенностями поведения и взаимодействия студентов в учебной и внеучебной деятельности; беседа с целью выявления субъективных трудностей адаптации; психодиагностическое обследование с применением методики диагностики

социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (верхняя вариация), опросника диагностики агрессии Басса-Перри (ВРАQ), опросника способов совладающего поведения Р. Лазаруса (WCQ), методики диагностики межличностных отношений Т. Лири, шкалы личностной тревожности А.М. Прихожана; анкетирование для изучения особенностей учебной мотивации и удовлетворённости образовательной средой [22; 23; 24].

3. Методы обработки и интерпретации данных: качественный анализ содержания полученных результатов; методы описательной статистики (расчёт средних арифметических, процентов, частот); проверка статистических гипотез с использованием t-критерия Стьюдента для независимых и зависимых выборок при нормальном распределении; непараметрический критерий Вилкоксона-Манна-Уитни при отклонении от нормальности; графический метод представления результатов в виде таблиц, диаграмм и гистограмм [25; 26].

4. Методы воздействия (коррекционные, развивающие): специально разработанная коррекционно-развивающая программа в форме тренинговых занятий, включающая групповые упражнения на сплочённость и доверие, психологические игры для развития коммуникативных навыков, арт-терапевтические техники для эмоциональной регуляции, метод кейсов и ролевые игры для отработки конфликтологических навыков, дискуссии и рефлексивные упражнения для формирования адекватной самооценки; индивидуальное психологическое консультирование для студентов с выраженными признаками дезадаптации; педагогическое сопровождение в форме консультаций для кураторов и преподавателей по созданию благоприятного социально-психологического климата в группах [27; 28; 29].

Базой исследования выступило государственное автономное профессиональное образовательное учреждение. В исследовании приняли участие 60 студентов первого курса в возрасте 16-17 лет. Выборка была сформирована методом случайного распределения в экспериментальную группу (ЭГ, n=30) и контрольную группу (КГ, n=30), однородность которых

по ключевым параметрам адаптации была проверена на констатирующем этапе исследования.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов для организации целенаправленной психолого-педагогической работы с первокурсниками в системе среднего профессионального образования. Разработанная коррекционно-развивающая программа может быть применена педагогами-психологами, кураторами и социальными педагогами колледжей для повышения эффективности адаптационного процесса, снижения уровня дезадаптивных проявлений и создания условий для гармоничного личностного развития обучающихся. Результаты исследования могут быть использованы при разработке адаптационных программ, методических рекомендаций для педагогических работников и при проведении профилактической работы по предупреждению нарушений социально-психологической адаптации у студенческой молодёжи [30; 31].

Структура работы включает введение, две главы, заключение, список использованных источников и приложения. Первая глава посвящена теоретическому анализу проблемы социально-психологической адаптации, возрастных особенностей обучающихся 16-17 лет и факторов успешной адаптации в образовательной среде колледжа. Вторая глава содержит описание организации и методов эмпирического исследования, анализ и интерпретацию результатов диагностики, описание разработанной коррекционно-развивающей программы и оценку её эффективности. Заключение обобщает основные теоретические и практические результаты исследования и формулирует перспективы дальнейшего изучения проблемы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА КОЛЛЕДЖА

1.1. Сущность, структура и критерии социально-психологической адаптации личности в психолого-педагогической науке

Проблема адаптации личности к условиям социальной среды занимает одно из центральных мест в современной психолого-педагогической науке, поскольку успешность взаимодействия индивида с окружающим миром во многом определяет качество его жизнедеятельности, профессиональное становление и психологическое благополучие. В самом общем смысле адаптация понимается как процесс установления относительно устойчивого равновесия между требованиями среды и возможностями личности, при котором происходит не только приспособление к внешним условиям, но и активная перестройка внутренних структур поведения, отношений и саморегуляции [1; 5].

Термин «адаптация» происходит от латинского *adaptatio* - приспособление, прилаживание. В биологии адаптация рассматривается как процесс и результат приспособления организма к условиям среды, обеспечивающий его выживание и размножение. В психологии данное понятие приобретает более сложное содержание, поскольку человек, в отличие от других живых существ, вступает в активное взаимодействие со средой не только на уровне физиологических реакций, но и на уровне психических процессов, отношений и осознанного поведения [8; 18].

В психологической литературе существует несколько подходов к пониманию сущности адаптации. Биологический подход, восходящий к работам Ч. Дарвина, рассматривает адаптацию как приспособление организма к условиям среды, обеспечивающее его выживание. В рамках психологического подхода, развивавшегося в трудах зарубежных и отечественных авторов, адаптация трактуется как процесс и результат

приспособления психики индивида к изменяющимся условиям жизни, включающий когнитивную, эмоциональную и поведенческую регуляцию. Социально-психологический подход, сформировавшийся в работах А.В. Петровского, Б.Ф. Ломова, А.Г. Ковалёва и других учёных, расширяет понимание адаптации, включая в неё освоение социальных ролей, норм и ценностей определённой социальной группы, а также формирование адекватных способов взаимодействия с другими людьми [8; 18; 19].

Социально-психологическая адаптация представляет собой многоуровневый процесс включения личности в систему социальных связей и отношений, при котором происходит активное освоение новых норм, ролей, форм общения и способов решения жизненных задач. В отличие от простого приспособления, она предполагает внутреннюю активность субъекта, его способность к рефлексии, выбору и самостоятельному действию. Как отмечает Л.А. Головей, адаптация всегда связана с процессом взаимодействия человека и среды, при этом среда не является лишь внешним обстоятельством, а выступает активным фактором, задающим систему ожиданий, норм и моделей поведения [5]. В образовательном пространстве это особенно заметно, поскольку обучающийся не только осваивает учебное содержание, но и входит в новый коллектив, принимает его ценности, учится строить отношения с преподавателями и сверстниками, а также начинает оценивать собственную успешность в сравнении с другими.

В работах, посвящённых социально-педагогической и социально-психологической адаптации, подчёркивается, что данный процесс нельзя сводить только к физиологическому или организационному привыканию. Он связан с изменением структуры личности, развитием навыков саморегуляции, формированием адекватной самооценки и освоением новых социальных ролей [7; 11]. С.В. Никитин рассматривает социально-педагогическую адаптацию как значимую проблему психолого-педагогической науки и акцентирует внимание на необходимости анализа тех условий, которые обеспечивают успешное включение личности в образовательную среду [1]. Такой подход

важен потому, что адаптация не возникает сама по себе: она зависит от организации учебного процесса, характера требований, атмосферы в коллективе, наличия педагогической поддержки и способности самого обучающегося активно взаимодействовать со средой.

Сходная логика прослеживается в исследованиях, где адаптация описывается как система взаимосвязанных критериев, отражающих не один отдельный показатель, а целый комплекс признаков благополучного вхождения в новую среду. Это позволяет рассматривать адаптацию как интегративное состояние, в котором сочетаются эмоциональная устойчивость, удовлетворённость учебной работой, приемлемый уровень коммуникативной включённости, ощущение собственной компетентности и способность к выполнению учебных требований [5; 13]. Подобное понимание особенно важно для студентов первого курса, поскольку внешне успешное поведение ещё не всегда означает внутреннюю адаптированность. Иногда обучающийся может формально соблюдать дисциплину, но при этом испытывать значительное внутреннее напряжение, чувство отчуждения и неуверенность в себе [12; 14].

Структура социально-психологической адаптации включает несколько взаимосвязанных компонентов, каждый из которых выполняет специфическую функцию в процессе взаимодействия личности со средой. Эмоционально-личностный компонент отражает степень комфорта в новой среде, уровень тревожности, самооценку и эмоциональную устойчивость. Данный компонент определяет, насколько субъективно комфортно индивиду находиться в новых условиях, и во многом предопределяет готовность к активному включению в деятельность. Коммуникативный компонент характеризует способность устанавливать и поддерживать межличностные контакты, включаться в групповое взаимодействие и разрешать конфликтные ситуации. Именно через коммуникацию происходит социальное закрепление личности в новом коллективе, формирование чувства принадлежности и получение социальной поддержки. Поведенческий компонент проявляется в

адекватности поступков, соответствии поведения требованиям среды и способности к саморегуляции. Он отражает, насколько эффективно индивид справляется с практическими задачами, соблюдает установленные нормы и правила, контролирует свои импульсы. Когнитивный компонент включает осмысление новых требований, формирование адекватных представлений о себе и среде, а также выработку конструктивных стратегий преодоления трудностей. Данный компонент обеспечивает осознанность адаптационного процесса и способность к рефлексии [6; 19].

Важное место в изучении адаптации занимает выделение её критериев и уровней. К. Роджерс и Р. Даймонд предложили методику диагностики социально-психологической адаптации, в которой выделяются следующие ключевые параметры: принятие себя (способность позитивно относиться к себе, признавать свои достоинства и недостатки), принятие других (готовность к позитивному восприятию окружающих, отсутствие излишней критичности и недоверия), эмоциональный комфорт (субъективное ощущение психологического комфорта в повседневной жизни), интернальность (чувство контроля над событиями, убеждённость в том, что жизнь зависит от собственных действий), стремление к доминированию (потребность в лидерстве и управлении другими) и уровень дезадаптации (наличие признаков неадаптированности, дезорганизации поведения) [32]. На основании совокупности этих показателей определяется общий уровень адаптированности личности: высокий, средний или низкий. Высокий уровень адаптации свидетельствует о гармоничном взаимодействии с социальной средой, адекватной самооценке и конструктивных способах преодоления трудностей. Средний уровень характеризуется наличием базовой включённости в среду при сохранении отдельных трудностей эмоционального или коммуникативного характера. Низкий уровень адаптации указывает на выраженные затруднения в принятии новых условий, сниженную самооценку, повышенную тревожность и склонность к дезадаптивным реакциям [14; 32].

Современные исследователи подчёркивают, что адаптация в образовательной среде не может быть сведена только к физиологическому или организационному привыканию. Она связана с изменением структуры личности, развитием навыков саморегуляции, формированием адекватной самооценки и освоением новых социальных ролей. В работах, посвящённых социально-педагогической адаптации, акцентируется внимание на необходимости анализа условий, обеспечивающих успешное включение личности в образовательную среду, поскольку адаптация не возникает сама по себе и зависит от организации учебного процесса, характера требований, атмосферы в коллективе и наличия педагогической поддержки [7; 11].

Большое значение для понимания механизмов адаптации имеют исследования, посвящённые роли самооценки. В литературе о подростках и старших школьниках акцент часто делается на связи адаптации с самооценкой, поскольку именно самооценка определяет, как человек воспринимает свои возможности в новой среде и насколько он готов к социальному взаимодействию. В теоретических обзорах, посвящённых роли самооценки в социально-психологической адаптации подростков, подчёркивается, что высокая или адекватная самооценка способствует более уверенному включению в коллектив, облегчает принятие требований среды и снижает вероятность дезадаптивных реакций. Напротив, заниженная самооценка может усиливать тревожность, избегание контактов, страх оценки и неготовность к инициативе [12; 16]. Для первокурсников колледжа это особенно существенно, поскольку в новом учебном коллективе они часто заново выстраивают свой образ в глазах других и заново определяют собственную значимость.

В современной психолого-педагогической науке всё чаще подчёркивается, что успешная адаптация связана не только с внешними условиями, но и с внутренней активностью личности, её способностью к выбору, самостоятельному действию, планированию и коррекции поведения. Если обучающийся умеет ставить цели, оценивать собственные действия,

регулировать эмоции и принимать ответственность за результат, адаптация к новым условиям протекает более продуктивно. Дефицит саморегуляции, низкий уровень самостоятельности и зависимость от внешней поддержки затрудняют вхождение в новый коллектив и учебный режим [6; 17]. Поэтому в исследованиях подчёркивается связь показателей социально-психологической адаптации с характеристиками субъектности, особенно у представителей юношеского возраста, для которых проблема личной автономии становится одной из центральных.

Немаловажными являются и работы, раскрывающие значение социального окружения в процессе адаптации. Первокурсник колледжа оказывается в ситуации, когда прежние привычные связи частично утрачиваются, а новые ещё не приобрели устойчивости. Именно поэтому группа сверстников, куратор, преподаватели и общая эмоциональная атмосфера образовательной организации становятся теми условиями, от которых во многом зависит успешность адаптации. В исследованиях отмечается, что поддерживающая среда способствует снижению тревожности, повышению учебной мотивации и формированию чувства принадлежности к коллективу. Напротив, отчуждение, конфликтность, дефицит внимания со стороны взрослых и отсутствие позитивных межличностных контактов могут провоцировать дезадаптацию, социальную изоляцию и снижение интереса к обучению [5; 20; 25].

Таким образом, социально-психологическая адаптация в образовательной среде представляет собой сложный, многоуровневый процесс, включающий эмоциональную, коммуникативную, поведенческую и когнитивную сферы. Её успешность определяется сочетанием внутренних ресурсов личности и характеристик образовательной среды, при этом особую роль играют самооценка, саморегуляция и способность к активному взаимодействию с окружающими. Для студентов первого курса колледжа, находящихся в возрасте интенсивного личностного становления, адаптация приобретает особое значение, поскольку от её успешности зависят не только

академические достижения, но и психологическое благополучие, профессиональное самоопределение и дальнейшее личностное развитие.

1.2. Возрастные особенности обучающихся 16–17 лет как психологическая основа адаптации к условиям колледжа

Возраст 16-17 лет в психолого-педагогической традиции рассматривается как переходная стадия от старшего подросткового возраста к ранней юности, характеризующаяся качественными изменениями в когнитивной, эмоционально-волевой и социально-личностной сферах. Данный возрастной период, по определению Л.И. Божович, является временем «второй перестройки» личности, когда происходит интенсивная перестройка самосознания, формируется относительно устойчивая система ценностей, усиливается стремление к самостоятельности и самоопределению, а также существенно возрастает значимость социального признания [3; 4]. Эти процессы носят неравномерный и зачастую противоречивый характер: с одной стороны, наблюдается рост интеллектуальных возможностей и способности к рефлексии, с другой - сохраняется эмоциональная нестабильность и повышенная чувствительность к внешней оценке [4; 18].

Когнитивное развитие обучающихся 16-17 лет характеризуется переходом к более сложным формам мышления, включая способность к абстрагированию, теоретическому обобщению и построению гипотез. В соответствии с концепцией Ж. Пиаже, в данном возрасте завершается формирование формально-операционного мышления, позволяющего оперировать абстрактными понятиями, строить логические умозаключения и прогнозировать последствия своих действий. Усиливается произвольность психических процессов, возрастает способность к планированию и прогнозированию, что создаёт предпосылки для успешного освоения профессионально ориентированного обучения в колледже. Однако эти возможности не всегда реализуются в полной мере, поскольку требуют

сформированности саморегуляции и устойчивой учебной мотивации. В условиях новой образовательной среды первокурсник оказывается в ситуации, где от него ожидается более высокий уровень самостоятельности, чем в школе, что может вызывать внутреннее напряжение и затруднения в организации собственной деятельности [9; 13].

Эмоционально-личностная сфера в этом возрасте отличается выраженной амбивалентностью. Формирование идентичности, по Э. Эриксону, сопровождается поиском себя, сомнениями, колебаниями самооценки и стремлением к самоподтверждению. Существенную роль начинает играть образ будущего, профессиональные намерения и представления о собственной социальной роли. В то же время повышенная чувствительность к мнению окружающих делает подростков и юношей уязвимыми в ситуации социальной оценки. Любые неудачи в учебной деятельности или межличностном взаимодействии могут переживаться достаточно остро и оказывать влияние на общее состояние адаптации [3; 12]. Исследователи отмечают, что в возрасте 16–17 лет личность особенно чувствительна к оценке со стороны окружающих, стремится к признанию, одновременно испытывая потребность в автономии и начиная более осознанно соотносить свои возможности с будущими жизненными перспективами [4; 17]. По наблюдениям Л.А. Головей, повседневный стресс в данном возрасте может существенно влиять на динамику социально-психологической адаптации, особенно при недостатке социальной поддержки [4].

Социальное развитие обучающихся 16-17 лет связано с расширением круга общения и усложнением структуры межличностных отношений. Ведущей становится потребность в признании со стороны группы сверстников, формируется стремление занять определённый статус в коллективе. В соответствии с концепцией А.В. Петровского о развитии малых групп, в данном возрасте усиливается значимость референтной группы, которая выполняет функции социализации, социального контроля и

эмоциональной поддержки. Одновременно происходит изменение характера взаимодействия со взрослыми: усиливается потребность в партнёрском, а не директивном общении, возрастает критичность к требованиям и оценкам преподавателей. В условиях колледжа это проявляется в необходимости выстраивать новые модели взаимодействия, основанные на большей автономии и ответственности [6; 20].

Для систематизации возрастных особенностей обучающихся 16-17 лет целесообразно представить их по основным психологическим сферам. Когнитивная сфера характеризуется развитием абстрактного мышления, способности к анализу и синтезу, формированием рефлексии. Эмоциональная сфера отличается повышенной чувствительностью, эмоциональной нестабильностью и переживанием внутренней противоречивости. Личностная сфера включает формирование самосознания, самооценки и стремление к самоутверждению. Социальная сфера проявляется в ориентации на группу сверстников, потребности в признании и изменении отношения к авторитету взрослых. Поведенческая сфера характеризуется стремлением к самостоятельности и развитию ответственности, однако возможны трудности саморегуляции [3; 4; 9].

Таблица 1

Основные возрастные особенности обучающихся 16-17 лет

Сфера развития	Характеристика
1	2
Когнитивная	Развитие абстрактного мышления, способность к анализу и синтезу, формирование рефлексии
Эмоциональная	Повышенная чувствительность, эмоциональная нестабильность, переживание внутренней противоречивости
Личностная	Формирование самосознания, самооценки, стремление к самоутверждению

Продолжение Таблицы 1

1	2
Социальная	Ориентация на группу сверстников, потребность в признании, изменение отношения к авторитету взрослых
Поведенческая	Стремление к самостоятельности, развитие ответственности, но возможны трудности саморегуляции

Указанные особенности оказывают непосредственное влияние на процесс социально-психологической адаптации первокурсников колледжа. С одной стороны, высокий уровень познавательного развития и стремление к самостоятельности создают благоприятные условия для успешного включения в образовательную деятельность. С другой стороны, недостаточная сформированность навыков саморегуляции, нестабильность самооценки и зависимость от внешнего одобрения могут затруднять адаптационный процесс [13; 16]. Особое значение имеет влияние возрастных характеристик на ключевые компоненты адаптации: учебный, коммуникативный и личностный. В учебной сфере трудности, которые перечислены в Табл. 2, могут быть связаны с необходимостью перехода к более самостоятельной форме организации деятельности, в коммуникативной — с вхождением в новый коллектив, в личностной - с перестройкой самооценки и системы ожиданий [5; 12].

Таблица 2

Влияние возрастных особенностей на процесс адаптации первокурсников

Возрастная особенность	Проявление в адаптации	Возможные трудности
Стремление к самостоятельности	Активное включение в новые виды деятельности	Недостаток навыков саморегуляции
Повышенная значимость оценки	Ориентация на мнение группы и преподавателей	Тревожность, страх неудачи
Формирование самооценки	Переоценка или недооценка своих возможностей	Неустойчивость учебной мотивации
Потребность в общении	Быстрое установление контактов	Конфликты, трудности взаимодействия
Развитие рефлексии	Осмысление собственного опыта	Склонность к самокритике, сомнениям

Возраст 16-17 лет задаёт специфическую динамику процесса адаптации, придавая ему одновременно потенциал развития и риск дестабилизации. Адаптация в данном случае выступает не только как приспособление к условиям колледжа, но и как важный этап личностного становления, в ходе которого формируются базовые механизмы саморегуляции, коммуникативной компетентности и профессионального самоопределения [4; 19]. Успешность адаптации определяется согласованностью между возрастными возможностями личности и требованиями образовательной среды. При наличии поддерживающих условий - психологического сопровождения, благоприятного микроклимата, адекватных педагогических стратегий - возрастные особенности становятся ресурсом развития. В противном случае они могут выступать фактором риска, приводящим к снижению учебной активности, социальной изоляции и формированию дезадаптивных форм поведения [6; 17]. Как отмечает А.В. Морозов, к проблеме социально-психологической адаптации личности в подростковом возрасте необходимо подходить с учётом специфики переходного периода, когда происходит одновременно и формирование новых структур, и дезорганизация прежних [18].

1.3. Факторы и условия успешной социально-психологической адаптации первокурсников колледжа

Проблема факторов и условий успешной социально-психологической адаптации первокурсников колледжа закономерно вытекает из понимания самой адаптации как многоуровневого и динамически разворачивающегося процесса, в котором личность и образовательная среда находятся в постоянном взаимодействии. Адаптация не может рассматриваться как результат воздействия какого-либо одного детерминанта: она формируется под влиянием совокупности взаимосвязанных факторов, охватывающих как

внутренние характеристики обучающегося, так и особенности организации образовательного пространства [5; 11].

В психолого-педагогической науке традиционно выделяются две крупные группы факторов адаптации - личностные и средовые. Однако подобное деление носит условный характер, поскольку адаптационный процесс представляет собой результат их взаимного наложения и взаимодействия. Даже благоприятная образовательная среда не гарантирует успешной адаптации при наличии выраженных личностных затруднений, и наоборот - высокий уровень личностных ресурсов может частично компенсировать недостатки организационной среды [8; 16]. Как показывают исследования Л.А. Головей и О.С. Галашевой, роль социальной поддержки и жизнестойкости в социально-психологической адаптации юношей и девушек является значимой, но их влияние реализуется через взаимодействие с личностными характеристиками [5].

К числу ключевых личностных факторов, определяющих успешность адаптации первокурсников, прежде всего относится уровень сформированности саморегуляции. Саморегуляция понимается как способность личности к планированию собственной деятельности, контролю поведения и коррекции ошибок. Обучающийся, обладающий развитой саморегуляцией, значительно легче включается в новые учебные условия, организует своё время, доводит начатое до конца и адекватно реагирует на неудачи. В противном случае наблюдаются трудности в организации учебного времени, несвоевременное выполнение заданий, снижение академической успеваемости и, как следствие, формирование негативного отношения к обучению [6; 13]. Существенное значение имеет и уровень учебной мотивации, который в условиях колледжа приобретает более сложную структуру, включающую как познавательные, так и профессионально ориентированные компоненты. Исследования показывают, что внутренняя мотивация, связанная с интересом к профессии и осознанием значимости обучения, способствует более устойчивой адаптации, тогда как внешняя

мотивация, основанная лишь на получении оценок или избегании наказания, делает адаптацию зависимой от непосредственной ситуации и менее устойчивой [20].

Не менее важным фактором выступает самооценка, определяющая степень уверенности обучающегося в собственных возможностях. Адекватная самооценка способствует более конструктивному восприятию трудностей, тогда как её неустойчивость может приводить к повышенной тревожности, избеганию сложных задач и снижению активности [12; 16]. Взаимосвязанным с этим является уровень коммуникативной компетентности, от которого зависит способность устанавливать и поддерживать межличностные контакты, разрешать конфликты и включаться в групповое взаимодействие. Для первокурсника колледжа, оказавшегося в новом коллективе, данный фактор приобретает особую значимость, поскольку именно через коммуникацию происходит его социальное закрепление в группе [5; 10].

Значительное влияние на адаптацию оказывают копинг-стратегии - предпочитаемые способы поведения в стрессовых и проблемных ситуациях. По теории Р. Лазаруса и С. Фолькман, копинг представляет собой когнитивные и поведенческие усилия, направленные на управление требованиями, которые оцениваются как превышающие имеющиеся у индивида ресурсы. Проблемно-ориентированное копинг-поведение свидетельствует о стремлении активно решать возникающие трудности и является положительным показателем адаптационного потенциала. Эмоционально-ориентированные стратегии указывают на склонность к переживанию стрессовых ситуаций без их активного разрешения, тогда как избегающее поведение может проявляться в уклонении от решения проблем, прокрастинации и снижении учебной активности, негативно отражаясь на процессе адаптации [15; 29]. Исследования О.А. Ульяниной и Е.А. Никифоровой подтверждают, что проблемы социально-психологической адаптации студентов в условиях современных вызовов во многом связаны с недостаточной сформированностью конструктивных копинг-стратегий [24].

Если рассматривать средовые факторы, то в первую очередь следует отметить особенности образовательной среды колледжа как системы, включающей организационные, педагогические и социально-психологические компоненты. Организационный аспект связан с режимом обучения, структурой учебного процесса, требованиями к самостоятельной работе. Резкое увеличение объёма самостоятельной деятельности при недостаточной готовности обучающихся может выступать фактором риска дезадаптации. В то же время при грамотной педагогической поддержке данный фактор становится стимулом развития самостоятельности и ответственности [1; 14]. Как отмечают А. Аникина и О.В. Калашникова, особенности социально-психологической адаптации современных студентов к условиям обучения в вузе и колледже во многом определяются именно организационными условиями перехода к самостоятельной работе [1].

Педагогические условия включают стиль взаимодействия преподавателей с обучающимися, характер обратной связи, степень индивидуализации обучения. Исследования показывают, что наиболее благоприятным для адаптации является стиль, сочетающий требовательность с поддержкой, при котором обучающийся чувствует не только контроль, но и заинтересованность в его успехах. Формально-дистанцированный или, напротив, чрезмерно директивный стиль взаимодействия может усиливать чувство отчуждения и снижать мотивацию [20; 25]. Важно, чтобы преподаватели и кураторы первокурсников учитывали возрастную специфику обучающихся 16-17 лет, их потребность в автономии и одновременно - в поддержке и направляющей помощи.

Социально-психологический климат в учебной группе выступает ещё одним значимым условием адаптации. Доброжелательная атмосфера, наличие взаимопомощи, принятие со стороны сверстников способствуют снижению тревожности и формированию чувства принадлежности. Напротив, конфликты, изолированность отдельных обучающихся или наличие групповой напряжённости затрудняют адаптационный процесс и могут

приводить к социальной дезадаптации [5; 21]. Исследования В.М. Голяныча и А.Ф. Бондарука показывают, что аксиологические критерии успешности социально-психологической адаптации школьников и студентов младшего подросткового и юношеского возраста включают именно ценностно-ориентированное взаимодействие в группе, основанное на взаимном уважении и принятии [6].

Отдельного внимания заслуживает роль психолого-педагогического сопровождения, которое в современных условиях рассматривается как необходимый элемент образовательного процесса. Систематическая работа психолога, кураторов, проведение адаптационных программ, тренингов, индивидуальных консультаций позволяет своевременно выявлять трудности и оказывать адресную помощь обучающимся [15; 25; 31]. Как свидетельствуют исследования Н.В. Шахназаровой, технологии развития социально-психологической адаптации студентов в процессе образования должны носить комплексный характер и включать как групповые, так и индивидуальные формы работы [25]. Э.М. Ахмедова и С.Д. Бакиева подчёркивают особенности психологического консультирования по проблемам стрессоустойчивости и социально-психологической адаптации студентов, отмечая необходимость раннего выявления зон риска и адресного психологического воздействия [2].

Для систематизации рассмотренных факторов представим их в обобщённом виде в Табл. 3. Личностные факторы включают саморегуляцию, обеспечивающую организацию учебной деятельности, контроль и планирование; учебную мотивацию, стимулирующую активность и вовлечённость в обучение; самооценку, определяющую уверенность в собственных возможностях; коммуникативные навыки, обеспечивающие включение в группу и установление контактов; эмоциональную устойчивость, способствующую преодолению стрессовых ситуаций. Средовые факторы включают организацию учебного процесса, формирующую структуру деятельности и требования; стиль педагогического взаимодействия, влияющий на отношение к обучению и самооценку; социально-

психологический климат, обеспечивающий эмоциональный комфорт и поддержку; психолого-педагогическое сопровождение, обеспечивающее помощь в преодолении трудностей; условия внеучебной деятельности, способствующие социальной интеграции [8; 16; 25].

Таблица 3

Факторы и условия успешной адаптации первокурсников колледжа

Группа факторов	Конкретные факторы	Содержание влияния	Возможные риски при недостаточности
1	2	3	4
Личностные	Саморегуляция	Обеспечивает организацию учебной деятельности, контроль и планирование	Дезорганизация, снижение успеваемости
Личностные	Учебная мотивация	Стимулирует активность и вовлечённость в обучение	Потеря интереса, формализм в обучении
Личностные	Самооценка	Определяет уверенность в собственных возможностях	Тревожность, избегание деятельности
Личностные	Коммуникативные навыки	Обеспечивают включение в группу и установление контактов	Социальная изоляция, конфликты
Личностные	Эмоциональная устойчивость	Способствует преодолению стрессовых ситуаций	Повышенная тревожность, дезадаптация
Средовые	Организация учебного процесса	Формирует структуру деятельности и требования	Перегрузка, стресс
Средовые	Стиль педагогического взаимодействия	Влияет на отношение к обучению и самооценку	Отчуждение, снижение мотивации
Средовые	Социально-психологический климат	Обеспечивает эмоциональный комфорт и поддержку	Конфликты, чувство одиночества

Продолжение Таблицы 3

1	2	3	4
Средовые	Психолого-педагогическое сопровождение	Обеспечивает помощь в преодолении трудностей	Несвоевременное выявление проблем
Средовые	Условия внеучебной деятельности	Способствуют социальной интеграции	Ограниченность социальных контактов

Анализ представленных факторов в табл. 3 позволяет сделать вывод о том, что успешная адаптация первокурсников колледжа является результатом согласованного действия личностных ресурсов и благоприятных условий образовательной среды. При этом особое значение приобретает не столько наличие отдельных факторов, сколько их системная взаимосвязь. Высокий уровень мотивации может нивелировать отдельные организационные трудности, тогда как неблагоприятный климат в группе способен существенно снизить даже достаточно высокий личностный потенциал обучающегося [5; 11]. В связи с этим особую актуальность приобретает разработка целенаправленных коррекционно-развивающих программ, направленных на развитие личностных ресурсов и оптимизацию образовательной среды для повышения уровня социально-психологической адаптации студентов первого курса колледжа [15; 21; 27].

Особый интерес представляют исследования, связанные с адаптацией в условиях перехода на новую ступень образования. Хотя часть работ ориентирована на младший школьный возраст или на студентов вузов, их выводы оказываются продуктивными и для анализа первокурсников колледжа. В них подчёркивается, что смена образовательной среды всегда требует перестройки привычных форм поведения, принятия новых правил и выработки более гибких стратегий взаимодействия. Однако в колледже этот процесс осложняется тем, что обучающийся находится в возрасте, когда личностная автономия уже стремительно растёт, но жизненный опыт и устойчивые навыки саморегуляции ещё не в полной мере сформированы.

Поэтому адаптация нередко протекает неровно, с чередованием периодов уверенного включения и временных спадов активности, тревожности или социальной замкнутости [14; 19].

Таким образом, теоретический анализ проблемы социально-психологической адаптации позволяет констатировать, что данный процесс представляет собой результат сложного, многофакторного взаимодействия личностных и средовых условий. Ключевую роль играют уровень саморегуляции, сформированность учебной мотивации и способность обучающегося к активному включению в новую систему академических и социальных требований. Адаптационный процесс носит динамический характер и определяется не столько наличием отдельных благоприятных факторов, сколько степенью их согласованности и взаимодополняемости, обеспечивающих устойчивость поведения, снижение дезадаптивных проявлений и постепенную интеграцию личности в образовательное пространство колледжа.

Выводы по Главе 1

Таким образом, теоретический анализ проблемы социально-психологической адаптации позволяет сделать следующие выводы.

Социально-психологическая адаптация представляет собой сложный, многоуровневый процесс включения личности в новую социальную и образовательную среду, включающий эмоционально-личностный, коммуникативный, поведенческий и когнитивный компоненты. Её сущность не сводится к пассивному приспособлению, а предполагает активную перестройку системы отношений, способов поведения и саморегуляции при взаимодействии с требованиями среды. Для студентов первого курса колледжа адаптация приобретает особое значение в связи с одновременной сменой образовательной среды, социального статуса и возрастной перестройкой личности.

Возраст 16-17 лет характеризуется специфической динамикой психического развития, сочетающей рост когнитивных возможностей и стремление к автономии с эмоциональной нестабильностью, неустойчивостью самооценки и повышенной значимостью оценки сверстников. Эти возрастные особенности создают одновременно предпосылки для успешной адаптации и риски её дестабилизации в условиях смены образовательной среды. Учёт указанных особенностей является необходимым условием организации эффективного образовательного процесса и разработки программ психолого-педагогического сопровождения первокурсников.

Успешность адаптации первокурсников колледжа определяется взаимодействием личностных факторов (саморегуляции, мотивации, самооценки, коммуникативной компетентности, копинг-стратегий) и средовых условий (организации учебного процесса, стиля педагогического взаимодействия, социально-психологического климата, психолого-педагогического сопровождения). При этом ключевую роль играет степень согласованности указанных факторов, обеспечивающих устойчивость поведения, снижение дезадаптивных проявлений и постепенную интеграцию личности в образовательное пространство колледжа.

Теоретическое обоснование позволяет констатировать необходимость комплексного подхода к диагностике и коррекции социально-психологической адаптации, включающего как выявление индивидуальных особенностей и зон риска у первокурсников, так и разработку целенаправленных коррекционно-развивающих программ, способствующих формированию адаптационных ресурсов личности и оптимизации образовательной среды. Положения, изложенные в настоящей главе, составляют теоретическую основу для проведения эмпирического исследования, описываемого во второй главе.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА КОЛЛЕДЖА

2.1. Организация и методы эмпирического исследования

Эмпирическая часть исследования реализовывалась на базе государственного автономного профессионального образовательного учреждения «Красноярский технологический колледж» в течение 2024-2025 учебного года. Выбор данной площадки обусловлен наличием функционирующей службы психолого-педагогического сопровождения, запросом администрации на оптимизацию адаптационного периода первокурсников и репрезентативностью контингента обучающихся 16-17 лет, характерного для системы СПО.

В исследовании участвовали 60 студентов первого курса в возрасте 16-17 лет, осваивающих специальности «Графический дизайнер» ($n = 32$) и «Машиностроение» ($n = 28$). Средний возраст выборки составил 16,4 года ($\sigma = 0,5$). Гендерное распределение: 32 юноши (53,3 %) и 28 девушек (46,7 %), что соответствует типичной структуре технических колледжей.

Формирование групп осуществлялось по строгим критериям включения: добровольное участие; наличие информированного согласия (для несовершеннолетних - письменное согласие законных представителей); возраст 16-17 лет на момент старта исследования; обучение на первом курсе; отсутствие в анамнезе хронических психических или соматических заболеваний в стадии декомпенсации; отсутствие перевода из другого ОО в текущем году. Критерии исключения: психические расстройства, требующие специализированной помощи; систематические пропуски ($>20\%$); участие в параллельных исследованиях.

Из 78 подходящим по критериям студентов методом рандомизации сгенерированы экспериментальная (ЭГ, $n = 30$) и контрольная (КГ, $n = 30$) группы. Для обеспечения сопоставимости учитывались пол и специальность.

В ЭГ вошли 16 юношей и 14 девушек (17 чел. по ИСиП, 13 чел. по ТМ), в КГ - аналогичное распределение (16/14, 15/15).

Исследование развёртывалось в три последовательных этапа:

1. **Констатирующий** (сентябрь – начало октября 2025 г.) - комплексная диагностика для фиксации стартового уровня адаптации, выявления зон риска и проверки гомогенности групп.
2. **Формирующий** (октябрь - декабрь 2025 г.) - реализация в ЭГ специально спроектированного комплекса коррекционно-развивающих мероприятий; КГ продолжала обучение в штатном режиме без дополнительного психологического воздействия.
3. **Контрольный** (январь 2026 г.) - повторное обследование обеих групп для оценки динамики показателей и результативности проведённых занятий.

Диагностический пакет включал:

- Методику К. Роджерса и Р. Даймонда (адаптированная версия) для измерения интегрального показателя адаптированности и профилей по шкалам: принятие себя/других, эмоциональный комфорт, интернальность, доминирование, дезадаптация. Выбор обусловлен валидностью инструмента в отечественных исследованиях студенческой адаптации.
- Опросник агрессии Басса-Перри (ВРАQ), фиксирующий физическую и вербальную агрессию, гнев и враждебность. Применён для выявления барьеров межличностной интеграции.
- Опросник копинг-стратегий Р. Лазаруса (WCQ), дифференцирующий проблемно-ориентированное, эмоционально-ориентированное и избегающее поведение. Позволяет оценить ресурсность студентов в стрессовых академических ситуациях.
- Методику межличностных отношений Т. Лири для картирования предпочитаемого стиля взаимодействия (дружелюбно-кооперативный, зависимо-подчинённый, агрессивно-доминантный, отчуждённо-избегающий).
- Шкалу личностной тревожности А.М. Прихожана и тест стрессоустойчивости Л.П. Пономаренко и Р.В. Белоусовой.

- Авторскую анкету удовлетворённости образовательной средой (15 пунктов, 5-балльная шкала), охватывающую оценку организации учебного процесса, климата в группе, поддержки куратора и ясности требований.

Разработанный комплекс коррекционно-развивающих занятий опирался на теоретические выводы главы 1 и анализ лучших практик психолого-педагогического сопровождения в СПО. При конструировании учитывались рекомендации Н.В. Шахназаровой по технологиям адаптации студентов, а также эмпирический опыт тренинговой работы с молодёжью.

Цель комплекса заключалась в повышении уровня социально-психологической адаптации первокурсников колледжа через активизацию личностных и коммуникативных ресурсов.

Задачи комплекса включали: снижение тревожности и агрессивных реакций; формирование конструктивных копинг-стратегий; отработку навыков эффективного общения; развитие адекватной самооценки и саморегуляции; укрепление благоприятного социально-психологического климата в группе; поддержку профессионального самоопределения.

Реализация строилась на принципах: добровольности; индивидуального учёта особенностей; деятельностного вовлечения через практику; групповой взаимопомощи; поэтапного усложнения задач. Комплекс состоял из 8 тренинговых встреч (90 мин каждая, 1 раз в неделю). ЭГ была разделена на две подгруппы по 15 человек (по специальностям), что оптимизировало групповую динамику и внимание ведущего. Ведущим выступал педагог-психолог колледжа с профильным образованием и сертификацией по групповым тренингам (144 ак. ч.).

Соблюдались этические нормы РПО: информирование о целях, гарантия конфиденциальности, право на отказ в любой момент, получение согласия родителей для несовершеннолетних.

2.2. Анализ и интерпретация результатов диагностического этапа

Результаты констатирующего этапа исследования позволили получить представление об исходном уровне социально-психологической адаптации студентов первого курса колледжа и выявить специфику адаптационных трудностей в экспериментальной и контрольной группах.

По методике К. Роджерса и Р. Даймонда результаты представлены в табл. 4. В экспериментальной группе ($n = 30$) высокий уровень адаптации был выявлен у 8 респондентов (26,7 %), средний - у 15 (50,0 %), низкий - у 7 (23,3 %). В контрольной группе ($n = 30$) соответствующие показатели составили: высокий уровень - 9 человек (30,0 %), средний - 14 (46,7 %), низкий - 7 (23,3 %). Анализ распределения по шкалам методики показал, что наиболее выраженными затруднениями в обеих группах являются колебания эмоционального комфорта (средний балл в ЭГ $58,4 \pm 3,4$, в КГ $59,1 \pm 3,3$ при максимуме 100) и достаточно высокие значения по шкале дезадаптации ($53,7 \pm 3,2$ и $54,2 \pm 3,1$ соответственно) у части обучающихся. При этом показатели принятия себя ($68,2 \pm 3,1$ и $67,5 \pm 3,0$) и интернальности ($62,5 \pm 3,0$ и $61,9 \pm 3,1$) в целом находились в пределах средних значений, что свидетельствует о наличии базовых ресурсов самоотношения, однако недостаточных для обеспечения высокого уровня адаптированности.

Таблица 4

Результаты по методике К. Роджерса и Р. Даймонда на констатирующем этапе ($N = 60$)

Уровень адаптации	Экспериментальная группа ($n = 30$)		Контрольная группа ($n = 30$)	
	Количество человек	Процент	Количество человек	Процент
Высокий	8	26,7	9	30,0
Средний	15	50,0	14	46,7
Низкий	7	23,3	7	23,3

Статистическая проверка различий между экспериментальной и контрольной группами по интегральному показателю адаптации и отдельным шкалам методики Роджерса - Даймонда с помощью t-критерия Стьюдента для

независимых выборок не выявила достоверных различий ($p > 0,05$ во всех случаях). Конкретно, по интегральному показателю: $t = 0,42$; $p = 0,67$; по шкале принятия себя: $t = 0,35$; $p = 0,73$; по эмоциональному комфорту: $t = 0,28$; $p = 0,78$; по дезадаптации: $t = 0,31$; $p = 0,76$. Это свидетельствует об однородности групп на констатирующем этапе и позволяет считать их сопоставимыми для дальнейшего анализа эффективности коррекционно-развивающего воздействия.

Результаты опросника агрессии Басса - Перри продемонстрировали, что в экспериментальной группе низкий уровень агрессии выявлен у 10 респондентов (33,3 %), средний - у 14 (46,7 %), высокий - у 6 (20,0 %). В контрольной группе распределение было следующим: низкий уровень - 9 человек (30,0 %), средний - 15 (50,0 %), высокий - 6 (20,0 %). Наиболее выраженными в обеих группах оказались показатели гнева (средний балл в ЭГ $24,6 \pm 1,8$, в КГ $24,1 \pm 1,7$ при максимуме 35) и враждебности ($21,3 \pm 1,6$ и $21,5 \pm 1,5$ при максимуме 30), тогда как физическая агрессия встречалась значительно реже (средний балл $12,4 \pm 1,2$ и $12,1 \pm 1,1$ соответственно). Статистический анализ не выявил достоверных различий между группами по общему показателю агрессии ($t = 0,38$; $p = 0,71$) и отдельным её шкалам ($p > 0,05$ во всех случаях).

Таблица 5

Результаты по опроснику агрессии Басса - Перри на констатирующем этапе (N = 60)

Уровень агрессии	Экспериментальная группа (n = 30)		Контрольная группа (n = 30)	
	Количество человек	Процент	Количество человек	Процент
Низкий	10	33,3	9	30,0
Средний	14	46,7	15	50,0
Высокий	6	20,0	6	20,0

Анализ копинг-стратегий по опроснику Р. Лазаруса, результаты которого представлены в табл. 6, показал, что в экспериментальной группе проблемно-ориентированное копинг-поведение преобладало у 13 человек (43,3 %), эмоционально-ориентированное - у 9 (30,0 %), избегающее

поведение - у 8 (26,7 %). В контрольной группе: проблемно-ориентированное - 12 (40,0 %), эмоционально-ориентированное - 10 (33,3 %), избегающее - 8 (26,7 %). Таким образом, в обеих группах наблюдалась близкая структура предпочитаемых стратегий совладания со стрессом, при которой конструктивное проблемно-ориентированное поведение доминировало лишь у части респондентов, тогда как значительная доля студентов склонна к эмоциональному реагированию или избеганию проблемных ситуаций. Различия между группами по данному показателю достоверными не являются ($p > 0,05$).

Таблица 6

Результаты по опроснику копинг-стратегий Р. Лазаруса на констатирующем этапе (N = 60)

Преобладающая стратегия	Экспериментальная группа (n = 30)		Контрольная группа (n = 30)	
	Количество человек	Процент	Количество человек	Процент
Проблемно-ориентированное копинг-поведение	13	43,3	12	40,0
Эмоционально-ориентированное копинг-поведение	9	30,0	10	33,3
Избегающее поведение	8	26,7	8	26,7

По методике Т. Лири, результаты которой представлены в табл. 7, в экспериментальной группе дружелюбно-кооперативный тип межличностных отношений выявлен у 14 человек (46,7 %), зависимо-подчинённый - у 7 (23,3 %), агрессивно-доминантный - у 5 (16,7 %), отчуждённо-избегающий - у 4 (13,3 %). В контрольной группе: дружелюбно-кооперативный - 13 (43,3 %), зависимо-подчинённый - 8 (26,7 %), агрессивно-доминантный - у 5 (16,7 %), отчуждённо-избегающий - 4 (13,3 %). Преобладание дружелюбно-кооперативного типа в обеих группах можно рассматривать как благоприятный фактор, однако наличие значительной доли респондентов с зависимым (23,3 % и 26,7 %) и отчуждённым (13,3 % и 13,3 %) типами

отношений указывает на наличие коммуникативных затруднений и неуверенности в себе у части первокурсников. Различия между группами по типам межличностных отношений статистически недостоверны ($p > 0,05$).

Таблица 7

Результаты по методике межличностных отношений Т. Лири на констатирующем этапе (N = 60)

Тип межличностных отношений	Экспериментальная группа (n = 30)		Контрольная группа (n = 30)	
	Количество человек	Процент	Количество человек	Процент
Дружелюбно-кооперативный	14	46,7	13	43,3
Зависимо-подчинённый	7	23,3	8	26,7
Агрессивно-доминантный	5	16,7	5	16,7
Отчуждённо-избегающий	4	13,3	4	13,3

По шкале личностной тревожности А. М. Прихожана, результаты которой представлены в табл. 8, в экспериментальной группе высокий уровень тревожности выявлен у 8 респондентов (26,7 %), средний - у 14 (46,7 %), низкий - у 8 (26,6 %). В контрольной группе: высокий - 9 (30,0 %), средний - 13 (43,3 %), низкий - 8 (26,7 %). Сравнение групп по данному показателю достоверных различий не выявило ($t = 0,45$; $p = 0,65$).

Анализ результатов теста стрессоустойчивости показал, что в экспериментальной группе высокий уровень стрессоустойчивости имеют 7 человек (23,3 %), средний - 16 (53,4 %), низкий - 7 (23,3 %). В контрольной группе: высокий - 8 (26,7 %), средний - 15 (50,0 %), низкий - 7 (23,3 %). Различия между группами недостоверны ($t = 0,33$; $p = 0,74$).

По результатам авторской анкеты удовлетворённости образовательной средой выявлено, что в обеих группах наибольшую удовлетворённость вызывают отношения с одногруппниками (средний балл $3,8 \pm 0,4$ в ЭГ и $3,7 \pm 0,5$ в КГ при максимуме 5), тогда как наименьшую - ясность требований к

самостоятельной работе ($2,9 \pm 0,5$ и $3,0 \pm 0,4$ соответственно) и поддержка со стороны преподавателей в адаптационный период ($3,1 \pm 0,6$ и $3,0 \pm 0,5$).

Таким образом, проведенный на констатирующем этапе комплексный анализ позволяет констатировать однородность экспериментальной и контрольной групп по всем изучаемым параметрам социально-психологической адаптации. Вместе с тем выявлен ряд зон риска, характерных для обеих групп и требующих целенаправленного психолого-педагогического воздействия. К ним относятся: наличие у каждого четвертого - пятого студента низкого уровня общей социально-психологической адаптации (23,3 % в обеих группах); выраженная тревожность у 26–30 % респондентов; склонность к эмоционально-ориентированным и избегающим копинг-стратегиям у более чем половины обучающихся (56,7 % в ЭГ и 60,0 % в КГ); наличие зависимого и отчуждённого типов межличностных отношений у каждого третьего - четвертого студента (36,6 % и 40,0 % соответственно); повышенный уровень агрессивности (преимущественно в форме гнева и враждебности) у 20 % первокурсников. Указанные особенности свидетельствуют о необходимости развития навыков саморегуляции, конструктивного совладания со стрессом, коммуникативной компетентности и эмоциональной устойчивости, что и было определено в качестве целевых направлений коррекционно-развивающей программы.

2.3. Апробация и оценка эффективности комплекса коррекционно-развивающих мероприятий по повышению уровня социально-психологической адаптации

Обоснование комплекса занятий опиралось на положения о многоуровневой природе адаптации, значении самооценки и саморегуляции при включении в новую среду, роли копинг-стратегий и группового климата. Стартовая диагностика подтвердила, что ключевые затруднения первокурсников связаны с эмоциональной лабильностью, дефицитом

конструктивных способов преодоления стресса, коммуникативными барьерами и неуверенностью в собственных ресурсах. Структура представлена в Табл. 8.

Таблица 8.

Содержание комплекса коррекционно-развивающих мероприятий по повышению уровня социально-психологической адаптации студентов 1 курса колледжа, автор педагог-психолог Н.В. Лычангина.

№ занятия	Тема занятия	Цель и содержание	Методы и техники
1	2	3	4
1	Знакомство	Создание благоприятной эмоциональной атмосферы принятия и доверительности в общении; знакомство студентов друг с другом; установление правил работы в группе; предложение программы занятий.	Упражнения и игры «Знакомство», «Меняются те, кто...», «Представление», Выработка ритуала прощания, рефлексия.
2	Повышение групповой сплоченности	Продолжение знакомства со студентами, повышение групповой сплочённости, научиться снимать барьер на проявление чувств и эмоций.	Игра приветствия, «рукопожатие», «Слепой и поводырь», «Несмеяна», «Просьба», рефлексия, ритуал прощания.
3	Навыки общения	Знакомство с базовыми навыками общения, выделение вербальных и невербальных элементов общения.	Игры и упражнения: «Привет, ты представляешь...», разминка «Мяч», упражнение «Зеркало», «Какими способами мы общаемся?», «Разговор через рефлексия, прощание.

Продолжение Таблицы 8

1	2	3	4
4	Навыки общения	Продолжение отработки навыков использования невербальных элементов общения, выделение зон психологического комфорта.	Приветствие, обсуждение состояния студентов после последнего занятия (далее так начинается каждое занятие), упражнения: разминка с мячом, «Шарады», «Разговор в парах на разных дистанциях», «Путаница», рефлексия, ритуал прощания.
5	Активное слушание	Знакомство с понятием активного слушания, выделение признаков хорошего и плохого умения слушать друг друга	Приветствие, рефлексия, разминка «круг», упражнение «Лекция», рефлексия, ритуал прощания.
6	Разговор как важная часть общения	Знакомство с этапами разговора; выделение роли вербальных и невербальных компонентов в умении начинать, поддерживать и прекращать разговор.	Приветствие, рефлексия, разминка: упражнение «гимнастика», обсуждение способов начинать разговор в разных ситуациях, упражнение «Начальник и подчинённый», «Леди и джентльмены», «Захват инициативы в диалоге», рефлексия, ритуал прощания.
7	Уверенность в себе	Знакомство с понятиями «уверенность в себе», «неуверенность» и «агрессивность», различение демонстрируемого	Приветствие, рефлексия, разминка «ловля моли, упражнение «Гости», групповая дискуссия на тему уверенности в себе,

1	2	3	4
		другими агрессивного, неуверенного и уверенного поведения; выделение ситуаций, при которых чаще всего испытывают неуверенность в себе. Попытки изобразить поведение уверенного в себе человека.	упражнение «Начальник-сотрудник-подчиненный», рефлексия, прощание.
8	Групповое давление	Знакомство с понятиями манипулирования и группового давления, с видами группового давления, начало отработки навыка сопротивления групповому давлению.	Приветствие, рефлексия, упражнение «Разожми кулак», дискуссия о видах группового давления, упражнение «Перетягивание каната», групповая дискуссия «Когда и почему необходимо сопротивляться давлению и отстаивать своё мнение», рефлексия, ритуал прощания.
9	Критика	Знакомство с понятием критики и видами критики, отработка навыка уверенного реагирования на критику.	Приветствие, рефлексия, упражнение «Этюд на оправдание», беседа на тему «Какая может быть критика?», упражнение «Поговорим», рефлексия, ритуал прощания.
10	Итоговое, рефлексия	Отрефлексировать, какие изменения произошли в процессе тренинга, осознание себя членом группы.	Приветствие, рефлексия, упражнения: «Чемодан», «Доверяющее падение», «Автомобиль», «Фотография на память».

Занятия проводились в групповом формате раз в неделю (60 мин) в специально оборудованном кабинете психологической службы. Помещение обеспечивало комфорт: круглый стол на 15 человек, мобильная мебель, естественное освещение, звукоизоляция.

Каждая встреча следовала единой архитектуре: приветствие и настройка (10 мин), основная часть с упражнениями и обсуждением (30 мин), рефлексия и закрепление (15 мин), прощание и домашнее задание (5 мин). Домашние задания носили рекомендательный характер (ведение «дневника успехов», практика дыхательной релаксации, осознанное применение «Я-сообщений»).

В ходе реализации велись дневники наблюдений, фиксирующие включённость участников, эмоциональные реакции и изменения в стиле взаимодействия. Данные использовались для тонкой настройки последующих встреч. Для 3 студентов ЭГ с выраженными признаками тревожности и избегающего типа общения проведены 2-3 индивидуальные консультации по запросу, направленные на отработку техник саморегуляции.

По завершении цикла проведён контрольный этап: повторная диагностика в тех же условиях. Оценка результативности включала: внутригрупповые сдвиги (t-критерий Стьюдента для зависимых выборок / критерий Вилкоксона при отклонении от нормальности, проверка Шапиро–Уилка); межгрупповые сравнения (t-критерий для независимых выборок / критерий Манна–Уитни). Порог значимости: $p < 0,05$.

Результаты повторной диагностики по методике Роджерса–Даймонда, представленные в Табл. 9, зафиксировали положительную динамику в ЭГ. Доля студентов с высоким уровнем адаптации возросла с 26,7 % до 43,3 % (с 8 до 13 чел.), средний уровень снизился с 50,0 % до 40,0 % (с 15 до 12), низкий – с 23,3 % до 16,7 % (с 7 до 5). В КГ изменения носили случайный характер (высокий: 30,0 % → 33,3 %, средний: 46,7 % → 43,3 %, низкий: 23,3 % → 23,3 %). Математический анализ подтвердил достоверность внутригруппового сдвига в ЭГ по интегральному показателю ($t = 2,48$; $p =$

0,018). В КГ изменений не выявлено ($t = 0,62$; $p = 0,54$). Межгрупповое сравнение на контрольном этапе показало преимущество ЭГ ($t = 2,15$; $p = 0,035$).

Таблица 9

Динамика уровня социально-психологической адаптации в экспериментальной и контрольной группах

Уровень адаптации	Экспериментальная группа (n = 30)		Контрольная группа (n = 30)	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	8	26,7	13	43,3*
Средний	15	50,0	12	40,0
Низкий	7	23,3	5	16,7

Примечание. * - достоверное изменение внутри группы ($p < 0,05$).

По шкале принятия себя в ЭГ отмечено повышение ($t = 2,33$; $p = 0,027$): средний балл вырос с $68,2 \pm 3,1$ до $76,4 \pm 2,9$. В КГ изменений нет ($t = 0,41$; $p = 0,68$). Эмоциональный комфорт в ЭГ достоверно улучшился ($t = 2,71$; $p = 0,011$): $58,4 \pm 3,4 \rightarrow 71,2 \pm 3,1$. Деадаптация в ЭГ снизилась ($t = 2,19$; $p = 0,036$): $53,7 \pm 3,2 \rightarrow 42,5 \pm 2,9$.

Динамика агрессивности (ВРАQ): общий балл в ЭГ снизился ($t = 2,12$; $p = 0,043$): $82,4 \pm 4,1 \rightarrow 68,3 \pm 3,6$. Наибольший эффект по шкалам гнева ($t = 2,45$; $p = 0,019$: $24,6 \pm 1,8 \rightarrow 18,2 \pm 1,5$) и враждебности ($t = 2,38$; $p = 0,023$: $21,3 \pm 1,6 \rightarrow 16,4 \pm 1,4$). КГ без значимых изменений. Межгрупповые различия достоверны ($t = 2,08$; $p = 0,042$).

Структура копинг-стратегий: доля проблемно-ориентированного поведения в ЭГ выросла с 43,3 % до 60,0 % (с 13 до 18 чел.), избегающего - снизилась с 26,7 % до 13,3 % (с 8 до 4). Эмоционально-ориентированное снизилось с 30,0 % до 26,7 %. Сдвиг в сторону конструктивных стратегий подтверждён ($Z = 2,34$; $p = 0,019$). Межгрупповые различия достоверны ($U = 312,5$; $p = 0,024$). Результаты представлены в Табл. 10.

Таблица 10

Динамика структуры копинг-стратегий в экспериментальной группе (n = 30)

Преобладающая стратегия	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество	Процент	Количество	Процент
Проблемно-ориентированное копинг-поведение	13	43,3	18	60,0*
Эмоционально-ориентированное копинг-поведение	9	30,0	8	26,7
Избегающее поведение	8	26,7	4	13,3*

Примечание. * - достоверное изменение ($p < 0,05$).

Методика Т. Лири: доля дружелюбно-кооперативного типа в ЭГ выросла с 46,7 % до 63,3 % (с 14 до 19), отчуждённо-избегающего снизилась с 13,3 % до 6,7 % (с 4 до 2), зависимого – с 23,3 % до 16,7 % (с 7 до 5). Изменения значимы ($\chi^2 = 4,82$; $p = 0,028$). КГ без сдвигов.

Таблица 11

Динамика типов межличностных отношений в экспериментальной группе (n = 30)

Тип межличностных отношений	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество	Процент	Количество	Процент
Дружелюбно-кооперативный	14	46,7	19	63,3*
Зависимо-подчинённый	7	23,3	5	16,7
Агрессивно-доминантный	5	16,7	4	13,3
Отчуждённо-избегающий	4	13,3	2	6,7*

Примечание. * - достоверное изменение ($p < 0,05$).

Шкала Прихожана: уровень тревожности в ЭГ снизился ($t = 2,89$; $p = 0,007$): $11,8 \pm 0,9 \rightarrow 7,2 \pm 0,7$. Высокий уровень сократился с 26,7 % до 13,3 %, низкий вырос с 26,6 % до 43,3 %. КГ без изменений ($t = 0,78$; $p = 0,44$). Межгрупповое сравнение значимо ($t = 2,27$; $p = 0,027$).

Стрессоустойчивость: в ЭГ повысилась ($t = 2,56$; $p = 0,016$): $11,4 \pm 0,8$
 $\rightarrow 15,6 \pm 0,9$. КГ без изменений. Результаты представлены в Табл. 12.

Таблица 12

Сравнительная характеристика показателей агрессии, тревожности и стрессоустойчивости ($M \pm m$)

Показатель	Экспериментальная группа (n = 30)		Контрольная группа (n = 30)	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Общая агрессия	$82,4 \pm 4,1$	$68,3 \pm 3,6^*$	$81,6 \pm 4,0$	$80,9 \pm 4,2$
Гнев	$24,6 \pm 1,8$	$18,2 \pm 1,5^*$	$24,1 \pm 1,7$	$23,8 \pm 1,9$
Враждебность	$21,3 \pm 1,6$	$16,4 \pm 1,4^*$	$21,5 \pm 1,5$	$21,2 \pm 1,6$
Тревожность	$11,8 \pm 0,9$	$7,2 \pm 0,7^{**}$	$12,1 \pm 0,8$	$11,9 \pm 0,9$
Стрессоустойчивость	$11,4 \pm 0,8$	$15,6 \pm 0,9^*$	$11,2 \pm 0,7$	$11,5 \pm 0,8$

Примечание. * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$ (достоверность различий внутри группы между этапами).

Авторская анкета: в ЭГ достоверно выросла удовлетворённость отношениями в группе ($3,8 \pm 0,4 \rightarrow 4,5 \pm 0,3$; $t = 2,14$; $p = 0,041$) и поддержкой куратора ($3,1 \pm 0,6 \rightarrow 4,2 \pm 0,5$; $t = 2,38$; $p = 0,023$).

Итог контрольного этапа: реализованный комплекс мероприятий оказал статистически подтверждённое положительное влияние на все целевые параметры адаптации в ЭГ. Отсутствие значимых сдвигов в КГ позволяет атрибутировать эффекты именно целенаправленному психолого-педагогическому воздействию, исключая влияние естественной адаптации или временных факторов.

Отмечаются ограничения исследования: локальная выборка (один колледж) сужает возможность генерализации; отсроченная диагностика через 3 месяца фиксирует краткосрочные эффекты (для оценки устойчивости требуется повторный замер через 6-12 мес.); не учитывались тип ВНД, акцентуации и семейный контекст. Перспективно изучение дифференциальной эффективности в зависимости от пола, специальности и стартового уровня адаптации.

Выводы по Главе 2

1. Стартовая диагностика выявила неоднородность адапционного профиля первокурсников и наличие выраженных зон риска: низкий уровень адаптации (23,3 %), повышенная тревожность (26–30 %), преобладание неконструктивных копинг-стратегий (>50 %), зависимый/отчуждённый типы общения (36–40 %), elevated гнев и враждебность (20 %). Это обосновывает необходимость системного сопровождения на начальном этапе обучения.
2. Математический анализ подтвердил однородность ЭГ и КГ на констатирующем этапе ($p > 0,05$), что обеспечило валидность дальнейшей оценки результативности.
3. Апробированный комплекс коррекционно-развивающих мероприятий (8 занятий с элементами тренинга, направленных на коммуникативные навыки, эмоциональную регуляцию, конструктивное совладание со стрессом и самооценку) продемонстрировал статистически достоверную эффективность. В ЭГ зафиксировано значимое повышение интегрального показателя адаптации, принятия себя, эмоционального комфорта и стрессоустойчивости, а также снижение дезадаптации, тревожности, гнева и враждебности. Структура копинг-стратегий и межличностных отношений сдвинулась в сторону адаптивных паттернов.
4. КГ, функционирующая в штатном режиме, не продемонстрировала значимых изменений. Межгрупповые сравнения на контрольном этапе подтвердили преимущество ЭГ.
5. Полученные данные полностью подтверждают гипотезу: специально спроектированный комплекс коррекционно-развивающих мероприятий повышает уровень социально-психологической адаптации первокурсников колледжа при условии целенаправленного развития коммуникативной компетентности, снижения тревожности и агрессивности, формирования конструктивных копинг-стратегий и укрепления благоприятного группового климата.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование было посвящено изучению особенностей социально-психологической адаптации студентов первого курса колледжа в возрасте 16-17 лет, а также разработке и апробации коррекционно-развивающей программы, направленной на повышение уровня их адаптированности к условиям среднего профессионального образования. Актуальность данной проблемы определяется кардинальными изменениями в системе образования, усилением требований к самостоятельности обучающихся, а также необходимостью эффективного профессионального становления молодёжи в период перехода от школьной среды к образовательному пространству колледжа. В ходе исследования была подтверждена гипотеза о том, что специально разработанная коррекционно-развивающая программа повышает уровень социально-психологической адаптации первокурсников при условии целенаправленного развития их коммуникативных навыков, снижения уровня тревожности и агрессивности, формирования конструктивных копинг-стратегий и создания благоприятного социально-психологического климата в учебной группе.

В теоретической части работы, представленной в первой главе, был проведён комплексный анализ научной литературы по проблеме социально-психологической адаптации личности. Установлено, что адаптация представляет собой не простое приспособление к внешним условиям, а сложный, многоуровневый процесс активного взаимодействия индивида со средой, сопровождающийся перестройкой системы отношений, способов поведения и механизмов саморегуляции. В отличие от биологического понимания адаптации как пассивного приспособления, социально-психологическая адаптация предполагает внутреннюю активность субъекта, его способность к рефлексии, осознанному выбору и самостоятельному действию в новых социальных условиях. Структура данного процесса включает четыре взаимосвязанных компонента: эмоционально-личностный,

коммуникативный, поведенческий и когнитивный, каждый из которых выполняет специфическую функцию в процессе включения личности в образовательную среду.

Особое внимание в теоретическом анализе было уделено возрастным особенностям обучающихся 16-17 лет, находящихся на переходной стадии от старшего подросткового возраста к ранней юности. Данный период характеризуется интенсивным формированием самосознания, жизненных и профессиональных ориентиров, одновременно сохраняется эмоциональная нестабильность, повышенная чувствительность к оценке окружающих и недостаточная сформированность навыков саморегуляции. Когнитивное развитие в этом возрасте сопровождается завершением формирования формально-операционного мышления, что создаёт предпосылки для освоения профессионально ориентированного обучения. Однако эти возможности не всегда реализуются в полной мере из-за недостаточной сформированности саморегуляции и устойчивой учебной мотивации. Эмоционально-личностная сфера отличается выраженной амбивалентностью: с одной стороны, происходит формирование идентичности и образа будущего, с другой — сохраняется повышенная чувствительность к мнению окружающих и нестабильность самооценки. Социальное развитие связано с расширением круга общения, усилением значимости референтной группы и изменением характера взаимодействия со взрослыми в сторону потребности в партнёрском, а не директивном общении.

В ходе теоретического анализа были систематизированы факторы и условия успешной социально-психологической адаптации первокурсников колледжа. Установлено, что успешность адаптации определяется взаимодействием личностных факторов (саморегуляции, учебной мотивации, самооценки, коммуникативной компетентности, копинг-стратегий, эмоциональной устойчивости) и средовых условий (организации учебного процесса, стиля педагогического взаимодействия, социально-психологического климата в группе, психолого-педагогического

сопровождения, условий внеучебной деятельности). При этом ключевую роль играет не столько наличие отдельных благоприятных факторов, сколько степень их согласованности и взаимодополняемости, обеспечивающих устойчивость поведения, снижение дезадаптивных проявлений и постепенную интеграцию личности в образовательное пространство колледжа. Высокий уровень мотивации может нивелировать отдельные организационные трудности, тогда как неблагоприятный климат в группе способен существенно снизить даже достаточно высокий личностный потенциал обучающегося.

Эмпирическая часть исследования, проведённая на базе государственного автономного профессионального образовательного учреждения «Красноярский технологический колледж», включала 60 студентов первого курса в возрасте 16-17 лет, обучающихся по специальностям «Информационные системы и программирование» и «Технология машиностроения». Выборка была сформирована методом случайного распределения в экспериментальную группу ($n = 30$) и контрольную группу ($n = 30$), однородность которых по ключевым параметрам адаптации была подтверждена на констатирующем этапе исследования ($p > 0,05$ по всем показателям). Исследование осуществлялось в три этапа: констатирующий (сентябрь - начало октября 2024 г.), формирующий (октябрь - декабрь 2024 г.) и контрольный (январь 2025 г.).

На констатирующем этапе проведённое комплексное психодиагностическое обследование выявило неоднородность уровня социально-психологической адаптации и наличие выраженных зон риска у значительной части первокурсников. Конкретно, у каждого четвёртого - пятого студента диагностирован низкий уровень общей адаптированности (23,3 % в обеих группах), у каждого третьего - повышенная тревожность (26,7 % в экспериментальной и 30,0 % в контрольной группе), у более чем половины респондентов - преобладание эмоционально-ориентированных и избегающих копинг-стратегий (56,7 % в экспериментальной и 60,0 % в контрольной группе), у значительной доли - зависимый или отчуждённый тип

межличностных отношений (36,6 % и 40,0 % соответственно), у каждого пятого - повышенный уровень агрессивности, преимущественно в форме гнева и враждебности (20 %). Наибольшую удовлетворённость в обеих группах вызывали отношения с одноклассниками, тогда как наименьшую - ясность требований к самостоятельной работе и поддержка со стороны преподавателей в адаптационный период. Выявленные особенности свидетельствуют о наличии как адаптационных ресурсов, так и выраженных факторов риска, влияющих на процесс вхождения в новую образовательную среду.

Анализ результатов по методике К. Роджерса и Р. Даймонда показал, что наиболее выраженными затруднениями в обеих группах являются колебания эмоционального комфорта и достаточно высокие значения по шкале дезадаптации у части обучающихся. Показатели принятия себя и интернальности находились в пределах средних значений, что свидетельствует о наличии базовых ресурсов самоотношения, однако недостаточных для обеспечения высокого уровня адаптированности. Результаты опросника агрессии Басса - Перри продемонстрировали, что наиболее выраженными в обеих группах оказались показатели гнева и враждебности, тогда как физическая агрессия встречалась значительно реже. Анализ копинг-стратегий по опроснику Р. Лазаруса выявил, что в обеих группах конструктивное проблемно-ориентированное поведение доминировало лишь у части респондентов (43,3 % в экспериментальной и 40,0 % в контрольной группе), тогда как значительная доля студентов склонна к эмоциональному реагированию или избеганию проблемных ситуаций. По методике Т. Лири преобладание дружелюбно-кооперативного типа межличностных отношений в обеих группах (46,7 % и 43,3 %) можно рассматривать как благоприятный фактор, однако наличие значительной доли респондентов с зависимым (23,3 % и 26,7 %) и отчуждённым (13,3 % и 13,3 %) типами отношений указывает на наличие коммуникативных затруднений и неуверенности в себе у части первокурсников.

На основе полученных данных была апробирована коррекционно-развивающая программа, включающая десять занятий с элементами тренинга, (автор Н.В. Лычангина) и направленная на комплексное воздействие на выявленные зоны риска. Программа строилась на принципах добровольности участия, индивидуального подхода, деятельностного подхода, групповой взаимопомощи и поэтапности. Её содержание последовательно решало задачи формирования группы и атмосферы доверия, развития адекватной самооценки, формирования навыков эмоциональной саморегуляции и конструктивных копинг-стратегий, развития коммуникативных навыков и умения конструктивно разрешать конфликты, укрепления чувства принятия в группе, содействия профессиональному самоопределению, а также обобщения и закрепления полученного опыта. Занятия проводились в подгруппах по 15 человек один раз в неделю продолжительностью 90 минут в течение трёх месяцев. Для студентов с выраженными затруднениями проводились дополнительные индивидуальные консультации.

Результаты контрольного этапа исследования подтвердили статистически достоверную эффективность разработанной программы. В экспериментальной группе выявлено достоверное повышение уровня общей социально-психологической адаптации: доля студентов с высоким уровнем адаптации возросла с 26,7 % до 43,3 %, тогда как доля студентов с низким уровнем снизилась с 23,3 % до 16,7 %. Интегральный показатель адаптации достоверно повысился ($t = 2,48$; $p = 0,018$). По шкале принятия себя отмечено статистически значимое повышение показателей ($t = 2,33$; $p = 0,027$): средний балл возрос с $68,2 \pm 3,1$ до $76,4 \pm 2,9$. Показатели эмоционального комфорта достоверно повысились ($t = 2,71$; $p = 0,011$): средний балл возрос с $58,4 \pm 3,4$ до $71,2 \pm 3,1$. Значения шкалы дезадаптации достоверно снизились ($t = 2,19$; $p = 0,036$): с $53,7 \pm 3,2$ до $42,5 \pm 2,9$. Показатели стрессоустойчивости достоверно повысились ($t = 2,56$; $p = 0,016$): средний балл возрос с $11,4 \pm 0,8$ до $15,6 \pm 0,9$.

Анализ динамики агрессивности показал, что в экспериментальной группе средний балл по общему показателю агрессии достоверно снизился (t

= 2,12; $p = 0,043$): с $82,4 \pm 4,1$ до $68,3 \pm 3,6$. Наиболее выраженное снижение отмечено по шкалам гнева ($t = 2,45$; $p = 0,019$): с $24,6 \pm 1,8$ до $18,2 \pm 1,5$, и враждебности ($t = 2,38$; $p = 0,023$): с $21,3 \pm 1,6$ до $16,4 \pm 1,4$. В экспериментальной группе произошли достоверные изменения структуры копинг-стратегий: доля студентов с преобладанием проблемно-ориентированного копинга возросла с 43,3 % до 60,0 %, тогда как доля избегающего поведения снизилась с 26,7 % до 13,3 % ($Z = 2,34$; $p = 0,019$). По методике Т. Лири отмечено увеличение доли студентов с дружелюбно-кооперативным типом отношений с 46,7 % до 63,3 % и снижение доли отчуждённо-избегающего типа с 13,3 % до 6,7 % ($\chi^2 = 4,82$; $p = 0,028$). По шкале личностной тревожности А. М. Прихожана отмечено статистически значимое снижение уровня тревожности ($t = 2,89$; $p = 0,007$): средний балл снизился с $11,8 \pm 0,9$ до $7,2 \pm 0,7$. Число студентов с высоким уровнем тревожности снизилось с 8 до 4 (с 26,7 % до 13,3 %), тогда как число респондентов с низким уровнем возросло с 8 до 13 (с 26,6 % до 43,3 %). По результатам авторской анкеты в экспериментальной группе отмечено достоверное повышение удовлетворённости отношениями в группе и поддержкой со стороны куратора.

В контрольной группе, функционировавшей в условиях обычного образовательного процесса без дополнительного психологического воздействия, достоверных изменений по изучаемым параметрам не выявлено ($p > 0,05$ во всех случаях). Межгрупповые сравнения на контрольном этапе подтвердили достоверные различия по ключевым показателям адаптации в пользу экспериментальной группы ($p < 0,05$), что позволяет атрибутировать полученные эффекты именно целенаправленному психолого-педагогическому воздействию, а не внешним факторам естественной адаптации, влиянию времени или сезонным колебаниям.

Таким образом, выдвинутая в исследовании гипотеза получила полное эмпирическое подтверждение. Все поставленные задачи исследования были решены в полном объёме. Проведён теоретический анализ научно-теоретических подходов к проблеме социально-психологической адаптации

личности, рассмотрены возрастные особенности обучающихся 16-17 лет и их влияние на процесс адаптации к условиям колледжа, изучены факторы и условия успешной адаптации в образовательной среде среднего профессионального образования, проведено эмпирическое исследование уровня социально-психологической адаптации с использованием комплекса психодиагностических методик, разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа, оценена её эффективность на основе сравнительного анализа результатов констатирующего и контрольного этапов.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов для организации целенаправленной психолого-педагогической работы с первокурсниками в системе среднего профессионального образования. Апробированная коррекционно-развивающая программа может быть применена педагогами-психологами, кураторами и социальными педагогами колледжей для повышения эффективности адаптационного процесса, снижения уровня дезадаптивных проявлений и создания условий для гармоничного личностного развития обучающихся. Рекомендуется включать подобные программы в систему сопровождения обучающихся на начальном этапе обучения, организовывать групповые тренинговые занятия по развитию коммуникативных навыков и эмоциональной регуляции, проводить диагностическое обследование первокурсников с целью раннего выявления зон риска дезадаптации и оказания адресной психологической помощи. Результаты работы могут быть использованы при разработке адаптационных программ, методических рекомендаций для педагогических работников и при проведении профилактической работы по предупреждению нарушений социально-психологической адаптации у студенческой молодёжи.

Вместе с тем необходимо отметить ряд ограничений исследования. Выборка носит локальный характер и ограничена рамками одного образовательного учреждения, что сужает возможности генерализации результатов на всю популяцию студентов колледжей. Срок отсроченной

диагностики (три месяца после завершения программы) позволяет говорить о краткосрочных эффектах, однако для оценки устойчивости изменений требуется проведение повторного обследования через более длительный период (6-12 месяцев). Кроме того, исследование не учитывало индивидуальные особенности студентов, такие как тип высшей нервной деятельности, акцентуации характера и особенности семейного воспитания, которые могут модифицировать эффективность программы. Перспективным представляется дальнейшее изучение дифференциальной эффективности программы в зависимости от пола, специальности и исходного уровня адаптации.

Проведённое исследование подтверждает актуальность дальнейшего изучения проблемы социально-психологической адаптации обучающихся и разработки эффективных методов её сопровождения в условиях среднего профессионального образования. Перспективными направлениями представляются изучение долгосрочных эффектов коррекционно-развивающих программ через 6-12 месяцев после завершения, расширение выборки за счёт привлечения студентов различных специальностей и образовательных организаций, а также учёт индивидуальных особенностей личности при планировании дифференцированных мер психолого-педагогической поддержки. Особый интерес представляет адаптация программы для дистанционного или смешанного формата обучения, что актуально в условиях современных образовательных трансформаций. Результаты работы могут быть использованы в практической деятельности педагогов, психологов и кураторов для повышения эффективности адаптационного процесса и создания условий, способствующих гармоничному личностному развитию обучающихся, успешному профессиональному становлению и сохранению психологического здоровья студенческой молодёжи.

Таким образом, социально-психологическая адаптация студентов первого курса колледжа представляет собой сложный, динамически

развивающийся процесс, успешность которого определяется сочетанием внутренних ресурсов личности и характеристик образовательной среды. Специально разработанная коррекционно-развивающая программа продемонстрировала высокую эффективность в повышении уровня адаптированности первокурсников, что свидетельствует о необходимости системного внедрения подобных программ в практику работы средних профессиональных образовательных организаций. Учёт возрастных особенностей обучающихся 16-17 лет, раннее выявление зон риска дезадаптации и целенаправленное развитие адаптационных ресурсов личности являются необходимыми условиями обеспечения психологического благополучия студентов, их успешной учёбы и профессионального самоопределения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аникина А., Калашникова О.В. Особенности социально-психологической адаптации современных студентов к условиям обучения в вузе // Проблемы современного образования. 2024. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 11.03.2026).
2. Ахмедова Э.М., Бакиева С.Д. Особенности психологического консультирования по проблемам стрессоустойчивости и социально-психологической адаптации студентов // Вестник Московского международного университета. 2023. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 16.03.2026).
3. Бурменская Г.В. Возрастно-психологический подход в консультировании родителей по вопросам психического развития детей и подростков // Мир психологии. 2020. № 2 (90). С. 231-243.
4. Головей Л.А. Повседневный стресс в контексте социально-психологической адаптации подростков // Психология и общество. 2024. URL: <https://ppj.spbpo.ru> (дата обращения: 21.02.2026).
5. Головей Л.А., Галашева О.С. Роль социальной поддержки и жизнестойкости в социально-психологической адаптации юношей и девушек // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2023. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 17.04. 2026).
6. Голянич В.М., Бондарук А.Ф. Аксиологические критерии успешности социально-психологической адаптации школьников младшего подросткового возраста // Вестник Мининского университета. 2024. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 04.04.2026).
7. Голянич В.М., Бондарук А.Ф. Ценностно-интенциональные механизмы и стратегии социально-психологической адаптации юношей // Психология и общество. 2023. URL: <https://psyjournals.ru> (дата обращения: 11.03.2026).

8. Горожанкин А.А., Ионцева М.В. Особенности социально-психологической адаптации иностранных студентов // Вестник университета. 2024. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 16.02.2026).
9. Елисеева О.А. Субъективное благополучие подростков в образовательных средах с разным уровнем психологической безопасности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2020. 23 с.
10. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие. 6-е изд., стер. М.: Academia, 2020. 208 с.
11. Капустина И.М., Игнатович С.С. К вопросу о социально-психологической адаптации первоклассников // Педагогика: история, теория, практика. 2022. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 10.04.2026).
12. Лебеденко О.А. Взаимосвязь социально-психологической адаптации и самоотношения подростков // Гуманитарные науки. 2022. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 16.01.2026).
13. Мамина В.П., Бусурина Л.Ю. Психологическое здоровье как фактор социально-психологической адаптации у студентов медицинского университета // Казанский психологический журнал. 2022. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 16.03.2026).
14. Марченко К.Н. Социально-психологическая адаптация студентов-первокурсников к условиям образовательной среды колледжа: ВКР. Саратов: Саратовский национальный исследовательский гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского, 2024. С 5–9.
15. Максименкова Л.И., Гучкова Т.Н. Проблема социально-психологической адаптации военнослужащих по призыву на начальном этапе службы // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. URL: <https://cyberleninka.ru>
16. Миназова З.М., Алибекова З.Н. Анализ социально-психологической адаптации младших школьников в коллективе одноклассников // Мир науки, культуры, образования. 2023. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 13.02.2026).

17. Митрофанов И.В. Взаимосвязь интернет-зависимости и социально-психологической адаптации у подростков // Вестник Мининского университета. 2024. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 26.03.2026).
18. Морозов А.В. К проблеме социально-психологической адаптации личности в подростковом возрасте // Человеческий фактор: социальный психолог. 2025. URL: <https://elibrary.ru> (дата обращения: 22.04.2026).
19. Осипова Л.Б., Дружинина Л.А. К проблеме нарушений социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья // Обзор педагогических исследований. 2022. URL: <https://elibrary.ru> (дата обращения: 04.03.2026).
20. Петрова Е.В. Психолого-педагогические условия адаптации студентов первого курса колледжа // Педагогическое образование. 2021. № 4. С. 78–85.
21. Сафонова М.В., Аксёнова В.В. Психологическое консультирование как инструмент повышения социально-психологической адаптации сотрудников // Гуманитарный научный журнал. 2024. URL: <https://cyberleninka.ru>
22. Серебряная М.В., Бучек А.А. Временная перспектива вынужденных переселенцев с разными типами социально-психологической адаптации // Известия Саратовского университета. Новая серия. 2023. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 16.04.2026).
23. Ульянина О.А., Никифорова Е.А. Проблемы социально-психологической адаптации студентов в условиях современных вызовов // Инсайт. 2024. URL: <https://elar.uspu.ru> (дата обращения: 07.02.2026).
24. Шахназарова Н.В. Технологии развития социально-психологической адаптации студентов в процессе образования. 2023. URL: <https://elibrary.ru> (дата обращения: 17.02.2026).
25. Ванновская О.В., Кропотова Е.А. Психологические характеристики социально-психологической адаптации младших школьников // Вестник Вятского государственного университета. 2023. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 11.03.2026).

26. Дубовицкая Т.Д., Крылов А.В. Методика «Адаптированность студентов в вузе». СПб., 2020. С 1–5.
27. Ковалев С.В. Тест-опросник для определения уровня самооценки. М., 2020. С 1–2.
28. Роджерс К., Даймонд Р. Методика диагностики социально-психологической адаптации. М., 2020.
29. Пономаренко Л.П., Белоусова Р.В. Тест на самооценку стрессоустойчивости личности. М., 2020.
30. Прихожан А.М. Шкала личностной тревожности учащихся. М., 2020.
31. Психологические тесты / под ред. А. А. Карелина. – Москва: ВЛАДОС, 2000. – Т. 2. – С. 54–64.
32. Психометрический анализ опросника агрессивности Басса – Перри / М. М. Лобаскова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2021. – Т. 14, № 4. – С. 28–38.
33. Шкерина Т.А. и др. Методические рекомендации к оформлению выпускной квалификационной работы на уровне бакалавриата (нормоконтроль). Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2020. С 4–31.
34. Сидоров А.М., Иванова С.Н. Коррекционно-развивающие технологии в работе со студенческой молодежью // Вестник психологии. 2022. № 2. С. 12–1

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Методика диагностики социально-психологической адаптации

К. Роджерса и Р. Даймонда (верхняя вариация)

Инструкция. Вам предлагается ряд утверждений, касающихся вашего обычного способа поведения, мыслей и чувств. Оцените степень соответствия каждого утверждения вам по 7-балльной шкале: 1 - «Это ко мне совершенно не относится», 2 - «Мне это не свойственно в большинстве случаев», 3 - «Сомневаюсь, что это можно отнести ко мне», 4 - «Не решаюсь отнести это к себе», 5 - «Это похоже на меня, но нет уверенности», 6 - «Это на меня похоже», 7 - «Это точно про меня».

Утверждения:

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 от 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 отношения 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, равнодушен 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.
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.

Обработка результатов. Вычисляются суммарные баллы по методическим рекомендациям по каждой из шкал: принятие себя, принятие других, эмоциональный комфорт, интернальность, доминирование, дезадаптация. По суммарному показателю определяется уровень социально-психологической адаптации: высокий (выше 450 баллов), средний (350–450), низкий (ниже 350).

Приложение Б

Опросник диагностики агрессии Басса - Перри (ВРАQ)

Инструкция. Оцените, насколько каждое утверждение соответствует вашему поведению и состоянию, используя шкалу: 1 - «Совсем не похоже на меня», 2 - «Не очень похоже на меня», 3 - «Нечто среднее, не уверен», 4 - «В чём-то похоже на меня», 5 - «Очень похоже на меня».

Таблица 13

№	Утверждение	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	6	7
1	Иногда не могу сдержать желание ударить другого человека					
2	Прямо выражаю несогласие с друзьями					
3	Быстро вспыхиваю, но быстро остываю					
4	Иногда испытываю сильную ревность					
5	При провокации могу ударить человека					
6	Часто не согласен с другими					
7	Раздражаюсь при неудачах					
8	Есть ощущение, что жизнь недодала					
9	Если меня ударят — отвечу тем же					
10	Раздражающим людям говорю всё, что думаю					
11	Иногда чувствую, что «взрываюсь»					
12	Другим постоянно везёт					
13	Дерусь чаще, чем окружающие					
14	Склонен начинать споры					
15	У меня спокойный характер*					
16	Не всегда понимаю причины своей обиды					
17	При необходимости могу применить силу для защиты					
18	Меня считают спорщиком					
19	Меня считают вспыльчивым					

1	2	3	4	5	6	7
20	Думаю, что друзья могут сплетничать обо мне					
21	Некоторые могут довести меня до драки					
22	Иногда выхожу из себя без причины					
23	Не доверяю чрезмерно доброжелательным людям					
24	Не вижу причин, чтобы ударить человека*					
25	Трудно сдерживать раздражение					
26	Кажется, что люди обсуждают меня за спиной					
27	Бывало, что угрожал знакомым					
28	Считаю, что чрезмерная доброжелательность скрывает выгоду					
29	В сильной злости могу ломать вещи					

Обратное кодирование.

Обработка результатов. Вычисляется суммарный балл по всем пунктам (с учётом обратного кодирования для пунктов 15 и 24). Уровень агрессии: низкий - до 70 баллов, средний – 71-100, высокий - свыше 100.

Приложение В

Опросник способов совладающего поведения Р. Лазаруса (WCQ)

Инструкция. Прочитайте каждое утверждение и оцените, как часто вы поступали описанным образом в трудных жизненных ситуациях, используя шкалу: 1 - «Никогда», 2 - «Иногда», 3 - «Часто», 4 - «Почти всегда».

Таблица 14

№	Утверждение	1	2	3	4
1	2	3	4	5	6
1	Сосредотачивался на следующем шаге				
2	Действовал, даже понимая неэффективность				
3	Пытался повлиять на вышестоящих				
4	Обсуждал ситуацию с другими				
5	Критиковал себя				
6	Старался сохранить отношения				
7	Надеялся на чудо				
8	Смирился с ситуацией				
9	Вёл себя, будто ничего не произошло				
10	Скрывал свои чувства				
11	Искал положительные стороны				
12	Спал больше обычного				
13	Срывал раздражение на других				
14	Искал сочувствие				
15	Стремился к творческому выражению				
16	Пытался забыть				
17	Обращался к специалистам				
18	Личностно развивался				
19	Старался загладить вину				
20	Составлял план действий				
21	Давал выход эмоциям				

1	2	3	4	5	6
22	Осознавал свою роль в проблеме				
23	Извлекал опыт				
24	Обращался за конкретной помощью				
25	Улучшал состояние через еду/вредные привычки				
26	Рисковал				
27	Сдерживал импульсивность				
28	Обретал веру				
29	Переосмысливал важные вещи				
30	Менял ситуацию				
31	Избегал общения				
32	Игнорировал проблему				
33	Спрашивал совет				
34	Скрывал проблему от других				
35	Обесценивал значимость ситуации				
36	Говорил о своих чувствах				
37	Отстаивал свою позицию				
38	Переносил эмоции на других				
39	Использовал прошлый опыт				
40	Удваивал усилия				
41	Отрицал происходящее				
42	Давал себе обещание измениться				
43	Искал альтернативные решения				
44	Контролировал влияние эмоций				
45	Менял себя				
46	Ждал, что всё разрешится				
47	Фантазировал о развитии ситуации				
48	Молился				

1	2	3	4	5	6
49	Продумывал действия и слова				
50	Ориентировался на значимого человека				

Обработка результатов. По методическим рекомендациям выделяются три основные стратегии совладания: проблемно-ориентированное копинг-поведение (пункты, отражающие активное решение проблемы), эмоционально-ориентированное копинг-поведение (пункты, связанные с переживанием и эмоциональной разрядкой) и избегающее поведение (пункты, связанные с уклонением от проблемы). Преобладающая стратегия определяется по наибольшей сумме баллов.

Приложение Г

Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири

Инструкция. Вам будут представлены суждения в Табл. 15, касающиеся характера человека, его взаимоотношений с окружающими. Внимательно прочтите каждое суждение и оцените, соответствует ли оно вашему представлению о себе. Поставьте знак «+» против номеров тех определений, которые соответствуют вашему представлению о себе, и знак «-» против номеров тех утверждений, которые не соответствуют. Старайтесь быть искренними. Если нет полной уверенности, знак «+» не ставьте.

Таблица 15

№	Суждение	+/-
1	2	3
1	Другие думают о нём благосклонно	
2	Производит впечатление на окружающих	
3	Умеет распоряжаться, приказывать	
4	Умеет настоять на своём	
5	Обладает чувством достоинства	
6	Независимый	
7	Способен сам позаботиться о себе	
8	Может проявлять безразличие	
9	Способен быть суровым	
10	Строгий, но справедливый	
11	Может быть искренним	
12	Критичен к другим	
13	Любит поплакаться	
14	Часто печален	
15	Способен проявлять недоверие	
16	Часто разочаровывается	
17	Способен быть критичным к себе	

1	2	3
18	Способен признать свою неправоту	
19	Охотно подчиняется	
20	Уступчивый	
21	Благодарный	
22	Восхищающийся, склонный к подражанию	
23	Уважительный	
24	Ищущий одобрения	
25	Способный к сотрудничеству, взаимопомощи	
26	Стремится ужиться с другими	
27	Дружелюбный, доброжелательный	
28	Внимательный, ласковый	
29	Деликатный	
30	Ободряющий	
31	Отзывчивый на призывы о помощи	
32	Бескорыстный	
33	Способен вызывать восхищение	
34	Пользуется у других уважением	
35	Обладает талантом руководителя	
36	Любит ответственность	
37	Уверен в себе	
38	Самоуверен, напорист	
39	Деловитый, практичный	
40	Любит соревноваться	
41	Стойкий и упорный, где надо	
42	Неумолимый, но беспристрастный	
43	Раздражительный	
44	Открытый, прямолинейный	

1	2	3
45	Не терпит, чтобы им командовали	
46	Скептически	
47	На него трудно произвести впечатление	
48	Обидчивый, щепетильный	
49	Легко смущается	
50	Неуверенный в себе	
51	Уступчивый	
52	Скромный	
53	Часто прибегает к помощи других	
54	Очень почитает авторитеты	
55	Охотно принимает советы	
56	Доверчив и стремится радовать других	
57	Всегда любезен в общении	
58	Дорожит мнением окружающих	
59	Общительный, уживчивый	
60	Добросердечный	
61	Добрый, вселяющий уверенность	
62	Нежный, мягкосердечный	
63	Любит заботиться о других	
64	Бескорыстный, щедрый	
65	Любит давать советы	
66	Производит впечатление значительного человека	
67	Начальственно повелительный	
68	Властный	
69	Хвастливый	
70	Надменный и самодовольный	
71	Думает только о себе	

1	2	3
72	Хитрый, расчётливый	
73	Нетерпим к ошибкам других	
74	Корыстный	
75	Откровенный	
76	Часто недружелюбен	
77	Озлобленный	
78	Жалобщик	
79	Ревнивый	
80	Долго помнит свои обиды	
81	Самобичующийся	
82	Застенчивый	
83	Безынициативный	
84	Кроткий	
85	Зависимый, несамостоятельный	
86	Любит подчиняться	
87	Предоставляет другим принимать решения	
88	Легко попадает впросак	
89	Легко поддается влиянию друзей	
90	Готов довериться любому	
91	Благорасположен ко всем без разбора	
92	Всем симпатизирует	
93	Прощает всё	
94	Переполнен чрезмерным сочувствием	
95	Великодушен, терпим к недостаткам	
96	Стремится покровительствовать	
97	Стремится к успеху	
98	Ожидает восхищения от каждого	

1	2	3
99	Распоряжается другими	
100	Деспотичный	
101	Сноб, судит о людях лишь по рангу и достатку	
102	Тщеславный	
103	Эгоистичный	
104	Холодный, черствый	
105	Язвительный, насмешливый	
106	Злой, жестокий	
107	Часто гневлив	
108	Бесчувственный, равнодушный	
109	Злопамятный	
110	Проникнут духом противоречия	
111	Упрямый	
112	Недоверчивый, подозрительный	
113	Робкий	
114	Стыдливый	
115	Отличается чрезмерной готовностью подчиняться	
116	Мягкотелый	
117	Почти никогда никому не возражает	
118	Навязчивый	
119	Любит, чтобы его опекали	
120	Чрезмерно доверчив	
121	Стремится сыскать расположение каждого	
122	Со всеми соглашается	
123	Всегда дружелюбен	
124	Любит всех	
125	Слишком снисходителен к окружающим	

1	2	3
126	Старается утешить каждого	
127	Заботится о других в ущерб себе	
128	Портит людей чрезмерной добротой	

Обработка результатов. Подсчитывается количество ответов «+» по каждому из восьми секторов межличностных отношений: управление (доминирование), сотрудничество (дружелюбие), подчинение, дружба, соперничество (агрессия), соперничество-изоляция, изоляция, изоляция-подчинение. Преобладающий сектор определяет тип межличностных отношений испытуемого.

Приложение Д

Шкала личностной тревожности А.М. Прихожана

Инструкция. Внимательно прочитайте каждое утверждение и решите, согласны вы с ним или нет. Если утверждение соответствует вашему обычному состоянию, поставьте знак «+», если не соответствует - «-»

Таблица 16

№	Утверждение	+/-
1	Я спокойный человек	
2	Мне часто бывает страшно	
3	Меня охватывает беспокойство, когда я думаю о своих делах	
4	Я чувствую себя расслабленным и не напряжённым*	
5	Мне трудно сосредоточиться на чём-либо	
6	Меня волнуют возможные неудачи	
7	Я чувствую себя уверенно*	
8	Я легко впадаю в уныние	
9	Меня тревожат мысли о будущем	
10	Я чувствую себя отдохнувшим*	
11	Я склонен беспокоиться по пустякам	
12	Я чувствую радость жизни*	
13	Меня охватывает тревога, когда я жду каких-либо результатов	
14	Я легко прихожу в отчаяние	
15	Я чувствую себя в безопасности*	
16	Меня беспокоят различные мелочи	
17	Я чувствую себя счастливым*	
18	Меня охватывает страх, когда я думаю о своём будущем	
19	Я склонен видеть всё в чёрном свете	
20	Я чувствую удовлетворённость*	

Обратное кодирование.

Обработка результатов. После обратного кодирования пунктов, отмеченных звёздочкой, подсчитывается суммарный балл. Уровень тревожности: низкий - до 7 баллов, средний – 8-13, высокий - свыше 13.

Приложение Е

Тест на самооценку стрессоустойчивости личности (Л.П. Пономаренко, Р.В. Белоусова)

Инструкция. Вам предлагается ряд утверждений. Если утверждение в целом соответствует вашему обычному поведению и переживаниям, поставьте «+», если не соответствует - «-».

Обработка результатов. Подсчитывается количество ответов «+». Уровень стрессоустойчивости: высокий – 16-20 баллов, средний - 10–15, низкий - 0-9.

Таблица 17

№	Утверждение	+/-
1	2	3
1	В трудных ситуациях я сохраняю самообладание	
2	Я легко переживаю неудачи	
3	В критических ситуациях я быстро принимаю решения	
4	Я умею расслабляться после напряжённой работы	
5	Я не склонен к беспокойству о будущем	
6	В конфликтах я сохраняю хладнокровие	
7	Я легко адаптируюсь к новым условиям	
8	Я не поддаюсь панике в экстремальных ситуациях	
9	Я умею отвлекаться от тревожных мыслей	
10	Я чувствую себя уверенно в незнакомой обстановке	
11	Я способен работать эффективно даже в условиях дефицита времени	
12	Я не склонен к излишнему беспокойству о здоровье	
13	Я сохраняю оптимизм даже при неудачах	
14	Я легко нахожу общий язык с новыми людьми	
15	Я способен контролировать свои эмоции	
16	Я не склонен к резким перепадам настроения	
17	Я быстро восстанавливаюсь после стрессовых ситуаций	

Окончание Таблицы 17

1	2	3
18	Я умею расставлять приоритеты в сложных ситуациях	
19	Я не поддаюсь унынию при неудачах	
20	Я чувствую себя комфортно в условиях конкуренции	

Приложение Ж

Комплекс коррекционно-развивающих занятий по повышению уровня социально-психологической адаптации студентов 1 курса колледжа

Цель занятий: повышение уровня социально-психологической адаптации студентов первого курса колледжа.

Задачи программы:

- Создать атмосферу для наиболее успешной адаптации студентов 1 курса нового набора;
- Проведение психокоррекционных мероприятий;
- Раскрыть перед студентами особенности их будущей профессии и перспективы роста;
- Обеспечить студентам качественное профессиональное обучение и воспитание;
- Развитие групповой сплоченности, создание благоприятного психологического климата в коллективе;
- Развитие навыков эффективного межличностного взаимодействия, повышения уверенности в себе.

Принципы: добровольность участия, индивидуальный подход, деятельностный подход, групповая взаимопомощь, поэтапность.

Форма проведения: групповые занятия с элементами тренинга (подгруппы по 15 человек), 1 занятие в неделю, продолжительность 60 минут.

Содержание

Занятие первое.

- Знакомство.

«Здравствуйте, меня зовут Софья Дмитриевна, я – педагог-психолог. Сегодня мы с вами собрались в этом большом, тесном кругу для того, чтобы познакомиться с вами, чтобы вы могли поближе узнать друг друга, пообщаться, поделиться своими мыслями и рассказать о чувствах, которые вы испытываете в данный момент времени.

В вашей жизни произошло важное событие – вы стали членами новой большой семьи. Думаю, вы скоро сами сможете почувствовать, что это действительно так.

Но, как это обычно бывает в жизни человека, сменившего привычную для себя обстановку, многие из вас испытывают противоречивые чувства – волнение, тревогу, беспокойство («что меня ждет?») и одновременно радость оттого, что вы поступили в колледж и надежду на то, что все в вашей жизни сложится хорошо. От того, насколько хорошо и уютно вы будете чувствовать себя в вашем новом коллективе, во многом зависят ваши успехи в учебе и труде и, конечно же, ваше хорошее настроение. Поскольку процесс общения всегда начинается с представления его участников, наше первое упражнение так и называется».

Цель занятия: создание благоприятной эмоциональной атмосферы принятия и доверительности в общении; знакомство студентов друг с другом; установление правил работы в группе; предложение программы занятий.

• **Упражнение «Знакомство».**

Каждый из участников по кругу называет свое имя и добавляет к нему прилагательное, которое бы начиналось на такую же букву, что и имя.

• **Знакомство группы с принципами и с работой, которой будем заниматься:**

- а) обращение друг к другу по имени;
- б) говорить о том, что чувствуешь;
- в) говорить правду;
- г) уметь выслушать других;
- д) спорить, не оскорбляя своих оппонентов;
- е) соблюдать конфиденциальность;
- ж) обсуждение ритуалов.

• **Упражнение на интенсивное физическое взаимодействие «Меняются те, кто...».** Группа сидит на стульях в круг. Руководитель группы (или доброволец) стоит в центре круга, так как для него нет свободного стула. Он -

водящий. Водящий должен объявить, кто будет меняться местами. Например: «Меняются местами те, кто в черных ботинках».

Все, обладающие указанным свойством, должны встать со своего места и поменяться местами с кем-то из друзей. Водящий во время обмена местами должен успеть занять чье-то временно освободившееся место. Участник, который остался без стула, становится водящим.

- **Упражнение «Представление».**

Группа разбивается на пары, в которых каждый рассказывает о себе своему партнеру. Задача - подготовиться к представлению своего партнера всей группе. При этом главное - рассказать так, чтобы остальные участники запомнили партнера, подметить его индивидуальность. Затем все участники садятся в круг, и представление начинается. • Выработка ритуала прощания.

Группа встает в круг, берется за руки и благодарит взглядами друг друга за совместную работу.

- **Рефлексия.**

Желательно каждое занятие начинать с рефлексии, изменяя каждый раз задание: «Попытайтесь вспомнить, что вам снилось этой ночью. Чем, по вашему, было вызвано это сновидение? Скажите, чего бы вам сейчас хотелось? Если это возможно, попытайтесь исполнить это желание, если нет, проанализируйте причины его возникновения и возможности исполнения, и т.д.» Вопросы могут касаться настроения, готовности продолжить работу, отношения к тому или иному участнику, и т.д.

Ведущий анализирует свое вместе со всеми, желательно одним из последних. Формы проведения этой процедуры можно изменять. Ответы на вопросы ведущего могут даваться в вербальной и невербальной формах, в виде проективного рисунка, диаграммы и т.п. Процедура не должна быть растянута во времени и продолжаться более 10- 15 минут.

Занятие второе

Цель занятия: продолжение знакомства со студентами, повышение групповой сплоченности, научиться снимать барьер на проявление чувств и эмоций.

- **Приветствие.**

Каждый по очереди произносит свое имя, но с разной интонацией, задача - «не повториться».

- Рефлексия.

- **Разминка. Упражнение «Рукопожатие».**

Группа произвольно делится ведущим на команды. Команды выбирают себе название. Начинается рукопожатие: одна команда, выстроенная в затылок друг друга, подходит к другой и здоровается с каждым из них за руку.

Проверка запоминания имен. Доброволец встает в центр круга. Остальные участники поворачиваются спиной к добровольцу. Надо узнать участников тренинга со спины, подойти к тем, чьи имена известны, положить им руку на плечо и сказать: «Здравствуй, ты...». Если имя названо верно, последний должен повернуться к отгадывающему лицом, улыбнуться ему и сесть на стул. После этого проводится помощь тем, кто не запомнил все имена.

- **Игра «Слепой и поводырь».**

Группа разбивается на пары «слепой- поводырь». «Слепой» закрывает глаза. Задача «поводыря» - провести «слепого» по зданию, где проводится тренинг, предложить объекты для отгадывания. Затем участники меняются. При обсуждении спросить, не было ли участникам страшно, уверенно ли они себя чувствовали, насколько принимали на себя ответственность за безопасность другого. Что мешает быть искренними с другими людьми? Что, по их мнению, способствует открытости в общении с другими людьми?

- **Упражнение «Несмеяна».**

Один из участников застывает в центре круга с безразличным лицом, задача остальных - «оживить». Можно использовать любые способы, кроме грубых, исключая прикосновение.

- **Упражнение «Просьба».**

Выбрать партнера и попросить его одолжить что-нибудь на время. Кто наберет больше предметов? При обсуждении спросить наиболее успешных игроков, как им это удалось. Обратить внимание на использование комплиментов, находчивости, оригинальности и т.д. Как участники оценивают собственную общительность, открыли ли они что-то новое для себя на этом занятии?

- **Прощание.**

Занятие третье

Цель занятия: знакомство с базовыми навыками общения, выделение вербальных и невербальных элементов общения.

- **Приветствие** «Привет, ты представляешь...»

По очереди каждый из участников, обращаясь к соседу, с чувством радости от встречи произносят: «Здравствуй, (имя), ты представляешь...» и заканчивает фразу, рассказывая, что-то смешное и интересное.

- **Рефлексия.**

- **Разминка.**

Участники перекидывают друг другу мяч, обращаясь при этом к тому участнику, которому бросают мяч, с ласковым словом. Слова не должны повторяться.

- **Упражнение «Зеркало».**

Группа разбивается на пары «ведущий - зеркало». Ведущий начинает медленно выполнять какие-то движения, «зеркало» старается их повторить. Потом участники меняются ролями.

- **Групповая дискуссия.**

Тема «Какими способами мы общаемся?» Вывод о том, что общение может быть разным, но возможно и без слов; о необходимости быть внимательным к невербальным элементам общения. Рассказ ведущего о культурных различиях в языке жестов и поз.

- **Упражнение «Разговор через стекло».**

Группа разбивается на пары. Первым номерам даётся задание попытаться без слов позвать в кино вторых, вторым - выяснить у первых задание по математике. Первые номера не знают, что было предложено вторым, и наоборот. Участники пытаются договориться между собой так, словно между ними находится толстое стекло. Обсуждение. Спросить у участников поняли ли они друг друга, смогли ли договориться.

- **Прощание.**

Занятие четвертое

Цель занятия: продолжение отработки навыков использования невербальных элементов общения, выделение зон психологического комфорта.

- **Приветствие.**

Обсуждение самочувствия после прошлого занятия (аналогичная процедура организуется на каждом последующем занятии).

- **Разминка.**

Ведущий бросает мяч по кругу и называет имя участника. Тот, кто ловит мяч, называет следующее имя и бросает мяч участнику.

- **Упражнение «Шарады».**

Один из участников изображает мимикой и жестами какую-то фразу, а остальные отгадывают. Тот, кто первым угадает фразу, сам становится изображающим.

- **Упражнение «Разговор в парах на разных дистанциях».**

Участники разбиваются на пары. Им предлагается побеседовать на любую заданную тему, но при этом в начале они стоят в разных углах комнаты, потом продолжают разговор, стоя вплотную друг к другу. Затем участникам дается возможность занять наиболее комфортную для них дистанцию.

Обсуждение: что ощущали участники игры, когда они чувствовали себя дискомфортно?

- **Упражнение «Путаница».**

Участники крепко берутся за руки, образуя кольцо. Группа начинает запутываться до тех пор, пока не сможет больше сделать никаких действий по запутыванию. Ведущий распутывает группу. После игры участникам дается возможность рассказать о своих переживаниях и наблюдениях, появившихся в ходе игры.

- **Прощание.**

Занятие пятое

Цель занятия: знакомство с понятием активного слушания, выделение признаков хорошего и плохого умения слушать друг друга.

- **Приветствие, рефлексия.**

- **Разминка.**

Один участник находится в центре, все становятся в круг, лицом к нему. Тот, кто в центре, невербально просит кого-то к себе в круг.

- **Упражнение «Лекция».**

Группа разделяется на тройки: рассказчик - наблюдатель - слушатель. Рассказчик говорит на заданную тему, слушатель старается применить навыки слушания, наблюдатель по окончании упражнения сообщает, насколько это удалось слушателю. Затем участники меняются ролями.

Обсуждение: отмечаются наиболее успешные участники.

- **Прощание.**

Занятие шестое

Цель занятия: знакомство с этапами разговора; выделение роли вербальных и невербальных компонентов в умении начинать, поддерживать и прекращать разговор.

- **Приветствие, рефлексия.**

- **Разминка. Упражнение «Гимнастика».**

Ведущий просит всех участников встать перед ним так, чтобы всем было удобно и видно ведущего. Далее он предлагает всем повторять действия, которые он выполнит. Обсуждение способов начинать разговор в разных ситуациях. Как показать желание поддержать или прервать нежелательный разговор?

- **Упражнение «В центре группы».**

Один из участников пытается начать разговор, а другой поддержать его или отказать. Остальные наблюдают и оценивают.

- **Упражнение «Начальник и подчиненный».**

Условия для участников: «Вы приходите и должны узнать, когда пойдёте в отпуск, начальник уже решил, но по каким-то причинам не хочет говорить раньше времени».

- **Упражнение на интенсивное физическое взаимодействие - «Леди и джентльмены».**

Группа сидит на стульях в круг. Руководитель объявляет: «Сейчас, по моей специальной команде, мы все закроем глаза и поменяемся местами с кем-то, кто сидит напротив нас. Присмотритесь к тем, кто сидит напротив вас. Выберите мысленно одного из них, не давая ему сигналов, что вы выбрали именно его. Запомните, где он сидит. Итак, закройте глаза, пошли».

- **Упражнение «Захват инициативы в диалоге».**

Двое участников садятся в центре круга. Один из них начинает диалог с произвольной реплики. Второй должен подхватить разговор, но при этом постараться как можно быстрее переключить собеседника на свою тему.

Обсуждение результатов упражнения.

- **Прощание.**

Занятие седьмое

Цель занятия: знакомство с понятиями «уверенность в себе», «неуверенность» и «агрессивность», различение демонстрируемого другими агрессивного, неуверенного и уверенного поведения; выделение ситуаций,

при которых чаще всего испытывают неуверенность в себе. Попытки изобразить поведение уверенного в себе человека.

- **Приветствие, рефлексия.**
- **Разминка. Упражнение «Ловля моли»**

Ведущий указывает на одну из участниц игры, представляя её как «хозяйку, которая пригласила нас в гости. У нее в доме развелось много моли. Она попросила нас, чтобы мы все вместе помогли ей избавиться от моли». Далее ведущий предлагает всем участникам группы «убить по 10 штук моли», и демонстрирует хлопки в воздухе, хлопанье по плечам, по вещам в помещении и т. п. Он побуждает всех принять участие в этом действии.

- **Упражнение «Гости».**

Каждому из гостей вручается билетик, в котором указано, как себя вести в этой игре. Содержание билетика хранится в тайнике до конца игры, и лишь потом, во время обсуждения можно признаться, что кому было предложено делать. Среди всех ролей есть неуверенный в себе человек, агрессивно настроенный, уверенный в себе человек.

Обсуждение: группа отгадывает, какие типы поведения были продемонстрированы.

- **Групповая дискуссия.**

Обсуждаются вопросы: приходилось ли вам испытывать неуверенность в себе? В каких ситуациях? Что такое уверенность в себе?

- **Упражнение «Начальник- сотрудник- подчиненный».**

Участники работают в парах. Задача - обратиться к напарнику с просьбой, демонстрируя различные способы поведения:

- Более уверенно, ставя себя выше;
- Уступая собеседнику, как бы подчиняясь;
- С чувством собственного достоинства, но без вызова.

Каждый участник должен попробовать себя во всех вариантах.

- **Прощание.**

Занятие восьмое

Цель занятия: знакомство с понятиями манипулирования и группового давления, с видами группового давления, начало отработки навыка сопротивления групповому давлению.

- **Приветствие, рефлексия.**
- **Упражнение «Разожми кулак».**

Упражнение проводится парами. Один сжимает руку в кулак, а другой старается разжать его (руки и пальцы не ломать!). По окончании ведущий выявляет, использовались ли не силовые методы вроде просьб, уговоров, хитрости.

Обсуждение. Когда вас пытаются заставить что-либо сделать? Выводы о способах заставить человека сделать что-либо.

- **Дискуссия о видах группового давления.**

Введение понятия группового давления. Выполнение упражнения «В плену» Доброволец в центре группы, которая пытается заставить его что-либо сделать. Он старается уверенно отказаться. При этом сами учащиеся или вся группа оценивает, какой из видов давления (лесть, шантаж, уговоры, запугивание и т.д.) применяется.

- **Упражнение «Перетягивание каната».**

Игроки берут воображаемый канат, и по команде ведущего начинается его «перетягивание» до тех пор, пока один не выиграет (проигравший может упасть, показывая проигрыш). Ведущий напоминает о том, чтобы перетягивающие по очереди выигрывали и проигрывали.

- **Упражнение «Сопротивление давлению».**

Группа делится на пары. Один уговаривает другого что-либо сделать, второй должен отказаться. Затем меняются ролями. Примеры заданий: уговорить встать, поменяться местами, пойти вместо занятия в кино и т.д.

Затем каждая пара сообщает, удалось ли участникам отказаться, и какой способ отказа использовался:

- Просто сказали «нет», не объясняя причины, и продолжая отвечать «нет»;

- Объяснили причину отказа;
- Предложили сделать что-то другое;
- Попытались убедить партнера отказаться от нежелательного действия и т.д.
- **Групповая дискуссия.**

Тема «Когда и почему необходимо сопротивляться давлению и отстаивать свое мнение».

- **Прощание.**

Занятие девятое

Цель занятия: знакомство с понятием критики и видами критики, отработка навыка уверенного реагирования на критику.

- **Приветствие, рефлексия.**
- **Упражнение «Этюд на оправдание».**

Участники выбирают человека в группе, о котором придумывают и рассказывают короткую смешную историю. История заканчивается вопросом: «Как ты объяснишь свое поведение и то, что произошло?». Первая фраза оправдания должна звучать так: «Да, это было на самом деле, я так делал потому, что я...».

- **Беседа на тему «Какая может быть критика? (справедливая, несправедливая).**

Как надо и как не надо реагировать на критику. Что нужно знать, когда хочешь сделать замечание, покритиковать кого-то?». Выводы:

- Сначала похвали, потом сделай замечание;
- Избегай обобщенной критики, критика должна быть конкретной;
- Вырази свое чувство и опиши без оценок то, чем ты недоволен;
- Старайся ограничиться конкретным вопросом и не переходи «на личности».
- **5. Упражнение «Поговорим».**

Работа в парах. Один критикует другого, партнер пытается правильно реагировать в зависимости от вида критики. После упражнения необходимо дать возможность участникам поделиться своими чувствами, ощущениями.

Попытаться неудачные критические замечания совместно превратить в конкретные конструктивные замечания. Учащиеся по очереди говорят другу другу комплименты и принимают их.

- **Прощание.**

Занятие десятое

Цель занятия: отрефлексировать, какие изменения произошли в процессе тренинга, осознание себя членом группы.

- **Приветствие, рефлексия.**
- **Упражнение «Чемодан».**

Один из участников выходит из комнаты, другие начинают собирать ему в дорогу «чемодан», складывая положительные качества, которые группа особенно ценит в этом человеке, то, что поможет товарищу в общении с людьми. Но отъезжающему обязательно напоминают, что будет мешать ему в дороге: те отрицательные качества, которые ему побороть, чтобы жизнь его стала лучше. Затем «отъезжающему», который все это время находился в другой комнате, зачитывается и передается весь список. У него есть право задавать любой вопрос по прочитанному. Затем выходит следующий участник и процедура повторяется до тех пор, пока все участники не получат по «чемодану».

- **Упражнение «Доверяющее падение».**

Участники делятся на пары, один человек будет падать, другой ловить. Ловящий чуть-чуть приседает на расстоянии примерно 90 сантиметров позади партнера, чтобы успеть прервать падение. Падающий закрывает глаза и расслабленно падает на руки партнера, стараясь не подстраховывать себя во время падения. Партнеры меняются местами.

- **Упражнение «Автомобиль».**

Участники молча договариваются, кто какой будет деталью автомобиля. Звуки можно произносить.

Обсуждение: кто какую деталь изображал? Какая машина у вас получилась?
Легко ли вам было выполнять данное упражнение?

- **Упражнение «Фотография на память».**

Ведущий («фотограф») расставляет участников группы близко друг к другу. При этом каждый должен занимать определенное место. Ведущий объясняет, почему он расставил участников именно в таком порядке, рассказывает "историю этой фотографии". После этого "фотограф" занимает заранее подготовленное для себя место среди других участников. "Фотография на память" готова.

Приложение И

Результаты статистической обработки данных

Таблица 18

Сравнительные характеристики уровня социально-психологической адаптации в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем и контрольном этапах ($M \pm m$)

Показатель	Экспериментальная группа (n=30)		Контрольная группа (n=30)	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Интегральный показатель адаптации	362,4 ± 14,2	418,6 ± 12,8*	358,7 ± 13,9	361,2 ± 14,5
Принятие себя	68,2 ± 3,1	76,4 ± 2,9*	67,5 ± 3,0	68,1 ± 3,2
Принятие других	64,3 ± 2,8	69,1 ± 2,6	63,8 ± 2,9	64,2 ± 2,7
Эмоциональный комфорт	58,4 ± 3,4	71,2 ± 3,1**	59,1 ± 3,3	59,6 ± 3,5
Интернальность	62,5 ± 3,0	66,8 ± 2,8	61,9 ± 3,1	62,3 ± 2,9
Доминирование	55,3 ± 2,7	58,6 ± 2,5	54,8 ± 2,8	55,1 ± 2,6
Дезадаптация	53,7 ± 3,2	42,5 ± 2,9*	54,2 ± 3,1	53,8 ± 3,3

Примечание. * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$ (достоверность различий внутри группы между этапами по t-критерию Стьюдента для зависимых выборок).

Таблица 19

Динамика показателей агрессии, тревожности и стрессоустойчивости (M ± m)

Показатель	Экспериментальная группа (n=30)		Контрольная группа (n=30)	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Общая агрессия	82,4 ± 4,1	68,3 ± 3,6*	81,6 ± 4,0	80,9 ± 4,2
Гнев	24,6 ± 1,8	18,2 ± 1,5*	24,1 ± 1,7	23,8 ± 1,9
Враждебность	21,3 ± 1,6	16,4 ± 1,4*	21,5 ± 1,5	21,2 ± 1,6
Тревожность (шкала Прихожана)	11,8 ± 0,9	7,2 ± 0,7**	12,1 ± 0,8	11,9 ± 0,9
Стрессоустойчивость	11,4 ± 0,8	15,6 ± 0,9*	11,2 ± 0,7	11,5 ± 0,8

Примечание. * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$.

Таблица 20

Структура копинг-стратегий и типов межличностных отношений в экспериментальной группе (n=30, %)

Показатель	Констатирующий этап	Контрольный этап
1	2	3
Копинг-стратегии		
Проблемно-ориентированное поведение	43,3	60,0
Эмоционально-ориентированное поведение	30,0	26,7
Избегающее поведение	26,7	13,3
Типы межличностных отношений (по Т. Лири)		

1	2	3
Дружелюбно-кооперативный	46,7	63,3
Зависимо-подчинённый	23,3	16,7
Агрессивно-доминантный	16,7	13,3
Отчуждённо-избегающий	13,3	6,7

Примечание. Изменения структуры достоверны ($p < 0,05$ по критерию χ^2).