

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

ЛЕОНТЬЕВ ВЛАДИСЛАВ АЛЕКСАНДРОВИЧ

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ГРУППОВЫЕ ЗАНЯТИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ В КАДЕТСКОМ
КОРПУСЕ**

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

Леонтьев В.А.

29.05.2026

Дата защиты

Оценка

Красноярск, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	7
1.1. Психологическая адаптация обучающихся к учебному процессу – сущность и роль.....	7
1.2. Виды и стадии социально-психологической адаптации обучающихся...	16
1.3. Способы психолого-педагогической помощи обучающимся в период адаптации в учебном процессе	21
Вывод по главе 1.	27
ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СРЕДСТВ ПОВЫШЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ.....	30
2.1. Особенности психологической адаптации обучающихся	30
2.2. Проблема этапа адаптации в кадетских корпусах	33
Вывод по главе 2.	38
ГЛАВА 3. ПРОВЕДЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ КАСАТЕЛЬНО ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ КАДЕТСКОГО КОРПУСА.....	42
3.1. Организация и подбор методики исследования	42
3.2. Комплекс мероприятий психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации обучающихся кадетского корпуса.....	60
3.3. Анализ результатов исследования социально-психологической адаптации обучающихся к обучению в кадетском корпусе.....	66
Вывод по главе 3.	76
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	79
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	82
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	87

ВВЕДЕНИЕ

Феномен адаптации представляет собой естественный процесс, сопровождающий индивида на протяжении всего жизненного пути в ответ на динамику внешних обстоятельств. В рамках настоящей работы фокус исследовательского внимания направлен на социально-психологические аспекты адаптации обучающихся, находящихся на этапе подготовки к зачислению в специализированные образовательные учреждения — интернаты, школы для одарённых детей и кадетские корпуса. Ключевой интерес составляет начальный период адаптации у младших кадет. Вопреки устоявшемуся в общественном сознании представлению о кадетских корпусах как об элитных учебных заведениях, их воспитанники — это типичные подростки, вынужденные преодолевать серьёзные трудности, порождённые попаданием в непривычную, жёстко регламентированную среду. Задача исследования — оценить, насколько успешно обучающиеся кадетского корпуса справляются с указанными вызовами, демонстрируют ли они высокие академические и воспитательные результаты, тем самым оправдывая общественные ожидания, а также установить комплекс факторов, содействующих их эффективной интеграции в образовательные учреждения, занимающие значимое место в современной системе российского образования. Кадетские корпуса, будучи особым типом учебных организаций, ориентированы на решение актуальных задач национального воспитания и образования, чем и обусловлена их высокая ценность как объекта научного анализа.

За последние годы фиксируется заметный количественный рост кадетских корпусов и соответствующих классов. Данная тенденция поддерживается усилением патриотических настроений и активизацией программ военно-патриотического воспитания молодёжи. Кадетское движение традиционно привлекает устойчивый научный и практический интерес. На протяжении полутора десятилетий кадетские корпуса не только

заняли собственную нишу в образовательном пространстве, но и последовательно реализуют исходную идею – подготовку юношества к ответственному служению, что эмпирически подтверждается учебными и воспитательными достижениями. Эти институты компенсируют дефицит мужского воспитания, нередко наблюдаемый в общеобразовательных школах с преобладанием женского педагогического состава. Целенаправленно формируя личность патриота собственной страны, кадетские корпуса успешно реализуют программы военно-патриотической направленности.

Поступление в кадетский корпус – это серьёзный жизненный шаг, радикально трансформирующий повседневность подростка и требующий оперативной адаптации к кардинально иным условиям. Указанный процесс отличается особой сложностью: кадетский корпус позиционируется не как обычная школа, а как учреждение с выраженными элементами военизированной среды. Перед ним стоит двойная задача — не только предоставить академические знания, но и подготовить воспитанников к будущему служению Отечеству, в государственной, военной либо гражданской сферах. Очевидно, что подобные условия существенно расходятся с привычной атмосферой стандартной общеобразовательной школы. При этом отечественная педагогическая наука обладает богатым теоретическим наследием, способным, без сомнения, содействовать решению этой проблемы.

Критически значимую роль играет психолого-педагогическое сопровождение адаптационного процесса. Оно необходимо для успешного освоения новых социальных ролей, обретения адекватного статуса и выстраивания межличностных отношений. Речь идёт не просто о коррекционной работе, но о целостной технологической системе поддержки, позволяющей справляться с жизненными задачами. Теоретические основы подобного сопровождения детально разработаны такими выдающимися учёными, как М.Р. Битянова и Е.И. Казакова. Несмотря на достаточно глубокую изученность адаптации обучающихся начальных классов, переход в

среднее звено, как подчёркивает М.Н. Дудина остаётся актуальной и пока ещё недостаточно исследованной проблемой, требующей пристального внимания.

Цель исследования представленной работы — выявление и изучение социально-психологических особенностей адаптации подростков к обучению в кадетском корпусе, а также апробация наиболее эффективных мер психолого-педагогического сопровождения.

Объектом исследования является процесс социально-психологической адаптации обучающихся в кадетском корпусе.

Предметом исследования является комплекс мероприятий адаптированный под обучающихся кадетского корпуса, включающий групповые занятия и рассматриваемый в качестве одного из ключевых инструментов повышения адаптации подростков к учебному процессу в кадетском корпусе.

Гипотеза строится на предположении, что адаптация к учебному процессу у обучающихся в кадетском корпусе пройдёт успешно если:

- будут систематически проводится групповые занятия включающие в себя психологические упражнения и игры;
- в занятия будет вовлечен весь классный коллектив для повышения сплоченности и благоприятного психологического климата;
- содержание занятий будет направленно на ознакомление обучающихся с новым учебным процессом, снижение тревожности, развитие саморегуляции, коммуникативных навыков, уверенности в себе и позитивного самовосприятия.

Для проверки выдвинутой гипотезы и достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- изучить понятийный аппарат и сущность психологической адаптации обучающихся к учебному процессу;
- проанализировать существующие методы и подходы психолого-педагогической помощи обучающимся, способствующие успешной адаптации;

– выявление специфических особенностей адапционных процессов у подростков в кадетском корпусе;

– исследование характеристик адапционного периода именно в кадетском корпусе и определение связанных с ним проблем.

В ходе исследования мы планируем применить следующие методы:

– теоретические: это анализ, обобщение и синтез научной литературы;

– эмпирические: это опрос и тестирование;

– методы обработки данных: это количественный и качественный анализ.

Структура работы включает введение, две главы, четыре параграфа, заключение, список использованной литературы и приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

1.1. Психологическая адаптация обучающихся к учебному процессу – сущность и роль

Эффективная психологическая адаптация человека к трансформирующимся условиям, особенно в образовательном контексте – предполагает выстроенную систему психолого-педагогического сопровождения. Переход от школьной к вузовской модели обучения, где существенный акцент переносится на самообразование и самоорганизацию, ставит перед студентами качественно новые и комплексные задачи. Изменившийся академический статус предъявляет повышенные требования к развитию как интеллектуальных, так и личностных структур. Соответственно, ключевые изменения в этот период тесно сопряжены с освоением и глубокой интериоризацией компетенций, релевантных не только для текущего учебного процесса, но и для будущей профессиональной реализации.

Проблема психологической адаптации личности традиционно находится в центре внимания отечественной психологии; российские исследователи одними из первых акцентировали, что процесс психологической адаптации носит сугубо индивидуальный характер, завися от уникальных личностных качеств обучающихся [18; 29]. Особые сложности возникают у тех, кто на более ранних этапах развития не сформировал навыки систематического и самостоятельного обучения; такие трудности могут проявляться в виде отставания в интеллектуальном развитии, проблем со здоровьем прежде всего, эмоциональных и затруднений в межличностном общении [20; 29].

«При этом, следует отметить, что существенная часть современных педагогов недостаточно знакома с важностью психолого-педагогического анализа адаптационного периода и не владеет адекватными методиками его проведения; тем не менее, системное внедрение такого анализа в

образовательный процесс способно существенно облегчить психологическую адаптацию, помочь студентам более успешно интегрироваться в учебную деятельность и способствовать их всестороннему развитию» [29, с.3].

Этимологически термин «адаптация» восходит к позднелатинскому *adaptatio* (прилаживание, приспособление) и был впервые введён Г. Аубертом. Первоначально данное понятие использовалось в медицине и психологии для обозначения изменений чувствительности анализаторов под действием различных стимулов. Впоследствии его содержание значительно расширилось: так, И.А. Милославова интерпретировала адаптацию как любое приспособление живого организма к условиям собственного существования.

В толковых словарях адаптация определяется как процесс приспособления организма, личности либо их систем к новым жизненным обстоятельствам или к конкретным внешним воздействиям. Зародившись в XIX веке в рамках биологии, это понятие со временем получило широкое распространение в различных областях — от психологии личности до исследования коллективного поведения. Адаптация позволяет компенсировать дефицит привычных поведенческих паттернов в незнакомой среде, обеспечивая организму или личности возможность наиболее эффективно функционировать в изменившихся обстоятельствах. Неуспешная адаптация может стать причиной трудностей в освоении новой деятельности и нарушить её регуляцию; сам процесс адаптации подразумевает перестройку существующих функций, формирование новых навыков и качеств, что обеспечивает гармоничное соответствие между индивидом (личностью) и его окружением [2].

Социально-психологическая адаптация ребёнка к школьной среде представляет собой один из фундаментальных процессов, обеспечивающих полноценное существование и развитие личности. Адаптация, как подчеркивает Е.В. Андриенко, является общенаучным термином, используемым в различных дисциплинах: педагогике, психологии, экономике и медицине [14]. В медицинском контексте она рассматривается как

приспособление самоорганизующихся систем к меняющейся внешней среде» [4]. В психологии адаптация понимается как приспособление организма, личности и их систем к новым условиям, компенсирующее недостаточность ранее усвоенных моделей поведения [47]. Педагогический подход определяет адаптацию как способность человека изменять свое поведение, внутреннее состояние или отношение в зависимости от условий деятельности, поддерживая при этом внутреннее равновесие и достигая успешности в разнообразных социально-психологических, экономических и материальных сферах [42].

Обобщая полученную информацию мы приходим к выводу, что адаптация это динамический процесс включающий в себя изменение функций, привычек и личностных черт человека и направленный на эффективное приспособление к окружающей среде, и эффективное с ней взаимодействие. Данный период характеризуется тем, что субъект одновременно перестраивает уже сложившиеся структуры и осваивает новые возможности. Успешность деятельности напрямую зависит от готовности человека к изменениям. В зависимости от избранной исследовательской оптики адаптация может трактоваться как психологическая, физиологическая либо биологическая.

Более аргументированной представляется позиция И.А. Милославовой. Анализируя феномен адаптации, она приходит к выводу о его объективно-субъективном характере. Это объясняется тем, что в ходе адаптации индивид активно познает и усваивает общепринятые нормы поведения; благодаря этому он конструктивно приспосабливается к условиям среды, которые временно или надолго становятся для него постоянными [36]. Ф. Б. Березин подчеркивает, что итоговый результат адаптации зависит от того, какая из взаимодействующих сторон играет ведущую роль: приспособление становится закономерным результатом, если доминирует социальная среда, тогда как активная деятельность индивида выходит на первый план, если ведущим является сам субъект [20]. М.Р. Битянова расширяет традиционное

понимание психической адаптации, рассматривая её не просто как приспособление к эффективному взаимодействию в рамках конкретной среды. По её мнению, психическая адаптация – это формирование у человека способности к полноценному психическому, личностному и социальному функционированию в социуме на протяжении всей жизни; в контексте нашего исследования, успешно адаптированным к новой образовательной деятельности считается тот обучающийся, кто демонстрирует высокий уровень реализации своего физического, интеллектуального и личностного потенциала в измененных педагогических условиях [21].

Для углублённого понимания процесса адаптации в образовательной среде необходимо рассмотреть взаимосвязь понятий «адаптация» и «социализация». М.С. Яницкий отмечает адаптация выступает как ключевое условие для успешной социализации человека, она позволяет индивиду безопасно выразить свою индивидуальность, проявлять отношение к другим и демонстрировать активную жизненную позицию, что, в свою очередь, способствует его социальному развитию и самосовершенствованию [52]. И.С. Кон определяет социализацию как процесс усвоения индивидом знаний, норм, ценностей и социального опыта, необходимый для эффективного функционирования в обществе [30]. Способность к психической адаптации, обладая биологическими основаниями, демонстрирует значительные индивидуальные различия: одни люди приспосабливаются быстро и с минимальными усилиями, другие – медленнее и ценой больших затрат. Признаками успешной адаптации традиционно выступают удовлетворённость окружающей средой, активность самопроявления и приобретение ценного опыта.

Л.В. Мардахаев предлагает рассматривать адаптационный процесс через три взаимосвязанных измерения: сам процесс, его внешние проявления и конечный результат [34]. Адаптация как процесс описывается как биологически обусловленное становление адаптационных способностей индивида, разворачивающееся в условиях изменяющейся среды либо в рамках

конкретных социальных групп (например, семья, студенческая группа). Для самого индивида это выражается в успешной социализации при благоприятных условиях, способствующих его естественной самореализации.

Обычно адаптация определяется как процесс приспособления организма к среде, включающий в себя:

- достижение итога этого процесса;
- равновесие между окружающей средой и организмом;
- стремление организма к наилучшему состоянию, обеспечивающему эффективное функционирование.

В ходе адаптации человек активно взаимодействует с внешним миром, видоизменяя собственные качества и формируя новые поведенческие паттерны. Это повышает его приспособленность к изменившимся условиям, позволяя действовать оптимально, гибко реагировать на вызовы и вырабатывать эффективные стратегии борьбы с трудностями.

В психолого-педагогических исследованиях ученые особое внимание уделяют социально-психологической адаптации и трактуют её как:

- достижение равновесия с социумом, что обеспечивает выживание и полноценный личностный рост (Г.Г. Овчинникова) [43];
- активное управление взаимодействием со средой (И.А. Милославова) [37];
- приспособление к групповым нормам и ценностям, формирование адекватного поведения и развитие навыков межличностного общения (Н.А. Свиридов) [47].

Успешная социально-психологическая адаптация приводит к состоянию адаптивности, характеризующемуся оптимальным раскрытием личностного потенциала и возможностей человека в значимой для него деятельности (И.К. Кряжева) [32].

Социальную адаптацию можно рассмотреть как непрерывный процесс приспособления к социальной среде и как результат этого процесса, всё

сводится к соответствию требованиям и ожиданиям окружения. Э. Холл выделяет два основных типа адаптационного процесса:

– пассивный, когда человек ожидает что среда сама приспособится к человеку;

– активный, когда человек преобразует среду под собственные потребности;

Первый вариант может быть обусловлен дефицитом ресурсов, заниженной самооценкой, отсутствием внутренней мотивации к изменениям.

Процесс адаптации обычно проходит через несколько последовательных стадий. Начальная фаза – ориентировочно-приспособительная – нередко сопровождается временными функциональными нарушениями. Далее следует этап неустойчивого приспособления, где происходит активный поиск равновесия, и, наконец, достигается относительно стабильное состояние. Индивидуальные пределы адаптации напрямую зависят от таких факторов, как наследственность, возраст, состояние здоровья и уровень тренированности. Для успешной адаптации к условиям обучения и воспитания критически важны соблюдение режима дня, закаливающие процедуры и адекватный уровень физической активности.

Социальная адаптация – это непрерывный процесс активного приспособления индивида к социальной среде, а также его итог. Характер поведения в этом процессе определяется как личными целями и ценностями индивида, так и возможностями их реализации в обществе. Несмотря на свой перманентный характер, социальная адаптация чаще всего ассоциируется с периодами значительных перемен в жизни и окружении человека. Любая форма социальной адаптации будь то учебная, профессиональная или бытовая включает в себя психосоциальный компонент, поскольку социальная среда формируется как предметными, так и межличностными аспектами.

Социальная адаптация как процесс приспособления к новой социальной среде играет ключевую роль в социализации личности. В педагогической

практике особое значение имеет учёт особенностей адаптации детей при их включении в различные социальные институты — при интеграции в новый коллектив детский сад, школу, а также кадетский корпус.

В основе отечественных исследований социально-психологической адаптации лежит культурно-историческая теория Л.С. Выготского. Учёный отмечал: «врастание нормального ребенка в цивилизацию» обычно представляет собой единый процесс, слитый с органическим созреванием; естественный и культурный планы развития совпадают и переплетаются [24].

С физиологической точки зрения, процесс адаптации ребёнка к новым условиям проходит три этапа. На первом, ориентировочном, этапе наблюдается бурное реагирование и напряжение всех систем организма — так называемая «физиологическая буря», длящаяся около 2–3 недель. Вторым этапом характеризуется неустойчивым приспособлением, в ходе которого организм ищет оптимальные варианты реакций. Третий этап — достижение относительно устойчивого приспособления, когда организм вырабатывает наиболее эффективные и наименее энергозатратные способы реагирования на нагрузку. Весь процесс, как правило, занимает 5–6 недель, причём наиболее интенсивным и сложным является первый месяц. Таким образом, процесс физиологической адаптации завершается приблизительно к середине осени.

В первые недели пребывания в кадетском корпусе у воспитанников нередко наблюдаются снижение работоспособности, нестабильность физиологических показателей, повышенное напряжение сердечно-сосудистой системы и нарушение координации. По степени воздействия на организм эти изменения сопоставимы с влиянием невесомости на космонавта, чем и объясняется выраженное утомление к концу дня. Стабилизация работоспособности и снижение нагрузки на жизненно важные системы обычно достигаются лишь к пятой неделе обучения.

Наряду с физиологическими процессами протекает и психологическая адаптация, успешность которой в значительной степени детерминирована индивидуальными особенностями подростка. Эмпирические данные

свидетельствуют, что лишь около 35% детей обладают гармоничным типом личности, что позволяет им сравнительно легко усваивать учебную программу и стремиться к высоким результатам. Такие дети, как правило, отличаются развитым интеллектом, общительностью, уверенностью в себе и высоким уровнем самоконтроля.

К числу значимых предикторов успешной адаптации относятся позитивное отношение к учению, развитая способность к саморегуляции и волевые усилия. Не менее важны сформированные коммуникативные навыки, мелкая моторика и зрительно-двигательная координация. Трудности в адаптации часто возникают у обучающихся, испытывающих проблемы с планированием и контролем собственной деятельности, обладающих низкой мотивацией ориентированной преимущественно на сиюминутное подкрепление, а также у тех, кто сталкивается со сложностями в понимании и интерпретации информации, и чьё логическое мышление развито недостаточно.

Успешная адаптация к поступлению либо переходу в новое учебное заведение требует высокой психологической и социальной готовности, хорошо развитых психофизиологических функций, активной познавательной деятельности и крепкого здоровья. Современные нейронаучные исследования показывают, что адаптационные способности в значительной мере определяются структурно-функциональной организацией мозга. Индивидуальные различия в созревании его компонентов у детей объясняют многообразие вариантов развития и возможное расхождение между биологическим и паспортным возрастом, которое на начальном этапе обучения может достигать полутора лет. К сожалению, за последние десятилетия фиксируется устойчивое снижение показателей здоровья детской популяции.

Наилучшие результаты адаптации к новым условиям демонстрируют здоровые дети, выросшие в благоприятной социальной среде. При этом

здоровые дети, сталкивающиеся с социальными рисками, адаптируются хуже – особенно в части выполнения учебных требований.

Ключевыми прогностическими маркерами, свидетельствующими о низком адаптационном потенциале ребёнка, выступают:

1. Наличие психосоматических проблем либо значительных отклонений в состоянии здоровья в условиях кадетских корпусов такие воспитанники, как правило, либо не принимаются, либо выбывают из кадетского корпуса.

2. Недостаточная социальная и психолого-педагогическая готовность к школьному обучению.

3. Несформированность психофизиологических и психологических предпосылок, необходимых для успешной учебной деятельности пролонгированная неспособность адаптироваться в течение года и низкая успеваемость могут стать причиной ухода из кадетского корпуса.

Неуспеваемость и проблемы во взаимоотношениях со значимыми для подростка людьми оказывают глубокое негативное влияние на его психологическое состояние, характер, жизненные установки и общую личностную направленность. На начальном этапе адаптации преобладают тревожность, эмоциональная нестабильность и ощущение растерянности. Впоследствии могут возникать пробелы в знаниях, отставание по учебным предметам, а также формируются психологические защитные реакции: отвлечение на уроках, игнорирование правил и нарушения дисциплины.

Парадоксальным образом механизм влияния школьных проблем на здоровье, несмотря на его глубокую изученность, всё ещё недостаточно осознаётся большинством педагогов. Именно на глубинном физиологическом уровне концентрируются как эмоциональные переживания, связанные с неуспешностью, так и последствия чрезмерных учебных нагрузок.

Термин «адаптация» от латинского *adaptatio* – приспособление, описывает процесс в ходе которого живой организм приспосабливается к условиям собственного существования. Адаптационные возможности человека зависят от совокупности факторов: наследственности, возраста,

общего состояния здоровья и уровня тренированности. Социальная адаптация, в свою очередь, представляет собой непрерывный процесс активного приспособления индивида к социальной среде. В случае поступления в кадетский корпус новая среда предъявляет особые требования, которые должны находиться в гармонии с индивидуальными особенностями каждого кадета.

Физическое и психологическое здоровье, мотивация к обучению, развитые коммуникативные навыки, умение эффективно организовывать собственную деятельность, способностью адекватно реагировать на различные ситуации определяют успешность адаптации

В начальный период обучения в кадетском корпусе характерно снижение работоспособности. Трудности в адаптации зачастую обусловлены личностными особенностями – такими, как неспособность к планированию и контролю действий, низкая мотивация (ориентированная на сиюминутные стимулы), а также сложности с пониманием, логическим мышлением и интерпретацией информации. Наилучшие адаптационные результаты, как правило, демонстрируют здоровые дети, воспитывающиеся в благоприятной социальной среде.

1.2. Виды и стадии социально-психологической адаптации обучающихся

Сущностно социальная адаптация сводится к процессу приспособления индивида к требованиям, предъявляемым окружающей средой. Данный феномен может обнаруживать себя как на физиологическом уровне (трансформация телесных характеристик либо поведенческих реакций под влиянием внешних факторов), так и на психологическом (коррекция когнитивной, аффективной и поведенческой сфер).

Выше мы уже разбирали, что Э. Холлом выделяются две базовые разновидности адаптационного процесса: «активный» и «пассивный». Однако

дихотомия «активный–пассивный» небесспорна. П.Н. Абатаева в своей работе «Социальная адаптация» подвергает её сомнению. По её утверждению, различие заключается не в степени активности как таковой, а в её направленности. В качестве альтернативного критерия П.Н. Абатаева предлагает рассматривать, то-что вектор активности «вовне»: индивид осваивает и видоизменяет окружающую среду сообразно собственным интересам. Вектор активности «в себя»: этот вектор сопряжён с интенсивными процессами самоизменения и самокоррекции — трансформацией установок, паттернов и стереотипов поведения для обеспечения приспособления к меняющейся среде.

П.Н. Абатаева подчёркивает, что пассивное восприятие социальных норм без внутреннего саморазвития и самоизменения личности не может считаться подлинной адаптацией; более того, такой подход, скорее, приводит к дезадаптации, проявляющейся в чувстве дискомфорта, недовольства и ощущении собственной неполноценности [1].

Итак, адаптация по мнению автора, это активный двусторонний процесс, охватывающий как внешнее взаимодействие с социальной средой, так и внутренние личностные трансформации. В ходе этого процесса человек способен модифицировать себя, сохраняя при этом адаптивный характер. Что это даёт? Одновременно – и развитие личности, и эффективное разрешение адаптационных задач.

Наиболее эффективным, признаётся вероятностно-комбинированный тип адаптации. Он предполагает гибкое применение различных «чистых» адаптивных стратегий. Выбор конкретной стратегии детерминируется оценкой вероятности успеха на основе тщательного анализа трёх групп факторов. Первое: социальные требования — их сила, потенциальная враждебность, ограничительное и дестабилизирующее воздействие. Второе: способность личности преобразовывать среду под собственные нужды. Третье: плата за приспособление – физические и психологические издержки, связанные с выбором конкретной стратегии адаптации либо саморазвития.

В рамках исследования социальной адаптации можно выделить несколько ключевых теоретических моделей. Рассмотрим их последовательно.

В рамках исследования социальной адаптации можно выделить несколько ключевых теоретических подходов.

Модель «Конфликт – Тревога – Защитные механизмы». Согласно данной модели, адаптация инициируется конфликтом, возникающим из-за противоречия между потребностями индивида и ограничивающими социальными требованиями; данный конфликт порождает тревогу, для совладания с которой личность мобилизует свои внутренние ресурсы, стремясь достичь внутреннего равновесия [50].

Адаптация как отсутствие тревоги (без бессознательных защит). Этот подход акцентирует прямую взаимосвязь между уровнем адаптированности и психологическим состоянием личности. Адаптированность в данном контексте определяется отсутствием тревоги, причём роль бессознательных защитных механизмов исключается.

Модель «Конфликт – Фрустрация – Адаптация» с акцентом на базовые потребности. Здесь конфликт рассматривается как несоответствие реальности фундаментальным человеческим потребностям: в физиологическом комфорте, безопасности, привязанности к группе, уважении, любви и самоактуализации по А. Маслоу [35].

Модель «Конфликт – Фрустрация – Адаптация» с акцентом на информационный диссонанс. Формально схема остаётся прежней, однако её содержательное наполнение меняется. Конфликт трактуется как когнитивный диссонанс, расхождение между установками человека и поступающей извне информацией; этот дискомфорт, ощущаемый как потенциальная опасность, побуждает индивида искать пути разрешения или смягчения когнитивного диссонанса [1].

Важно отметить, что адаптационный процесс проходит для каждого индивидуально, но существуют типичные модели поведения которые

позволяют выделить различные типы адаптации и объединить людей с одинаково протекающими адаптационными процессами. И так адаптированный человек, это человек который даже не находясь в состоянии непрерывной адаптации, постоянно демонстрирует способность к ней.

Действительно, как отмечается, большинство людей проявляют различный тип адаптации в различных ситуациях, но у каждого человека какой-то тип адаптации преобладает [36].

Проанализировав научную литературу, мы выделили два вида критериев социально-психологической адаптации. Например исследователи А.А. Налчаджян и А.В. Сиомичев подразделяют адаптацию на внутренние и внешние показатели. Внутренние показатели включают психофизиологические усилия, направленные на достижение поставленной цели, и субъективное чувство удовлетворения полученными результатами; внешним критерием выступает способность поддерживать высокую производительность в постоянно меняющихся условиях [40].

Внешние критерии включают в себя:

1. Продуктивность и эффективность деятельности. Этот критерий охватывает затраты на достижение результатов, степень удовлетворённости ими, а также способность сохранять эффективность работы при изменении внешних условий (А.В. Сиомичев) [48].
2. Вовлечённость. Показывает уровень включённости индивида в рабочий процесс (А.Н. Жмыриков, И.К. Кряжева) [25].
3. Положение в коллективе. Отражает реальное место индивида в групповой структуре (О.И. Зотова, И.К. Кряжева) [26].

Внутренние критерии включают в себя:

1. Эмоциональное состояние. Оценивает общий эмоциональный фон личности (И.К. Кряжева, В.И. Лебедев) [33].
2. Самоэффективность и самопонимание. Характеризуются убеждённостью человека в собственных способностях и ясным осознанием своей личностной сущности (С.Г. Вершловский, Л.Н. Лесохина) [23].

3. Соответствие самооценки и возможностей требованиям среды. Предполагает баланс между личными притязаниями, реальными возможностями и внешними требованиями (Г.Г. Овчинникова) [43].
4. Согласованность самооценки и мнения значимых других. Отражает соответствие между собственным восприятием личности и оценками окружающих, имеющих для неё значение (О.И. Зотова, И.К. Кряжева) [26].

Мы наблюдаем адаптацию как основное понятие характеризующее динамичное взаимодействие человека с социумом через механизм приспособления к изменяющимся условиям. Значит мы можем представить социально-психологическую адаптацию как сложный процесс приспособления к социуму, инициирующий изменения в поведении, мышлении и эмоциональной сфере. Достижение гармонии между личными потребностями и общественными требованиями нередко требует значительных временных затрат и усилий. Однако применение адекватного подхода позволяет преодолеть возникающие трудности, снизить интенсивность страха, тревоги и неуверенности, замещая их чувством радости, гордости и верой в собственные силы.

Делаем вывод, что степень успешности социально-психологической адаптации можно определить рядом ключевых показателей:

- Демонстрация готовности к трансформации и гибкость в приспособлении к новым обстоятельствам.
- Развитые навыки межличностного взаимодействия и способность к продуктивной командной работе.
- Достижения в учебной и общественной деятельности.
- Снижение частоты конфликтных эпизодов и отсутствие существенных затруднений в коммуникации.
- Реалистичное самовосприятие и стабильное чувство собственной компетентности.
- Высокий уровень субъективного благополучия и позитивное восприятие межличностных связей.

1.3. Способы психолого-педагогической помощи обучающимся в период адаптации в учебном процессе

Согласно этимологии, термин «адаптация» производный от лат. *adaptatio* – прилаживание, обозначает процесс в рамках которого происходит приспособление организма, личности или их структурных составляющих к отдельным воздействиям либо к изменившимся жизненным обстоятельствам в целом. Теоретическая разработка и диагностический инструментарий социально-психологической адаптации интенсивно развивались в трудах Ю.А. Александровского, Ф.Б. Березина, Р. Даймонда, К. Роджерса, Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина. Как указывают, А.Г. Маклаков и ряд других авторов, адаптационный процесс обеспечивает перманентное равновесие между организмом и средовыми факторами — как внутренними, так и внешними по своему происхождению.

Адаптационный период в пятом классе зачастую оказывается самым напряженным в ходе всего образовательного пути. Смена образовательной парадигмы с начальной на среднюю ступень обучения повсеместно воспринимается как одна из наиболее трудоемких психолого-педагогических задач. При этом установив какие именно новообразования, свойственные ученикам младших классов, обеспечат их успешное приспособление к условиям обучения в среднем звене и сформируют предпосылки для дальнейшего личностного роста мы сможем продуктивно разрешить проблемы, связанные с этим «переходным этапом» и создать основу для дальнейшего личностного развития.

Любой адаптационный период обладает как общими, так и специфическими чертами, детерминированными эмоциональным состоянием, а также уровнем социальной и личностной тревожности подростка. Поскольку адаптационный процесс нередко протекает спонтанно и на неосознаваемом уровне, это способно значительно увеличивать его временную протяжённость. Может сформировать комплексы, психический и эмоциональный дискомфорт,

а также состояния фрустрации, стресса и нервного истощения. Младшие подростки часто переживают адаптационный синдром, который проявляется в внутренней тревоге, это мобилизация защитных ресурсов организма и социальной тревожности происходит доминирование беспокойства, страха и эмоциональное истощение. В следствии этого мы получаем отрицательный аффективный фон, негативные переживания, связанные со школой.

Возрастной интервал 10–12 лет, как отмечает Г.А. Цукерман, находится в «ничьей земле» возрастной психологии, поскольку школьникам этого возраста приписываются характеристики как младших, так и старших детей [46]. Понимание причин и психологических особенностей тревожности у младших подростков позволяет оказывать целенаправленное воздействие на их эмоциональную сферу. Это, в свою очередь, способствует развитию уверенности, формированию позитивного настроения, коррекции имеющихся недостатков, нормализации поведения и повышению мотивации к учёбе и общению. Снижение высокого уровня тревожности в данном возрасте приобретает особую значимость для обеспечения эффективности учебной и других видов деятельности, а также для успешного протекания адаптации.

Образовательные учреждения типа кадетского корпуса сталкиваются с нарастающей проблемой адаптации младших подростков к новой образовательной среде. Специфические трудности испытывают пятиклассники, поступающие в кадетские корпуса, особенно прибывшие из других регионов, поскольку им приходится приспосабливаться одновременно к новым условиям проживания и к учебному процессу. Они сталкиваются с существенным ограничением личного времени, отсутствием телефонов, непрерывным контролем и отсутствием информации о дополнительных предметах, альтернативных формах обучения, способах саморазвития. В этой связи, своевременная психологическая поддержка юных воспитанников, начиная с первых дней их пребывания в кадетском образовательном учреждении, приобретает первостепенное значение. Она способствует быстрой и успешной адаптации к новой учебной деятельности и

эффективному управлению свободным временем. Создание благоприятных психологических условий в кадетском корпусе, направленных на позитивное усвоение учебного материала, улучшает адаптационный процесс. Некоторым пятиклассникам достаточно лишь интеграции в жизнь корпуса и психолого-педагогического просвещения, которое может быть обеспечено через участие в спортивных секциях, творческих кружках или научно-исследовательской деятельности. Кроме того, возможность занимать ответственные позиции в коллективе, заместитель командира взвода, командир отделения, ответственный за определённый сектор работы также позитивно влияет на адаптацию.

Улучшение адаптации обучающихся к учебному процессу в кадетском корпусе требует комплексного подхода, включающего развитие самопринятия, межличностных отношений, эмоциональной сферы, самостоятельности, инициативности и волевых качеств. Общая атмосфера в корпусе, роте и взводе, а также характер отношений между преподавателями и кадетами играют ключевую роль. Индивидуальные консультации преподавателей, направляющие кадет к самостоятельному принятию решений, и активное участие в коллективной деятельности, особенно на начальных этапах, способствуют адаптации. Дополнительно, участие минимум в одном спортивном и одном творческом кружке помогает приспособиться к новой среде. Для успешной адаптации пятиклассников необходима системная организация мероприятий, в том числе: формирование взводов, ритуал «Кадетская клятва», работа социальной и психологической службы, а также совместные культурные события.

Для младших подростков из группы риска, испытывающих трудности с адаптацией, для которых характерны эмоциональное истощение, снижение стрессоустойчивости, повышенная тревожность и социальная дезадаптация, необходимы целенаправленные меры поддержки. В зависимости от уровня и характера адаптационных проблем применяются различные индивидуальные и групповые приёмы — такие как тренинги, игры и беседы. Указанные

мероприятия направлены на преодоление страхов, интеграцию в коллектив, самопознание и самопринятие, а также на повышение эмоциональной устойчивости и развитие волевых качеств.

Психологический тренинг представляет собой важнейшее средство социально-психологической адаптации и развития как отдельной личности, так и группы в целом. Это форма специально организованного группового общения, использующая активные методы психологического воздействия для развития личности, формирования коммуникативных навыков, оказания поддержки, разрушения стереотипов и решения личных проблем участников. Хотя одно занятие не способно кардинально изменить личность, тренинги способствуют изменению внутренних установок, расширению знаний, диверсификации социальных связей и способов общения.

Общение выступает важнейшим фактором адаптации. Неумение эффективно взаимодействовать в повседневной жизни и в коллективе порождает серьёзные проблемы, вынуждая человека отказываться от привычных паттернов и стереотипов. Неподготовленному индивиду, особенно кадету, сложно выйти из подобной ситуации без негативных последствий, нервных срывов, заболеваний, причём нередко – из-за страха обратиться за помощью. Психологический тренинг становится своего рода «спасательным кругом»: в группе, где участник чувствует принятие и доверие, пятиклассник активно экспериментирует со стилями общения, усваивает новые навыки, ощущая комфорт и защищённость. Эти занятия интенсивно готовят личность к полноценной жизни в обществе и коллективе, что приобретает особую ценность для адаптации обучающихся кадетских образовательных учреждений при переходе в среднюю школу.

Дополнительным эффективным средством адаптации кадет выступают психологические игры. Они позволяют подросткам, обучающимся в кадетском корпусе, осваивать новые социальные и личностные роли. В игре кадеты раскрепощаются, получают новые впечатления и могут практиковать непривычные для них стили общения, что имеет неоспоримую ценность.

Игра – это вид деятельности, ценный не столько своим результатом, сколько самим процессом воссоздания и усвоения социального опыта. Для подростков игра является ведущей деятельностью, через которую формируются, изменяются и закрепляются психологические свойства, интеллектуальные операции и отношение к миру. Термин «игра» также обозначает программы или наборы материалов для такой деятельности.

Изучение психологии подростков и их психологических реалий становится более эффективным и увлекательным при использовании игровых методов. Эмпирический опыт показывает, что социально-психологические игры способствуют глубокому восприятию психологических аспектов жизни.

Основные функции игровой деятельности включают:

- развлекательную, повышение настроения, обеспечение досуга;
- коммуникативную, содействие эффективному общению;
- самореализационную, предоставление возможности проявить себя;
- игротерапевтическую, помощь в преодолении трудностей;
- диагностическую, выявление отклонений в развитии и поведении;
- коррекционную, возможность коррекции личностной структуры;
- социализационную, интеграция подростка в систему социальных отношений и усвоение нормативных требований.

Существует множество типов игр деловые, позиционные, обучающие и др., однако можно выделить несколько основных видов психологических игр.

Игры способствуют решению развивающих, коррекционных и психологических задач, служат для развития рефлексии и саморефлексии, выступают в качестве катализатора для формирования базовых психических свойств и процессов

Игры-проживания позволяют индивиду и группе осваивать пространство, выстраивать межличностные отношения и осмысливать личные ценности. Они развивают мотивационную сферу, систему ценностей, критичность, самостоятельность в деятельности и общении, а также расширяют понимание человеческих эмоций.

Проектные игры фокусируются на освоении практических инструментов и методик, организации и реализации деятельности, достижении конкретных результатов и налаживании эффективной коммуникации. Они тренируют способность к целеполаганию, стратегическому планированию, гибкой адаптации к меняющимся обстоятельствам, самоконтролю, развитию критического мышления и умению слаженно действовать в команде.

Игровые же формы, относящиеся к жанру драмы, играют ключевую роль в процессе самоидентификации личности в разнообразных жизненных сценариях. Они способствуют формированию и уточнению системы ценностей и смысловых ориентиров, стимулируя развитие внутренней мотивации, укрепляя ценностные установки, повышая готовность к принятию решений, совершенствуя умение ставить цели и планировать свои действия. Кроме того, такие игры способствуют развитию критического осмысления себя и своих поступков.

Перечисленные типы психологических игр могут применяться как отдельно, так и в комплексе. Представленные описания носят обобщающий характер и дают базовое представление об их многообразии.

Психологические игры и упражнения, используемые на классных часах и специальных занятиях, служат достижению разнообразных целей: от сплочения коллектива и обучения навыкам противостояния давлению сверстников до развития эффективной коммуникации. Важным элементом после игровых сессий выступает рефлексия — обсуждение полученных впечатлений, положительных и отрицательных моментов.

Игры, направленные на сплочение, самопознание, развитие коммуникативных и творческих способностей, обладают собственными преимуществами. Они особенно эффективны в больших группах более 12–15 человек, где знакомство и раскрепощение происходят быстрее. В условиях формирующегося коллектива такие игры помогают каждому подростку почувствовать себя частью группы, избежать ощущения изоляции. Для

обучающихся кадетских корпусов игры представляют особую ценность, поскольку они ориентированы на общую цель.

Однако в группах с выраженными лидерами более скромные участники могут чувствовать себя подавленно. Поэтому применяются комплексы игр как направленные на индивидуальное саморазвитие, так и на формирование коллектива,

Необходимо вовлекать подростков в совместную деятельность и игру, создавая благоприятную атмосферу для каждого, обучать их разрешению конфликтов и оказанию взаимной поддержки. Если подросток уже оказался в изоляции, важно понять причины этого и предоставить ему эмоциональную поддержку, помочь наладить общение.

Успешной адаптации в кадетском корпусе особенно при переходе из младшей школы в среднюю способствует работа с родителями и с самими кадетами после их зачисления, предшествующая детальному изучению специфики обучения.

Вывод по главе 1

В ходе теоретического анализа установлено, что социально-психологическая адаптация представляет собой динамический процесс активного приспособления личности к изменяющимся условиям, включающий как преобразование внешней среды, так и глубинные личностные трансформации – изменение поведенческих паттернов, установок и функциональных структур. В контексте культурно-исторического подхода обоснована неразрывная связь адаптации с социализацией, причём адаптация рассматривается как ключевое условие успешного вхождения индивида в систему социальных отношений. Критериями успешной адаптации выступают внешние показатели (продуктивность деятельности, вовлечённость, положение в коллективе) и внутренние (эмоциональное состояние, самооэффективность, согласованность самооценки с оценками значимых

других). Особо значимым является вывод о том, что адаптация к новым образовательным условиям предполагает не только усвоение нормативных требований, но и полноценную реализацию личностного потенциала обучающегося.

Анализ видов и стадий адаптационного процесса показал, что традиционная дихотомия активной и пассивной адаптации дополняется представлением о направленности адаптивной активности – либо на преобразование среды, либо на самокоррекцию, причём подлинная адаптация всегда предполагает внутреннюю активность субъекта. Наиболее эффективным признаётся вероятностно-комбинированный тип, предполагающий гибкое сочетание стратегий. Установлено, что адаптационный процесс разворачивается стадийно: от ориентировочной фазы с выраженным напряжением через этап неустойчивого приспособления к относительной стабильности. Индивидуальные пределы адаптации детерминированы наследственностью, состоянием здоровья, возрастом и психофизиологической тренированностью. Определены предикторы успешной адаптации (саморегуляция, коммуникативные навыки, позитивное отношение к учению) и факторы риска (низкая мотивация, дефицит планирования, несформированность мышления), что позволяет прогнозировать трудности и осуществлять профилактику.

Рассмотрение психолого-педагогических средств помощи показало, что ведущим инструментом выступает психологический тренинг как форма активного группового обучения, развивающая коммуникативные навыки, корректирующая установки и решающая личные проблемы. Особую ценность для адаптации младших подростков в условиях кадетского корпуса представляют психологические игры, реализующие развлекательную, коммуникативную, самореализационную, коррекционную и социализационную функции. Игры-проживания, проектные и драматические формы способствуют развитию рефлексии, целеполагания, критического мышления и командного взаимодействия. Системная организация

адаптационных мероприятий – формирование коллективов, ритуалы, работа психологической службы, вовлечение в кружки – создаёт благоприятную среду для приспособления пятиклассников. При этом необходим дифференцированный подход: для группы риска требуются коррекционные занятия, для большинства – интегративные формы. Возрастная сензитивность младшего подросткового периода обуславливает значимость своевременной поддержки на начальном этапе обучения.

Таким образом, теоретический анализ подтверждает, что социально-психологическая адаптация – многоаспектный стадийный процесс, детерминированный личностными, средовыми и организационными факторами. Младший подростковый возраст является критическим периодом, требующим специального сопровождения, в котором эффективным средством выступают групповые занятия (тренинги и игры). Однако теоретические положения о результативности группового воздействия остаются декларативными без эмпирической проверки. В связи с этим возникает необходимость практического исследования, направленного на выявление реального влияния системы групповых занятий на динамику адаптационных показателей обучающихся кадетского корпуса, что составляет задачу последующей опытно-экспериментальной работы.

ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СРЕДСТВ ПОВЫШЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ

2.1. Особенности психологической адаптации обучающихся

Разнообразие типов образовательных организаций включает школы для одарённых детей, интернаты для детей-сирот и кадетские корпуса, в которых проходят обучение младшие школьники. Адаптационные процессы в каждом из этих учреждений имеют свою специфику, однако им присущи и общие черты, детерминированные физиологическими закономерностями, возрастными особенностями учащихся и характеристиками самого заведения условиями пребывания, целями обучения и воспитания.

В качестве иллюстрации обратимся к кадетскому корпусу. На протяжении 25 лет осуществляя обучение одарённых детей из различных регионов России, кадетский корпус ежегодно привлекает учащихся на разные образовательные программы. Особый научный интерес представляет адаптация младших школьников, зачисляемых после окончания четвертого класса. Несмотря на отрыв от дома и привычного социального окружения, высокая учебная мотивация и ориентация на значимые достижения нередко позволяют этим подросткам относительно легко преодолевать возникающие трудности. Интеллектуальные и физические способности в сочетании со сформированными коммуникативными навыками существенно облегчают адаптационный процесс. Страх неуспеха и непризнания, безусловно, присутствует, однако он успешно преодолевается благодаря созданной в школе благоприятной психологической атмосфере. Комфортные условия проживания, наличие зон отдыха, квалифицированный педагогический и психологический персонал, а также систематическое создание ситуаций успеха – всё это способствует безболезненному протеканию адаптации. Высокие достижения обучающихся на олимпиадах и конкурсах, равно как и

успешная профессиональная карьера выпускников, служат эмпирическим подтверждением эффективности данного адаптационного механизма.

Отсутствие персонального пространства и постоянное нахождение в поле зрения окружающих, в условиях проживания в кадетском корпусе, порождают вынужденную публичность и могут способствовать несдержанности в межличностной коммуникации. Нормы интернатской жизни становятся единственным эталоном поведения, поскольку социальные контакты ограничены узким кругом лиц. Воспитаннику приходится принимать роль «сироты», что затрудняет социальное развитие, ведёт к деформации сознания, проявляющейся в повышенной конфликтности, агрессивности и обидчивости. Нередко такие дети испытывают неуверенность в себе и сложности при взаимодействии с внешним миром. Эмпирические исследования подтверждают, что воспитанники интернатов с раннего возраста переживают состояние эмоциональной депривации, что негативно сказывается на их психическом развитии.

Помимо внешних вызовов, сопряжённых с социализацией, воспитанники интернатов сталкиваются с внутренними трудностями, обусловленными особенностями собственного психического развития, сложившимися в условиях постоянного пребывания в детском доме или интернате. Данная категория детей относится к группе риска по поведенческим отклонениям и психическим расстройствам. Для облегчения адаптации ребёнка с первого дня его нахождения в таком учреждении необходима целенаправленная работа по следующим направлениям:

- формирование стремления к саморазвитию и самореализации;
- развитие творческого потенциала;
- применение ролевых игр;
- привитие трудовых навыков с целью преодоления иждивенческих наклонностей;
- формирование позитивного взгляда на жизнь.

Причины поступления в кадетские корпуса варьируются: от семейных традиций и осознанного выбора до попыток родителей решить проблемы, связанные с поведением подростка. Однако независимо от исходной мотивации резкая смена жизненного уклада после зачисления представляет собой главный вызов для воспитанника. Кадет сталкивается с изменением социального статуса, новыми межличностными отношениями, необходимостью пересмотра прежних установок. Он оказывается в непривычной, относительно изолированной среде, где требуется наладить контакт с одноклассниками, учителями и воспитателями-мужчинами. Строгий распорядок дня, сочетание обычных уроков с военной подготовкой, проживание в казарменных условиях, минимум свободного времени и жёсткая дисциплина – всё это предъявляет повышенные требования к адаптационным ресурсам.

Адаптация в кадетском корпусе представляет собой многомерный процесс, включающий психофизиологический, социальный и психологический аспекты. Для успешного приспособления кадету необходимо: освоиться в казарменном быту, принять новые условия учебной и физической подготовки, усвоить уставные нормы поведения, интернализировать ценности и традиции корпуса, а также развить личностные качества – дисциплинированность, выдержку и самообладание.

Социально-психологическая адаптация подростков в кадетском корпусе обладает собственной спецификой, обусловленной как внешними, так и внутренними факторами образовательного процесса:

1. Внешние факторы:

- специфика процедуры поступления в кадетское учреждение;
- ранняя профильная ориентация;
- роль офицеров-воспитателей;
- раздельное обучение;
- военная форма, символика и ритуалы;
- кадетские традиции.

2. Внутренние факторы:

- ограничения личной свободы и коммуникации с внешним миром;
- необходимость самостоятельности и самообслуживания;
- строгая регламентация поведения, основанная на жестких правилах и повышенные физические нагрузки;
- особенности коммуникации в среде нового коллектива.

Эмпирические данные свидетельствуют, что не все вновь поступившие успешно справляются с перечисленными вызовами. Проблемы адаптации могут быть вызваны не только личностными особенностями воспитанников как обсуждалось выше, но и недостаточной подготовленностью педагогического состава: отсутствием опыта работы именно с мальчиками, неразработанностью специальных курсов для офицеров-воспитателей, текучестью кадров и дефицитом методической базы.

Зачастую первоначальный интерес детей к корпусу ограничивается внешней атрибутикой и символикой, а отсутствие целенаправленной воспитательной работы препятствует формированию сплочённого коллектива, что может приводить к конфликтам и негативному отношению к обучению. Непривычная среда, дефицит личного пространства, отсутствие домашней обстановки и страх не оправдать родительских ожиданий провоцируют тревогу и тоску по дому.

Для успешной адаптации необходимо создание таких условий, в которых индивидуальные возможности кадета находились бы в гармонии с требованиями кадетского корпуса, что способствовало бы приспособлению к новой среде и полноценной жизнедеятельности.

2.2. Проблема этапа адаптации в кадетских корпусах

В условиях современного этапа развития общества процессы информатизации образования способствуют повышению производительности как преподавательского состава, так и обучающихся, одновременно выдвигая

качественно новые требования к профессиональной подготовке — в особенности будущих офицерских кадров. Магистральный вектор эволюции образования всё более явно смещается в сторону индивидуальной проектно-поисковой и исследовательской активности, что позволяет сократить разрыв между стремительным прогрессом информационных технологий и сложившимися традиционными методиками преподавания. В число приоритетных компетенций сегодня входят владение информационно-коммуникационными технологиями, навыки автономного поиска, анализа и интерпретации информации, а также способность к критической оценке собственной деятельности. В данном контексте особую значимость приобретает адаптационная проблематика – прежде всего в специфических условиях довузовских образовательных учреждений, подведомственных Министерству обороны РФ. Успешность профессиональной деятельности преподавателя и престиж учебного заведения напрямую зависят от готовности кадет к эффективному обучению, первым и важнейшим этапом которого выступает адаптация. Поступление в училище представляет собой энергозатратный переход во взрослую жизнь, сопряжённый с разлукой с семьёй, системой ограничений, необходимостью подчиняться командным требованиям, а также с внутренними сомнениями в собственной готовности.

Образовательная среда, трансформирующаяся под воздействием социокультурных изменений и новых целевых ориентиров образования, всё в большей степени ориентируется на личностно-ориентированную парадигму. Она является ключевым фактором всестороннего развития обучающегося, становления его личности, осознания собственного места в учебном процессе и в жизни в целом, а также удовлетворения познавательной потребности. Вовлечение обучающихся в активное формирование образовательной среды обеспечивает продуктивное взаимодействие между студентом и окружающим его пространством.

Понятие «образовательная среда» получает в литературе несколько трактовок. Так, Т. Гущина определяет её как совокупность педагогических и

психологических условий, способствующих раскрытию индивидуальных способностей и интересов личности. А. Лактионова рассматривает образовательную среду в качестве психолого-педагогической реальности, создающей условия для формирования и развития личности в рамках её социального и предметного окружения. Следовательно, образовательная среда представляет собой комплекс психологических и педагогических факторов, обеспечивающих успешность обучения и готовность детей к нему.

Современные исследователи выделяют множество типов образовательных сред, включая учебную, технологическую, социальную, творческую, гуманитарную и другие. Особое внимание уделяется инновационной, рефлексивной и здоровьесберегающей средам. Важно подчеркнуть, что понятие образовательной среды является гибким и не исчерпывается приведённым перечнем. С. Тарасов классифицирует образовательные среды по следующим основаниям: стиль взаимодействия (конкурентная / кооперативная, гуманистическая / технократическая); характер отношения к социальному опыту (классическая / инновационная, национальная / наднациональная); уровень творческой активности (творческая / регламентированная); способ взаимодействия с внешней средой (открытая / закрытая).

В контексте кадетских образовательных учреждений особую значимость приобретают здоровьесберегающая среда и среда, определяемая характером взаимодействия с внешним окружением. При этом их векторная значимость не умаляет важности остальных сред. Эффективность образовательной организации достигается лишь при условии комплексного взаимодействия различных сред.

Обучение в кадетском корпусе выходит за рамки стандартной образовательной программы, включая элементы военной подготовки, строевой дисциплины, армейского рукопашного боя и проведения учений на военных объектах. Воспитанники проводят значительную часть времени в условиях строго регламентированной деятельности, являющейся неотъемлемой частью

образовательного процесса. В связи с этим критически важными становятся: период адаптации, первый год обучения, здоровьесбережение на протяжении всего срока обучения и учёт особенностей закрытого типа учебного заведения. Образовательная среда призвана «погрузить» кадета в дисциплинарное пространство, привить ему духовно-нравственные ценности, сформировать понимание уставных норм и специфики познавательной деятельности, а также заложить компетенции, необходимые будущему офицеру.

В адаптационный период кадеты усваивают социальные нормы, определяют собственное место в коллективе и учатся выстраивать межличностные отношения. Именно на этом этапе закладываются основы духовно-нравственных ценностей, формируется понимание принадлежности к уставной системе со строгими правилами, поощрениями и взысканиями. Происходит знакомство со спецификой учебной деятельности, принятие режима, ношения формы, строевых ритуалов. Для плавной интеграции в образовательный процесс необходимо создание среды, активно вовлекающей кадет в значимую для них деятельность. Высокая учебная нагрузка и дополнительные занятия могут, однако, снижать мотивацию вследствие дефицита самостоятельности и несформированности навыков распределения времени.

А.И. Воложин определяет адаптацию как часть приспособительных реакций системы на изменение среды, направленную на сохранение её функциональности. В контексте кадетского корпуса речь идёт о двустороннем процессе: воспитанник адаптируется к учреждению, тогда как среда учреждения частично подстраивается под его нужды, облегчая переход. Психологи отмечают, что адаптация занимает от двух-трёх месяцев до года, причём данный период требует активного сопровождения со стороны командиров, воспитателей и преподавателей для ускорения и смягчения процесса. Успешная адаптация выступает фундаментом для формирования желания учиться, приверженности учебному заведению и готовности служить товарищам и Отечеству.

Адаптация несовершеннолетних в кадетских корпусах представляет собой сложный процесс, требующий приспособления к новым условиям проживания, строгому режиму, социальному окружению и образовательным требованиям. Данный процесс особенно затруднён для подростков с девиантным поведением, социальной запущенностью, проблемами со здоровьем либо опытом деструктивного общения.

Основные проблемы на этапе адаптации включают:

– эмоциональное напряжение и стресс, чаще всего обусловлены поступлением, разлукой с близкими, необходимостью определить своё место и соблюдать режим;

– разрушение асоциальных установок, требуется коррекция либо формирование новых установок для реинтеграции в социум;

– коммуникативные трудности, сложности в построении конструктивных отношений со сверстниками и взрослыми, неумение разрешать конфликты;

– проблемы с самооценкой и саморегуляцией, формирование неадекватной, чаще завышенной, самооценки затрудняет общение и самореализацию;

– дефицит социальных навыков, недостаточно развиты умения анализировать ситуации, прогнозировать последствия и выходить за рамки актуального момента;

– профориентация и трудовая деятельность слабая информированность о профессиях, отсутствие навыков самообслуживания и низкая мотивация к труду;

– длительность адаптации, период адаптации носит индивидуальный характер и может варьироваться от нескольких дней до года.

Ряд факторов существенно осложняет адаптационный процесс:

– возрастные особенности, подростковый и ранний юношеский возраст, характеризующиеся повышенной чувствительностью к стрессу;

– семейное и социальное окружение, предшествующий опыт деструктивного общения, социальная запущенность, проблемы со здоровьем;

– организационные проблемы учреждения, несогласованность в работе подразделений, неэффективность системы поощрений и наказаний, отсутствие чётких и единых требований;

– недостаток психолого-педагогической поддержки, отсутствие индивидуального подхода к воспитанникам, игнорирование их индивидуально-типологических особенностей, замалчивание проблем педагогами.

Адаптация представляет собой сложный, динамичный и глубоко индивидуальный процесс приспособления человека, организма, личности, их систем к изменяющимся средовым условиям – включая как физические, так и психологические аспекты. Её понимание варьируется в зависимости от биологического или социального контекста; при этом отечественная психологическая наука активно исследует феномен психологической адаптации, определяя его по-разному – от интеграции в социальные отношения до формирования способности к полноценному функционированию на протяжении всего жизненного пути.

Вывод по главе 2

Анализ специфики психологической адаптации в различных типах образовательных учреждений показал, что кадетский корпус как военизированное учебное заведение предъявляет к воспитанникам качественно иные требования по сравнению с массовой школой. Установлено, что адаптационный процесс в кадетском корпусе носит многомерный характер. Включает психофизиологический, социальный и психологический аспекты. Выявлены внешние факторы, специфика поступления, ранняя профильная ориентация, роль офицеров-воспитателей, военная форма, символика и ритуалы, раздельное обучение. Внутренние факторы

ограничение личной свободы, необходимость самообслуживания, строгая регламентация поведения, повышенные физические нагрузки, особенности коммуникации в новом коллективе, совокупное воздействие которых определяет успешность либо неуспешность адаптации. При этом эмпирически подтверждено, что успешность адаптации напрямую зависит от сформированности у кадета коммуникативных навыков, учебной мотивации, способности к саморегуляции, а также от наличия благоприятной психологической атмосферы в учреждении и грамотного психолого-педагогического сопровождения. Особую значимость приобретает создание ситуаций успеха, комфортных условий проживания и систематическая работа по формированию сплочённого коллектива, тогда как дефицит личного пространства, вынужденная публичность и жёсткая регламентация могут провоцировать тревожность, тоску по дому и дезадаптивные проявления.

Рассмотрение проблемы этапа адаптации в кадетских корпусах позволило выявить, что образовательная среда данного типа учреждений представляет собой сложный комплекс педагогических и психологических условий, включающий здоровьесберегающий, дисциплинарный и военно-профессиональный компоненты, причём её эффективность достигается лишь при комплексном взаимодействии различных средовых составляющих. Установлено, что адаптация в кадетском корпусе занимает от двух-трёх месяцев до года и представляет собой двусторонний процесс, в котором воспитанник приспосабливается к учреждению, а среда учреждения частично подстраивается под его нужды для облегчения перехода. Выявлены основные проблемы адаптационного периода: эмоциональное напряжение и стресс, коммуникативные трудности, проблемы с самооценкой и саморегуляцией, дефицит социальных навыков, а также сложности, связанные с разрушением прежних установок и необходимостью принятия новых норм и ценностей. Определены факторы, осложняющие адаптацию: возрастные особенности подросткового периода, неблагоприятный предшествующий социальный опыт, организационные проблемы учреждения и недостаток психолого-

педагогической поддержки. При этом успешная адаптация рассматривается как фундамент для формирования устойчивой мотивации к обучению, приверженности учебному заведению и готовности к будущей профессиональной деятельности.

Обобщая результаты теоретического анализа, можно заключить, что специфика адаптации обучающихся в кадетском корпусе детерминируется комплексом внешних институциональных факторов (военизированный уклад, строгая регламентация, закрытость образовательной среды, ранняя профилизация) и внутренних личностных характеристик воспитанников (уровень саморегуляции, коммуникативная компетентность, мотивационная направленность, стрессоустойчивость). Установлено, что младший подростковый возраст, сензитивный к социальным влияниям, но одновременно характеризующийся эмоциональной нестабильностью и повышенной тревожностью, является критическим периодом, в котором адаптационные трудности могут приобретать затяжной характер и приводить к дезадаптивным проявлениям. Выявленные проблемы адаптации – от эмоционального стресса до коммуникативных барьеров и несформированности навыков саморегуляции – требуют системного психолого-педагогического вмешательства, направленного на облегчение вхождения кадет в новую образовательную и социальную среду.

Таким образом, теоретическое исследование подтверждает необходимость подбора и внедрения специальных средств повышения социально-психологической адаптации обучающихся к учебному процессу в кадетском корпусе, в качестве которых обоснованно рассматриваются групповые занятия (тренинги и психологические игры), обеспечивающие безопасное пространство для развития коммуникативных навыков, самопознания, эмоциональной регуляции и коррекции дезадаптивных установок. Однако теоретические положения о механизмах и эффективности группового воздействия остаются преимущественно декларативными и требуют эмпирической проверки в конкретных условиях кадетского

образовательного учреждения. В связи с этим возникает необходимость практического исследования, направленного на выявление реального влияния системы групповых занятий на динамику адаптационных показателей обучающихся кадетского корпуса, что составляет задачу последующей опытно-экспериментальной работы, результаты которой представлены в третьей главе.

ГЛАВА 3. ПРОВЕДЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ КАСАТЕЛЬНО ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ КАДЕТСКОГО КОРПУСА

3.1. Организация и подбор методики исследования

Эмпирическое исследование проводилось на базе кадетского корпуса. Участниками выступили 22 обучающихся 5 «А» класса в возрасте 11–12 лет.

Программа опытно-экспериментальной работы включала три направления.

1. Работа с обучающимися, групповые занятия. Адаптированный комплекс мероприятий был рассчитан на 12-14 занятий, которые проводились дважды в неделю. Продолжительность каждого занятия составляла один академический час. При указанной периодичности цикл занятий завершался к концу первой четверти (в контексте настоящего исследования это означает, что работа осуществлялась на протяжении первой учебной четверти).

2. Взаимодействие с педагогическим составом, учителями-предметниками классными руководителями и воспитателями. Данное направление включало в себя как персональные консультации, так и организацию групповых обучающих мероприятий, семинаров. Основная задача заключалась в информировании преподавателей о специфике и распространенных вызовах, возникающих в период адаптации обучающихся, а также в освоении ими действенных коммуникативных стратегий и методов психолого-педагогического сопровождения. Для учителей-предметников были разработаны и предоставлены информационные материалы с рекомендациями по взаимодействию с учениками пятых классов. Классные руководители получили дополнительно специализированное пособие, включающее комплекс игровых методик и упражнений, применимых на классных часах. Сроки проведения: работа с педагогическим коллективом

осуществлялась синхронно с занятиями у обучающихся, на ранних стадиях адаптационного процесса.

3. Взаимодействие с родителями. Данная работа охватывала как коллективные формы общения, родительские собрания, так и персональные консультации. В ходе встреч рассматривались психологические характеристики учеников младшего подросткового возраста, потенциальные трудности, с которыми они могут столкнуться в пятом классе, а также значимость семейного участия в процессе адаптации. Родителям предоставлялась информация о планируемых мероприятиях и запрашивалось их письменное согласие на проведение занятий с детьми.

Индивидуальное консультирование проводилось для родителей тех обучающихся, кто по результатам первичного тестирования был отнесён к группе риска, показал низкие результаты. Работа с родителями, как указано в исходных данных, осуществлялась «после зачисления, предшествующая изучению специфики обучения», что означает её начало до активного этапа адаптации либо в самые первые дни учебного процесса.

Таким образом, комплексная работа по социально-психологической адаптации обучающихся кадетского корпуса разворачивалась в течение первой четверти учебного года. Групповые занятия с кадетами проходили с частотой два раза в неделю, по одному академическому часу, всего было реализовано 12-14 встреч. Для педагогов проводились индивидуальные консультации и семинары, им передавались памятки и брошюры с упражнениями. Родительская работа включала групповое и индивидуальное консультирование, начиная с периода после зачисления детей и до начала, либо в первые дни адаптационного этапа. Конкретные временные параметры взаимодействия с педагогами и родителями, длительность встреч, регулярность в исходном тексте не детализированы.

Для анализа процесса социально-психологической адаптации был адаптирован комплекс диагностических инструментов, основанный на двух ключевых показателях:

Внешний аспект: оценивается через соответствие поведенческих проявлений установленным социальным стандартам, наличие гармоничных взаимоотношений с ровесниками и наставниками, а также интеграцию в правила и требования новой образовательной среды.

Внутренний аспект: фокусируется на субъективном ощущении психологического благополучия, отсутствии внутреннего дискомфорта и снижении уровня тревожности.

Исходя из этого, исследование сконцентрировалось на трех главных направлениях диагностики:

- 1) характер межличностных взаимодействий со взрослыми и сверстниками;
- 2) уровень психологического, эмоционального комфорта;
- 3) степень усвоения норм новой образовательной среды.

Методики были выбраны с учётом их дополняемости, теоретической и практической значимости, близости в подходах, но при этом разнонаправленности для комплексного охвата проблемы. Особое внимание уделялось соответствию инструментов возрастным особенностям младших подростков, а также достоверности получаемых результатов.

В диагностический блок вошли следующие методики.

Опросник С.В. Левченко «Чувства в школе» диагностическая методика для определения эмоционального фона в классе и отношения к учебным предметам у обучающихся 11-14 лет (Приложение А). Эмоциональная сфера имеет первостепенное значение для личностного развития, коммуникации и успешности в разных видах деятельности. Положительный эмоциональный фон выступает мощным мотиватором, повышая энтузиазм и продуктивность. Опросник позволяет визуализировать эмоциональное состояние класса. Анкетирование позволяет определить преобладающие в коллективе эмоциональные настроения, выраженные в процентном соотношении. Особое значение придается тем чувствам, которые были выбраны более чем в 45-50% случаев. Менее распространенные

варианты ответов указывают на индивидуальные переживания, не оказывающие существенного влияния на общую атмосферу в классе.

«Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса»

Данный диагностический инструмент разработан для определения степени и специфики школьной тревожности у обучающихся начальных и средних классов. Методика демонстрирует высокую эффективность в выявлении скрытой тревожности у кадет в процессе их адаптации к специфике кадетского корпуса (Приложение Б). Инструментарий включает 58 вопросов, предполагающих бинарный ответ «Да» или «Нет», который может быть предоставлен как устно, так и письменно. Опросник структурирован по восьми факторам, каждый из которых характеризуется следующим содержанием:

- общая тревожность в корпусе, эмоциональное состояние, связанное со всеми аспектами школьной жизни;
- переживания социального стресса, эмоциональный фон, влияющий на социальные контакты с одноклассниками;
- фрустрация потребности в достижении успеха, неблагоприятный психический фон, препятствующий реализации стремления к успеху и высоким результатам;
- страх самовыражения, негативные эмоции в ситуациях, требующих самораскрытия и демонстрации собственных способностей;
- страх ситуации проверки знаний, тревога и негативное отношение к контролю знаний, достижений, особенно публичному;
- страх не соответствовать ожиданиям окружающих, ориентация на внешнюю оценку, ожидание негативных отзывов от других;
- низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, психофизиологические особенности, снижающие приспособляемость к стрессовым ситуациям и повышающие риск неадекватных реакций на тревожные средовые факторы;

– проблемы и страхи в отношениях с учителями, общий негативный эмоциональный фон во взаимодействии со взрослыми в школе, отрицательно влияющий на успешность обучения.

«Методика диагностики мотивации учения Ч.Д. Спилбергера в адаптации А.Д. Андреевой» Диагностическая методика для исследования уровней познавательной вовлеченности, тревожности и переживания отрицательных эмоций у обучающихся подросткового возраста (Приложение В). Автор классифицирует эти уровни следующим образом:

– Высокий уровень, продуктивная мотивация. Отличается доминирующей познавательной направленностью и выраженным позитивным отношением к образовательному процессу, выступая в роли основного стимула для учебной деятельности.

– Средний уровень. Характеризуется в целом положительным отношением к процессу обучения, однако познавательная активность и стремление к получению знаний об окружающем мире несколько снижены.

– Низкий уровень. Проявляется в существенном ослаблении внутренней мотивации к учению, ощущении вынужденности школьной жизни и ярко выраженном негативном эмоциональном отношении к образовательной деятельности.

Критерии и уровни содержания структурных компонентов социально-психологической адаптации обучающихся в кадетском корпусе представлены в Таблице 1.

«Карта наблюдений (КН) Д. Стотта» Методика позволяет диагностировать трудности адаптации младших подростков к школьной среде, а также проанализировать характер и степень их дезадаптации к учебной жизни. Заполнение бланков осуществляется посредством наблюдения. Методика позволяет выявить эмоциональные состояния ребенка, которые мешают его адекватному приспособлению к школьным требованиям. Изначально карта наблюдений содержала 198 поведенческих индикаторов, сгруппированных в 16 синдромов (Приложение Г).

Для целей данного исследования, проведенного в условиях кадетского корпуса, был сформирован адаптированный вариант, включающий 72 индикатора, объединенных в 5 синдромов. Этот набор признан достаточным для выявления группы риска среди пятиклассников:

I – Недоверие к новым людям, предметам, ситуациям;

II – Уход в себя, отстраненность, замкнутость;

III – Тревожность по отношению к взрослым, беспокойство во взаимодействии с учителями и воспитателями;

IV – Тревожность по отношению к детям, беспокойство в контактах со сверстниками;

V – Эмоциональное напряжение, общее состояние психологического дискомфорта.

Заполнение карты наблюдений проводилось учителями русского языка и математики. В регистрационном бланке отмечались номера, соответствующие тем формам поведения, синдромам, которые были наиболее характерны для конкретного ребенка.

Таблица 1

Критерии и уровни содержания структурных компонентов социально-психологической адаптации обучающихся в кадетском корпусе

Компонент адаптации	Критерии	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень (группа риска)
1	2	3	4	5
<p>1. Межличностные отношения со взрослыми и сверстниками</p>	<p>Объективные: положение в коллективе, вовлеченность в деятельность, отсутствие конфликтов. Субъективные: эмоциональное состояние, соответствие самооценки и мнения значимых других, удовлетворенность отношениями.</p>	<p>Учащийся активно и конструктивно взаимодействует, занимает позитивное положение в коллективе, легко устанавливает контакты, проявляет эмпатию. Удовлетворен отношениями, чувствует себя принятым, не испытывает страха самовыражения, открыт к помощи и сотрудничеству.</p>	<p>Учащийся в целом поддерживает отношения, но может быть пассивен или избирателен в общении. Взаимодействие преимущественно функциональное. Самооценка соответствует ожиданиям, но может быть незначительная тревожность в новых ситуациях. Принимает помощь, но редко сам проявляет инициативу.</p>	<p>Учащийся испытывает серьезные трудности в общении, изолирован, имеет конфликты или избегает взаимодействия. Может проявлять недоверие, уход в себя. Отсутствует удовлетворенность отношениями, выражена социальная тревожность, страх самовыражения. Нуждается в помощи при налаживании контактов и решении конфликтов.</p>

Продолжение Таблицы 1

1	2	3	4	5
<p>2. Психологический (эмоциональный) комфорт</p>	<p>Объективные: общий эмоциональный фон класса, продуктивность деятельности. Субъектные: эмоциональное состояние (отсутствие тревоги, фрустрации), уверенность в себе, стрессоустойчивость.</p>	<p>Преобладает положительный эмоциональный фон (по данным «Чувства в школе» > 50% позитивных выборов). Высокий уровень внутренней уверенности, низкая или отсутствующая школьная тревожность (по Филлипсу). Высокая стрессоустойчивость, способность преодолевать трудности без выраженного дискомфорта.</p>	<p>Эмоциональный фон в целом позитивный, но могут проявляться кратковременные колебания. Умеренная школьная тревожность, контролируемые переживания. Средний уровень стрессоустойчивости, способен справляться со стрессом, но с определенными усилиями.</p>	<p>Выраженный негативный эмоциональный фон (по данным «Чувства в школе» < 45% позитивных выборов). Высокий или повышенный уровень школьной и личностной тревожности (по Филлипсу), фрустрация. Низкая стрессоустойчивость, частые проявления нервного истощения, психического дискомфорта, страха.</p>
<p>3. Принятие норм новой образовательной среды</p>	<p>Объективные: соответствие поведения нормам, продуктивность деятельности (сохранение эффективности при изменениях). Субъектные: готовность к</p>	<p>Поведение полностью соответствует нормам и требованиям корпуса. Проявляет готовность и способность быстро адаптироваться к новым условиям и правилам, эффективно осваивает учебную деятельность и распоряжается</p>	<p>Поведение в основном соответствует нормам, но могут быть незначительные отклонения или потребность в напоминании. Принимает новые правила, но адаптация к ним может занимать</p>	<p>Поведение часто не соответствует нормам и требованиям, имеются трудности с соблюдением режима. Проявляет сопротивление изменениям, низкую готовность адаптироваться. Отсутствует понимание значимости правил, выраженный</p>

Продолжение Таблицы 1

1	2	3	4	5
	изменениям, усвоение правил и норм поведения, отсутствие когнитивного диссонанса.	временем. Отсутствует когнитивный диссонанс.	больше времени. Способен осваивать учебную деятельность, но с переменным успехом в самоорганизации.	когнитивный диссонанс. Неэффективно распоряжается свободным временем.
4. Учебная мотивация и познавательная активность	Объективные: продуктивность деятельности, успешность в обучении. Субъективные: уровень познавательной активности, отношение к учению, переживание негативных эмоций (по Спилбергеру-Андреевой).	Высокий уровень (продуктивная мотивация): высокая познавательная направленность, положительное эмоциональное отношение к учению, инициативность, стремление к самообразованию, высокий уровень успешности.	Средний уровень: позитивное отношение к учению, но сниженная познавательная активность. Мотивация к приобретению знаний присутствует, но может быть неустойчивой. Успеваемость стабильная, но без выраженной инициативы.	Низкий уровень: сниженная внутренняя мотивация, отрицательное эмоциональное отношение к учению. Восприятие школьной жизни как неизбежности. Низкая познавательная активность, отсутствие интереса к самообразованию, низкая успешность в обучении.
5. Самооценка и Саморегуляция	Объективные: эффективность деятельности, положение в коллективе.	Адекватная, устойчивая самооценка, высокая уверенность в себе. Ясное понимание своей личности, развитые	Самооценка в целом адекватна, но может быть подвержена внешнему влиянию. Уверенность в себе ситуативна.	Неадекватная самооценка (чаще завышенная, реже заниженная). Низкая уверенность в себе, проблемы с саморегуляцией.

Продолжение Таблицы 1

1	2	3	4	5
	<p>Субъектные: уровень самооценки, уверенность в себе, понимание личной сущности, умение анализировать ситуации и прогнозировать последствия.</p>	<p>навыки саморегуляции, анализа ситуаций и прогнозирования последствий. Способность к самокоррекции и саморазвитию.</p>	<p>Способность к саморегуляции присутствует, но требует усилий. Анализ ситуаций и прогнозирование последствий развиты на среднем уровне.</p>	<p>Недостаточно развиты навыки анализа и прогнозирования ситуаций. Отсутствие желания к самоизменению, ощущение собственной слабости и несовершенства.</p>

Далее будут представлены полученные результаты исследования.

1. Использование опросника С.В. Левченко «Чувства в школе»

позволило выделить преобладающие чувства в школе, определить индивидуальный характер переживаний.

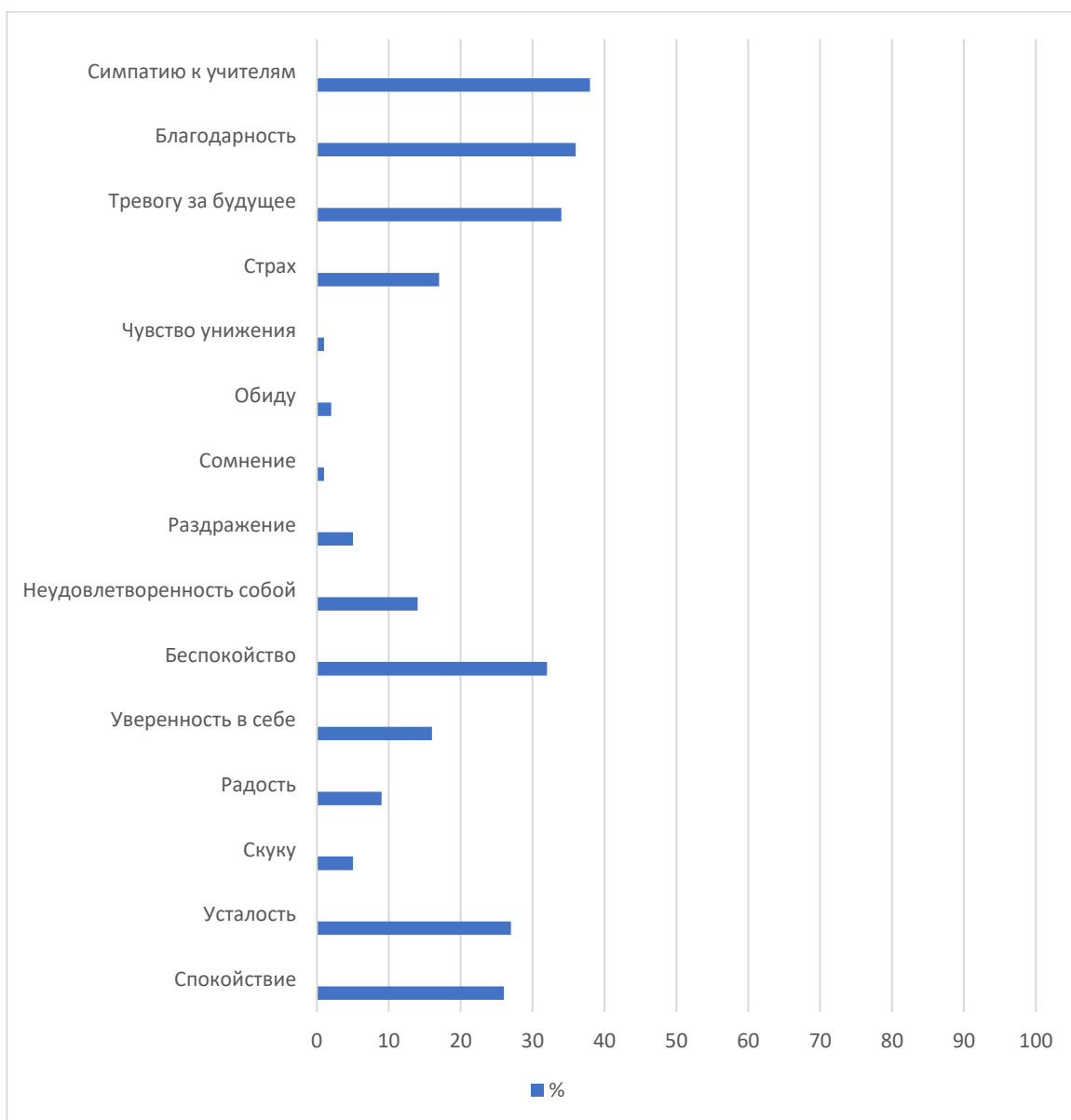


Рис. 1. Преобладающие чувства обучающихся по отношению к школе по методике С.В. Левченко «Чувства в школе»

Анализ данных, полученных посредством опросника С.В. Левченко, позволяет зафиксировать следующие закономерности в структуре

преобладающих эмоциональных состояний обучающихся по отношению к школе.

В первую очередь обращает на себя внимание доминирование позитивных и нейтральных аффективных феноменов. Наибольшая доля респондентов демонстрирует симпатию к учителям 38% и чувство благодарности 36%. Указанные высокие показатели интерпретируются как свидетельство благоприятного психологического климата во взаимодействии с педагогическим составом и позитивного восприятия образовательного учреждения в целом. Кроме того, достаточно выражены состояния спокойствия 26% и усталости 27%. Последнее, хотя и относится к умеренно негативному полюсу, в совокупности со спокойствием отражает естественное течение учебного процесса, в котором нейтральные и умеренно отрицательные состояния присутствуют, однако не приобретают доминирующего характера.

Второе значимое наблюдение – высокий уровень тревожности и беспокойства. Существенная часть учащихся испытывает тревогу за будущее 34% и беспокойство 32%. Данный факт указывает на наличие стрессогенных факторов, ассоциированных с учебной деятельностью, внешними ожиданиями либо институциональными условиями в кадетском корпусе. Полученные значения служат основанием для углублённого изучения причин тревожности и разработки адресных мер психолого-педагогической поддержки.

Негативные эмоции, хотя и присутствуют, фиксируются в меньшей степени. Так, страх отмечается у 17% опрошенных, неудовлетворённость собой – у 14%, а показатель уверенности в себе 16%, не будучи негативным по валентности, тем не менее связан с самооценочной сферой. Раздражение 5%, скука 5%, обида 2%, чувство унижения 1% и сомнение 1% проявляются незначительно, что, согласно методологическим указаниям к опроснику выборки ниже 45-50%, свидетельствует об индивидуальном, а не групповом характере данных переживаний.

Общая тенденция, вытекающая из полученных результатов, такова: в классе преобладают позитивные и нейтральные эмоциональные состояния —

симпатия к педагогам, благодарность, спокойствие и умеренная усталость. Вместе с тем высокие значения тревоги за будущее и беспокойства требуют пристального внимания со стороны преподавателей и психологов с целью идентификации источников стресса и их последующей коррекции.

2. Результаты изучения показателя тревожности по методике диагностики уровня школьной тревожности Филипса. Наглядные данные полученных результатов опросника продемонстрированы ниже.

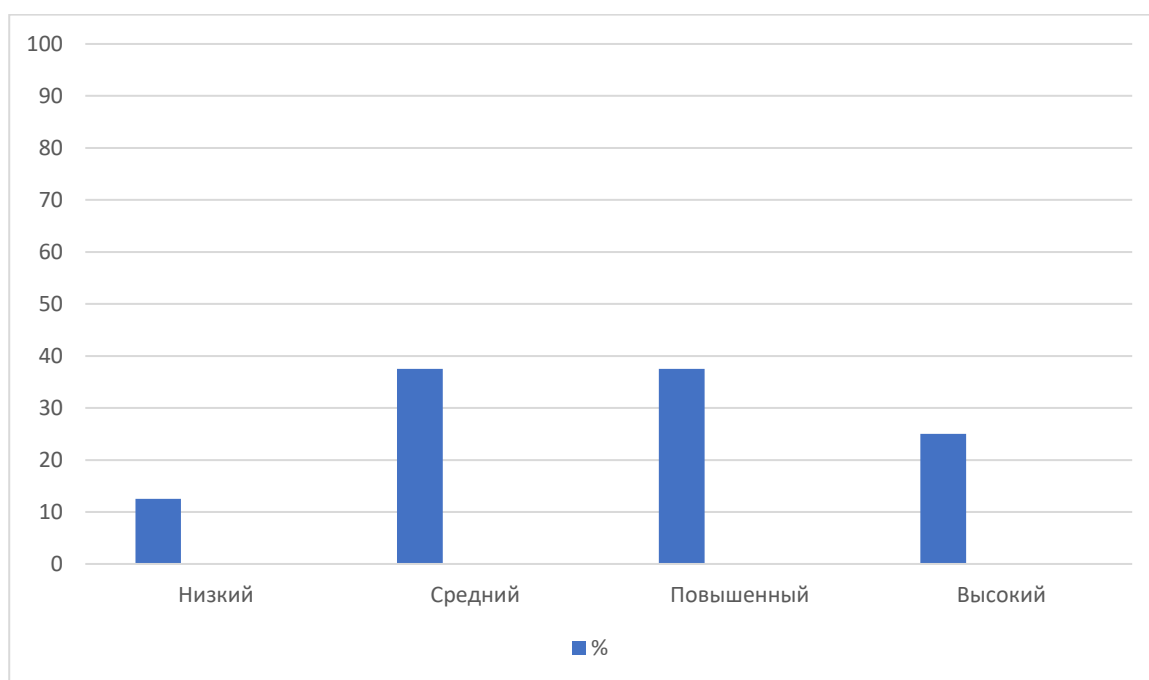


Рис. 2. Уровень тревожности обучающихся в период адаптации к условиям обучения

Результаты, отображённые на Рис. 2, где представлены показатели тревожности у обучающихся кадетского корпуса, позволяют констатировать отсутствие ярко выраженного генерализованного уровня тревожности, который был бы непосредственно обусловлен переходом на среднюю ступень школьного образования.

Согласно полученным данным, 12,5% обучающихся характеризуются низким уровнем тревожности. У этой подгруппы практически отсутствует ощущение беспокойства. Однако, что следует особо подчеркнуть, такое

состояние нередко служит компенсаторным механизмом. Оно проявляется в преуменьшении ценности как собственных побед, так и поражений, в сниженной способности к осмыслению накопленного опыта, а также в заниженных ожиданиях. В совокупности эти особенности позволяют избегать ситуаций, которые могли бы вызвать волнение, этот механизм тесно переплетается с недостатком уверенности в достижении успеха.

У 37,5% обучающихся, как показало исследование, наблюдается средний уровень тревожности. Эти подростки, как правило, ощущают себя достаточно комфортно в эмоциональном плане, сохраняя равновесие и продуктивность в рамках привычных учебных задач и в процессе обычного межличностного взаимодействия. Однако, следует отметить, что при столкновении с ситуациями неопределенности или при попадании в незнакомые образовательные контексты, у них закономерно возрастает уровень тревоги, беспокойства и возникают негативные аффективные состояния.

У 25 % респондентов наблюдается повышенный уровень беспокойства. Для подростков, относящихся к этой группе, характерно испытывать тревожные состояния в большинстве учебных сценариев. Они склонны рассматривать эти ситуации как угрозу своему имиджу, самооценке и даже физическому здоровью. Отличительной чертой является их повышенная восприимчивость к критическим замечаниям и комментариям, исходящим от родителей, педагогов и одноклассников.

3. Далее изучим результаты исследования показателя адаптации **«Внутренняя мотивация учения»**, полученные по методике **Ч.Д. Спилбергера в адаптации А.Д. Андреевой**.

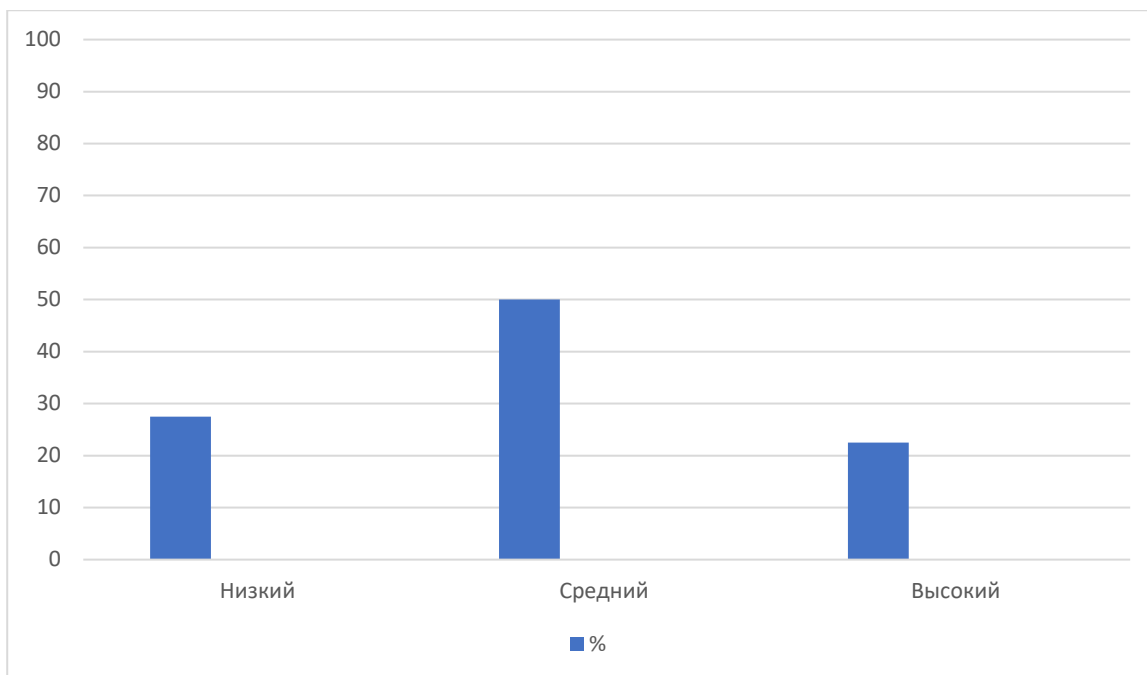


Рис. 3. Уровень внутренней мотивации учения обучающихся в период адаптации к условиям обучения

Данные, приведённые на Рис. 3, в которых отражены особенности учебной мотивации воспитанников кадетского корпуса, демонстрируют следующее распределение по уровням.

Низкий уровень мотивации зафиксирован у 27,5% респондентов. Указанная группа характеризуется пониженной внутренней мотивацией к учёбе: школьная жизнь воспринимается скорее как вынужденная необходимость, а эмоциональное отношение к учебному процессу носит отрицательный знак.

Средний уровень внутренней мотивации присущ половине обследованных – 50% пятиклассников. Хотя в целом отношение к учебе остается положительным, их вовлеченность в познавательную деятельность и желание осваивать новые знания снижены. Высокая степень мотивации присуща 22,5% респондентов. Обучающиеся данной категории демонстрируют продуктивную мотивационную модель, для которой характерны сильная ориентация на получение знаний и устойчивая позитивная эмоциональная реакция на образовательный процесс.

Суммируя приведённые показатели, следует констатировать, что в адаптационный период к условиям кадетского корпуса мотивационная сфера пятиклассников обнаруживает преимущественно редуцированный уровень внутренней познавательной мотивации: совокупная доля низкого и среднего уровней составляет 77,5%.

4. Наблюдение по карте Д. Скотта. С целью определения показателей адаптации были выделены 72 отрезка и 5 синдромов: I – недоверие к новым людям, предметам, ситуациям; II – уход в себя, отстраненность, замкнутость; III – тревожность по отношению к взрослым; IV – тревожность по отношению к детям; V – эмоциональное напряжение.

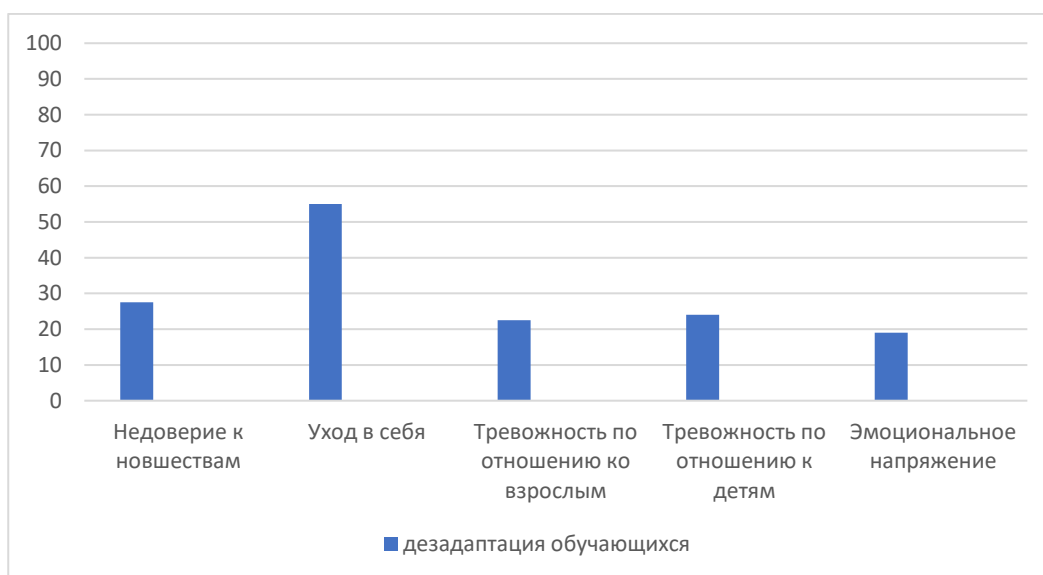


Рис. 4. Частота встречаемости симптомов по шкалам (синдромам) карты наблюдения Д. Стотта

Обработка результатов, полученных с помощью Карты наблюдений Д. Стотта, позволила установить, что наиболее выраженным в исследуемой группе выступает синдром «уход в себя» – он зафиксирован у 55% обучающихся. Данный показатель интерпретируется как свидетельство выраженного беспокойства и неуверенности кадет относительно объёма внимания и эмоциональной привязанности, поступающих от значимых

взрослых. В качестве вероятных детерминант могут выступать как трудности в отношениях с педагогами, что находит косвенное подтверждение в результатах методики Филлипса, так и изменения, привычного характера, контактов с родителями, неизбежно возникающие при помещении ребёнка в условия кадетского корпуса.

Следующим по частоте встречаемости оказался синдром «недоверие к новшествам» 27,5%. Его присутствие приводит к нарастающей замкнутости воспитанников и служит источником устойчивого внутреннего дискомфорта.

Синдром «тревожность по отношению к детям» выявлен у 24% респондентов, что указывает на переживания, связанные с риском непринятия со стороны сверстников; в поведенческом плане данная тревога иногда трансформируется в открытые враждебные проявления.

Синдром «эмоциональное напряжение» зарегистрирован на умеренном уровне 19%. Это означает, что большинство обучающихся сохраняют способность самостоятельно совладать с состоянием психологического дискомфорта, что для кадетского корпуса следует расценивать как позитивный прогностический признак.

Синдром «тревожность по отношению к взрослым» 22,5% выражен относительно незначительно. Данный факт свидетельствует о сравнительном эмоциональном благополучии кадет в ситуациях взаимодействия со взрослыми, а также о сохранности готовности обращаться за помощью – даже при наличии некоторой неуверенности в полноте внимания к собственной персоне.

Резюмируя приведённые данные, можно утверждать, что в обследованной группе большинство индикаторов не выходят за пределы нормативного диапазона. Исключение составляет лишь критерий «уход в себя», что в целом не даёт оснований говорить о существенных нарушениях в механизмах межличностного взаимодействия обучающихся как со взрослыми, так и со сверстниками.

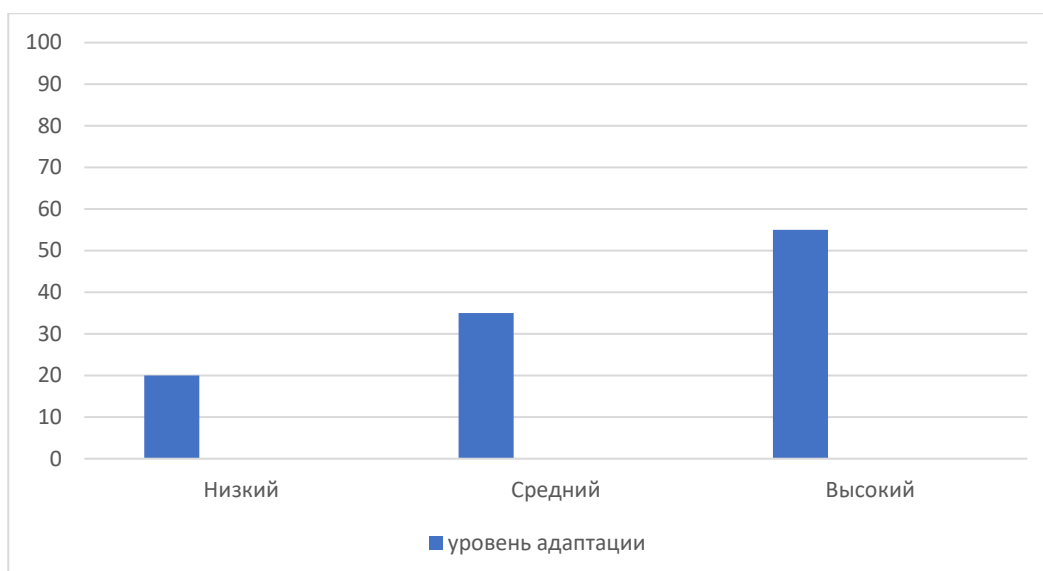


Рис. 5. Уровень социально-психологической адаптации обучающихся кадетского корпуса

После комплексного изучения данных, полученных с помощью различных диагностических инструментов, нами был установлен общий уровень социально-психологической адаптированности обучающихся в условиях кадетского корпуса. Оценка проводилась по трем категориям: высокая, адаптивные, средняя, неустойчивая адаптация и низкая, дезадаптивные.

Большинство 55% воспитанников, согласно Рис. 5, продемонстрировали высокий уровень адаптации. Для них характерны позитивный эмоциональный настрой, благоприятное отношение к учебному заведению, минимальная тревожность в большинстве учебных и личных ситуаций, а также гармоничные отношения со сверстниками и педагогами.

Средний уровень социально-психологической адаптации был отмечен у 35% опрошенных. Эти кадеты характеризуются нейтральным эмоциональным состоянием, смешанными чувствами по отношению к учебе, повышенной тревожностью в школьной среде и определенной напряженностью в межличностных взаимодействиях. Данная группа считается "зоной риска", так

как возможен как переход к адаптивному поведению, так и развитие дезадаптивных черт.

Низкий уровень адаптации выявлен у 20% обучающихся. У представителей этой группы преобладает негативный эмоциональный фон, выраженное неприятие школы, высокая тревожность в учебных процессах и существенная напряженность в отношениях с окружающими.

Резюмируя результаты констатирующего этапа эксперимента, следует указать, что большая часть кадет успешно адаптируются к жизни и обучению в кадетском корпусе. Четверть обучающихся находится в состоянии неустойчивой адаптации, группа риска, а каждый пятый находится в состоянии дезадаптации. В сумме это означает, что около 40% воспитанников нуждаются в целенаправленной психолого-педагогической поддержке со стороны педагога-психолога.

В следующем параграфе будет представлен адаптированный комплекс мероприятий психолого-педагогического сопровождения, направленный на оказание помощи обучающимся в процессе адаптации к условиям кадетского корпуса.

3.2. Комплекс мероприятий психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации обучающихся кадетского корпуса

Для занятий с кадетами была выбрана программа «Первый раз в пятый класс» (Е.Г. Коблик) [28]. Программа представляет собой комплексную, практико-ориентированную методику, направленную на психологическую адаптацию обучающихся к условиям средней школы. Программа была успешно апробирована в московских школах и предназначена для психологов, классных руководителей и социальных педагогов

Адаптированный комплекс мер психолого-педагогического сопровождения обучающихся на этапе адаптации к переходу в среднюю школу

базируется на теоретических положениях, изложенных в работах Е.И. Агарковой, Т.В. Бавиной, и Н.А. Мозжеровой [51].

Основная задача данного сопровождения состоит в формировании благоприятной социально-психологической среды, которая способствует эффективной деятельности и всестороннему развитию ученика в рамках кадетского сообщества.

В целях достижения поставленной задачи были определены следующие направления работы:

- Формирование позитивного самовосприятия и устойчивой самооценки, а также снижение уровня школьной тревожности.

- Развитие стойкой мотивации к образовательной деятельности.

- Создание сплоченного школьного коллектива и установление единых, педагогически обоснованных требований.

- Повышение психологической готовности к обучению и формирование соответствующих учебных навыков.

- Освоение устава кадетского корпуса, правил и норм поведения.

- Разработка внутренних норм и правил функционирования классного коллектива.

- Формирование адекватных моделей поведения в новых образовательных условиях.

- Развитие социальных и коммуникативных навыков, необходимых для построения взаимоотношений с одноклассниками и педагогами.

Данный комплекс мероприятий выстроен по трем основным направлениям, каждое из которых направлено на достижение определенных целей:

1. Работа с кадетами пятых классов: Этот блок фокусируется на непосредственном взаимодействии с обучающимися данной возрастной группы.

2. Совместная деятельность с педагогическим коллективом: В рамках этого блока осуществляется сотрудничество с классными руководителями и учителями-предметниками.
3. Взаимодействие с родителями: Третий блок посвящен работе с родителями обучающихся.

Выделим следующие этапы реализации комплекса.

Первая фаза внедрения программы. На начальном этапе приоритетом является укрепление командного духа, адаптация к новым условиям обучения и освоение пространства школы. Младшие подростки одновременно демонстрируют сильное желание проявить себя и обрести самостоятельность, но также нуждаются в начальном опыте общения и совместной деятельности в новой группе. Поэтому создание позитивной обстановки в классе играет первостепенную роль. Наиболее действенными психологическими методами на этой стадии считаются оказание поддержки в непривычных обстоятельствах и содействие анализу накопленного опыта взаимодействия.

Второй этап работы направлен на решение ключевых трудностей, с которыми сталкиваются кадеты пятых классов. Одновременно осуществляется процесс адаптации к кадетским и классным нормам поведения, а также формированию адекватных взаимоотношений с одноклассниками, учителями и прочим школьным персоналом. Понимание правил детьми складывается двояко: с одной стороны, они осознают относительность деления на «правильное» и «неправильное», что снижает категоричность восприятия установленных норм, а с другой – постигают самоценность этих правил.

Ключевая цель данного этапа – содействие кадетам в осмыслении требований учителей, что, в свою очередь, способствует установлению доверительных отношений с педагогами. На этой стадии важно также укрепить у младших подростков чувство уверенности в своих силах как в сфере общения, так и в учебной деятельности. Для достижения этой цели акцент делается на развитии конструктивного подхода к ошибкам и неудачам, а также на анализе уже достигнутых успехов.

Третий этап, это развитие учебных компетенций и эмоциональной устойчивости кадет.

На данном этапе работы с обучающимися акцент смещается на углублённое осмысление предъявляемых преподавателями требований. Ученики активно формируют понимание критериев оценивания как устных, так и письменных работ, уделяя внимание таким аспектам, как правильность изложения и аккуратность оформления. Параллельно происходит освоение правил поведения в учебных аудиториях и стандартов ведения тетрадей. Ключевым направлением становится освоение учениками методов, способствующих достижению высоких академических результатов.

Эти мероприятия играют существенную роль не только в процессе адаптации первокурсников, но и в формировании у них адекватной самооценки. Важным аспектом становится развитие у детей правильного отношения к успехам сверстников. Особое внимание уделяется смещению фокуса с исключительно оценки результата на сам процесс деятельности, что способствует более глубокому пониманию и усвоению материала.

Кроме того, на третьем этапе начинается целенаправленная работа с негативными эмоциями. Кадеты учатся принимать собственные неприятные чувства, осваивая приёмы снижения психоэмоционального напряжения в школьных ситуациях. Внедряются навыки релаксации и осуществляется проработка специфических школьных страхов, что способствует созданию благоприятной психологической атмосферы в классе.

На четвёртом этапе упор делается на формировании у кадет навыков самостоятельного планирования и саморегуляции, а также улучшении их умения общаться. Особое внимание уделяется развитию способности конструктивно улаживать конфликты, которые могут возникать в учебной обстановке. На данной стадии используются методы, направленные на работу с состоянием школьной тревожности и избыточным волнением, которые дети испытывают в процессе занятий.

Пятый этап включает осознание индивидуальных образовательных целей на текущий учебный год в пятом классе и обобщение результатов командной деятельности.

Основным показателем результативности проведенных мероприятий является уменьшение интенсивности школьной тревожности.

В рамках предложенной программы предусмотрен комплексный подход, включающий разнообразные методики и приемы, направленные на достижение поставленных целей.

Ключевыми компонентами программы являются такие методы и техники как:

1. Сценарное моделирование. Участники прорабатывают различные сценарии, включая конфликтные ситуации и примеры взаимодействия в отношениях "преподаватель-обучающийся".
2. Групповые обсуждения. Проводятся беседы по тематике, непосредственно связанной с задачами занятий.
3. Арт-терапевтические рисунки. Используются техники рисования: предметно-тематическое например "Моё школьное пространство" и образно-тематическое визуализация абстрактных идей, передача эмоциональных состояний.
4. Развитие поведенческих навыков. Через игровые формы и упражнения участники учатся справляться с беспокойством, преодолевать страхи, связанные со школой, и осваивать новые модели поведения, особенно актуально при нехватке эффективных стратегий.
5. Работа с нарративами. Применяются метафорические истории и поучительные притчи для иллюстрации и закрепления учебного материала.

Структура занятия.

Каждое развивающее занятие начинается с приветственного ритуала, призванного установить позитивный эмоциональный контакт между психологом и участниками, а также настроить детей на взаимодействие друг с другом. Завершает встречу ритуал прощания. Эти элементы способствуют

укреплению групповой сплочённости, создавая атмосферу доверия и взаимного принятия.

Разминочная часть включает упражнения, помогающие детям настроиться на продуктивную работу, повысить их активность и усилить сплочённость внутри группы. После разминки, или иногда вместо неё, проводится обсуждение домашнего задания, которое служит для закрепления изученного ранее материала.

Центральная часть занятия посвящена психотехническим упражнениям, играм и приёмам, направленным на решение основных задач адаптации. Особое внимание уделяется универсальным техникам, таким как моделирование поведенческих моделей, что помогает снизить уровень тревожности и расширить поведенческий репертуар детей. Учитывая, что тревожность и страхи у младших подростков часто связаны с недостатком адекватных стратегий поведения, основная часть в первую очередь фокусируется на упражнениях и играх, направленных на снижение тревожности и проработку школьных страхов.

Обязательным этапом является подведение итогов занятия, рефлексия, включающая эмоциональную и содержательную оценку пройденного, в рамках заключительной дискуссии. Такая структурированная организация занятия помогает детям адаптироваться к новому формату деятельности и формировать предсказуемые ожидания от будущих встреч (Приложение Д).

Программа рассчитана на 12-14 занятий, каждое продолжительностью один академический час. При проведении дважды в неделю весь цикл завершается к концу первой четверти.

Взаимодействие с педагогическим составом. Этот этап посвящен поддержке учителей, работающих с пятиклассниками, путём индивидуальных консультаций и обучающих семинаров для классных руководителей и предметников. Основная задача — вооружить педагогов знаниями о главных вызовах и особенностях периода первичной адаптации пятиклассников.

Особое внимание уделяется методам выстраивания эффективной коммуникации и предоставления детям действенной помощи.

В качестве вспомогательных материалов для учителей разработаны краткие справочники с рекомендациями по организации работы с пятиклассниками в начале учебного года. Для классных руководителей также создана специальная брошюра, включающая игровые методики и упражнения, которые можно применять на классных часах для облегчения процесса привыкания учащихся к кадетскому корпусу.

Взаимодействие с родителями. Данный модуль посвящен работе с родителями, охватывает как групповые, так и индивидуальные форматы консультирования. Индивидуальные встречи предназначены для родителей учеников, показавших низкие результаты тестирования, что может указывать на их возможные трудности с адаптацией. Такие консультации могут также интегрироваться в формат родительских собраний.

На групповых встречах, проводимых в рамках родительских собраний, рассматриваются ключевые аспекты: психологические особенности младших подростков, типичные сложности, возникающие при переходе в пятый класс, и значимая роль родителей в процессе адаптации.

Ключевым моментом является ознакомление родителей с планами предстоящей работы. Необходимо получить их осознанное согласие на участие в коррекционных занятиях.

3.3. Анализ результатов исследования социально-психологической адаптации обучающихся к обучению в кадетском корпусе

Внедрение адаптированной программы психолого-педагогической поддержки, призванной помочь воспитанникам пятых классов успешно освоиться в кадетском корпусе, выявило положительные изменения в основных показателях их социально-психологической приспособленности. Для оценки этих изменений на заключительном этапе исследования

применялись те же методы диагностики, что и на начальном этапе. К ним относились: опросник С.В. Левченко, методика Филлипса, адаптированный вариант опросника Ч.Д. Спилбергера в обработке А.Д. Андреевой и карта наблюдений Д. Стотта.

Указанный подход дал возможность оценить изменения по следующим показателям:

- характер эмоциональных переживаний, связанных со школой;
- уровень школьной тревожности;
- особенности внутренней мотивации учения;
- поведенческие индикаторы по карте Д. Стотта.

Результаты исследования по методике С.В. Левченко «Чувства в школе»

Изменения в ключевых ценностях воспитанников, до и после внедрения адаптированной программы, согласно данным опроса, отражены на Рис. 6.

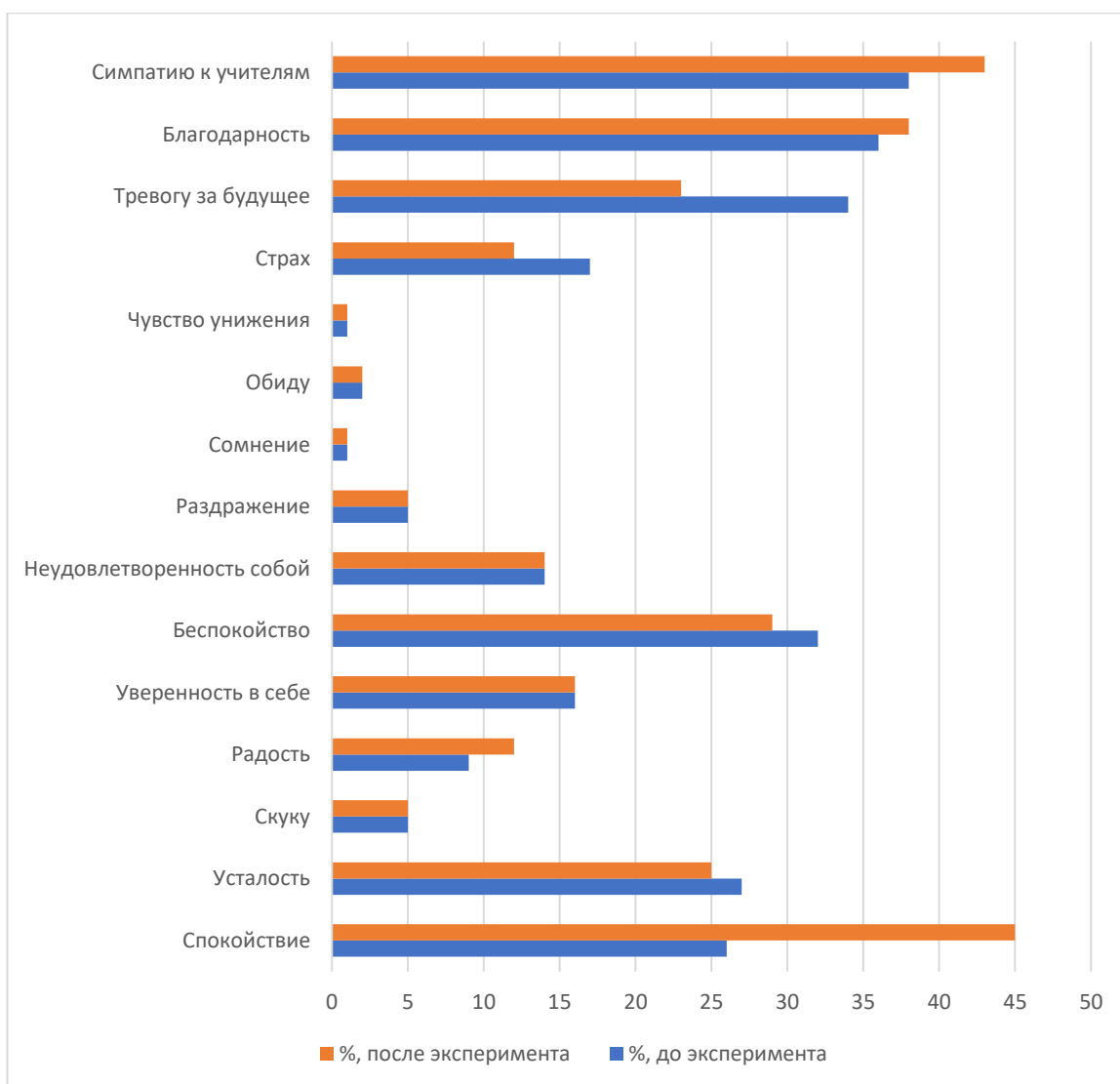


Рис. 6. Преобладающие чувства обучающихся по отношению к школе по методике С.В. Левченко «Чувства в школе» до и после исследования

Анализ представленных эмпирических данных позволяет зафиксировать динамику эмоционального состояния обучающихся после внедрения разработанного комплекса психолого-педагогического сопровождения.

Существенное возрастание чувства спокойствия. Доля респондентов, отмечающих состояние спокойствия, увеличилась с 26% до 45% прирост составил +19 п.п.. Данное изменение — одно из наиболее выраженных позитивных сдвигов — интерпретируется как свидетельство редукции генерализованного напряжения и повышения субъективного ощущения безопасности в образовательной среде.

Укрепление позитивного отношения к педагогам и чувства благодарности. Частота выбора симпатии к учителям возросла с 38% до 43% +5 п.п., тогда как благодарность – с 36% до 38% +2 п.п.. Указанная тенденция говорит об углублении доверительных отношений с педагогическим составом и более благоприятном восприятии учебного процесса в целом.

Незначительное повышение радости. Показатель радости вырос с 9% до 12% +3 п.п., что указывает на некоторое улучшение общего позитивного аффективного фона, хотя выраженность этой динамики уступает другим позитивным изменениям.

Выраженное снижение тревожных переживаний. Доля обучающихся, испытывающих тревогу за будущее, сократилась с 34% до 23% снижение на 11 п.п.. Частота страха уменьшилась с 17% до 12% -5 п.п., а беспокойства — с 32% до 29% -3 п.п.. Полученные сдвиги демонстрируют редукцию общего уровня тревожности и уменьшение опасений, ассоциированных со школьной жизнью и перспективой.

Небольшое снижение усталости. Показатель усталости изменился незначительно: с 27% до 25% -2 п.п..

Стабильность отдельных негативных и нейтральных эмоций. Такие чувства, как скука 5%, неудовлетворённость собой 14%, раздражение 5%, сомнение 1%, обида 2% и чувство унижения 1%, сохранились на прежнем уровне. Это позволяет предположить индивидуальную природу указанных переживаний, которые не подверглись заметной коррекции в рамках групповой программы либо требуют более углублённой адресной работы.

Неизменность уверенности в себе. Доля обучающихся, демонстрирующих уверенность в себе, осталась на уровне 16%. Это означает, что, несмотря на рост общего спокойствия, массового прямого влияния на самооценочную сферу и чувство компетентности не произошло.

Сопоставление результатов до и после реализации комплекса психолого-педагогического сопровождения выявляет отчётливо выраженную положительную динамику в эмоциональной сфере обучающихся.

Зафиксированы значительное увеличение спокойствия, симпатии к педагогам и благодарности, а также заметное снижение тревожности, тревоги за будущее, страха, беспокойства. Эти изменения свидетельствуют о повышении общего эмоционального комфорта и улучшении адаптации к школьной среде. Вместе с тем стабильность таких показателей, как неудовлетворённость собой и уверенность в себе, наряду с отсутствием сдвигов в других низкочастотных негативных эмоциях, указывает на необходимость продолжения психолого-педагогической работы – возможно, с применением более индивидуализированных подходов к данным аспектам.

Результаты исследования показателя тревожности по методике диагностики уровня школьной тревожности Филлипса

До начала формирующего эксперимента, мы провели исследование школьной тревожности с использованием «Теста школьной тревожности Филлипса», и выявили наличие школьной тревожности среди младших подростков. Исследование позволило определить факторы риска дезадаптации в образовательной среде кадетского корпуса и выделить группу обучающихся нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении для более успешной адаптации к новым условиям.

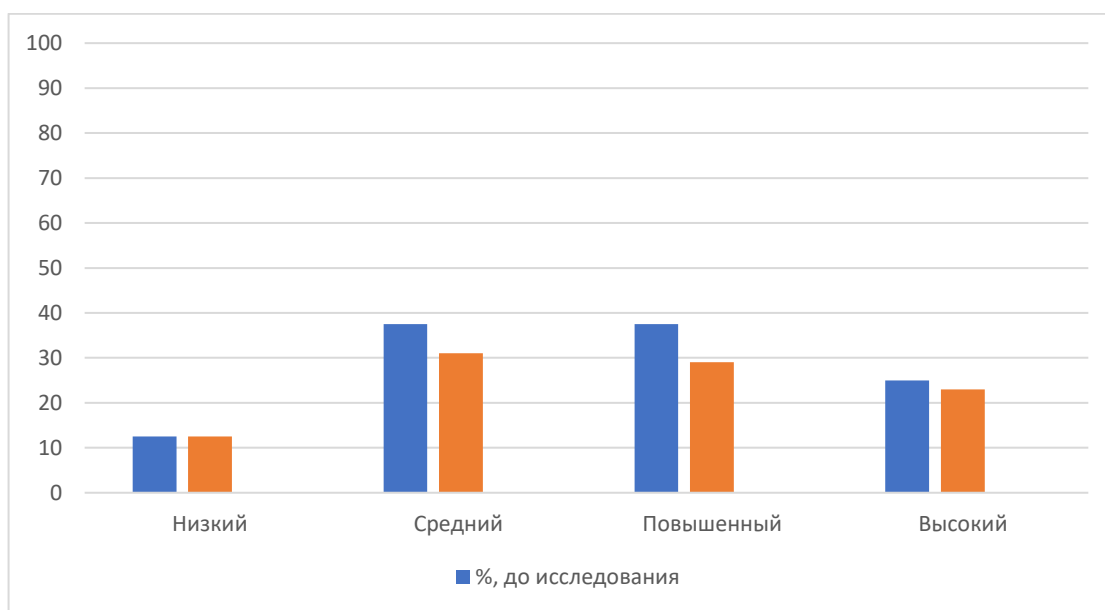


Рис. 7. Уровень тревожности обучающихся в период адаптации к условиям обучения до и после исследования

Обращение к эмпирическим показателям, полученным после завершения формирующего этапа эксперимента, даёт возможность охарактеризовать изменения в уровне школьной тревожности у младших подростков – участников программы психолого-педагогического сопровождения.

1. Редукция повышенного и высокого уровней тревожности. Доля воспитанников, демонстрировавших повышенный уровень тревожности, сократилась с 37,5% до 29% -8,5 п.п.. Параллельно удельный вес обучающихся с высоким уровнем тревожности уменьшился с 25% до 23% -2 п.п.. Указанные сдвиги интерпретируются как позитивный эффект проведённых мероприятий, обеспечивших редукцию выраженных тревожных проявлений — в особенности в подгруппе с исходно повышенным уровнем.

2. Снижение среднего уровня тревожности. Частота встречаемости среднего уровня снизилась с 37,5% до 31% -6,5 п.п.. Данный факт также следует расценивать как благоприятный результат, свидетельствующий о том, что часть учащихся, прежде испытывавших умеренную тревожность, смогла уменьшить её интенсивность.

3. Стабильность низкого уровня тревожности. Показатель низкого уровня остался неизменным – 12,5% как на констатирующем, так и на контрольном этапе. Подобная стабильность может объясняться двумя обстоятельствами: либо данная группа изначально характеризовалась высокой адаптированностью, либо зафиксированный низкий уровень тревожности носит компенсаторный характер, о чём упоминалось в предшествующем анализе.

Обобщая результаты, полученные по методике Филлипса после реализации формирующего эксперимента, следует констатировать положительную динамику в структуре школьной тревожности. Зафиксировано сокращение доли обучающихся со средним, повышенным и высоким уровнями тревоги, что позволяет говорить об эффективности

применённого комплекса психолого-педагогического сопровождения. Несмотря на то, что снижение высокого уровня выражено в меньшей степени, общая редукция тревожных проявлений указывает на улучшение психологического комфорта и успешность адаптации младших подростков к образовательной среде кадетского корпуса.

Внутренняя мотивация учения, полученные по методике Ч.Д. Спилберга в адаптации А.Д. Андреевой

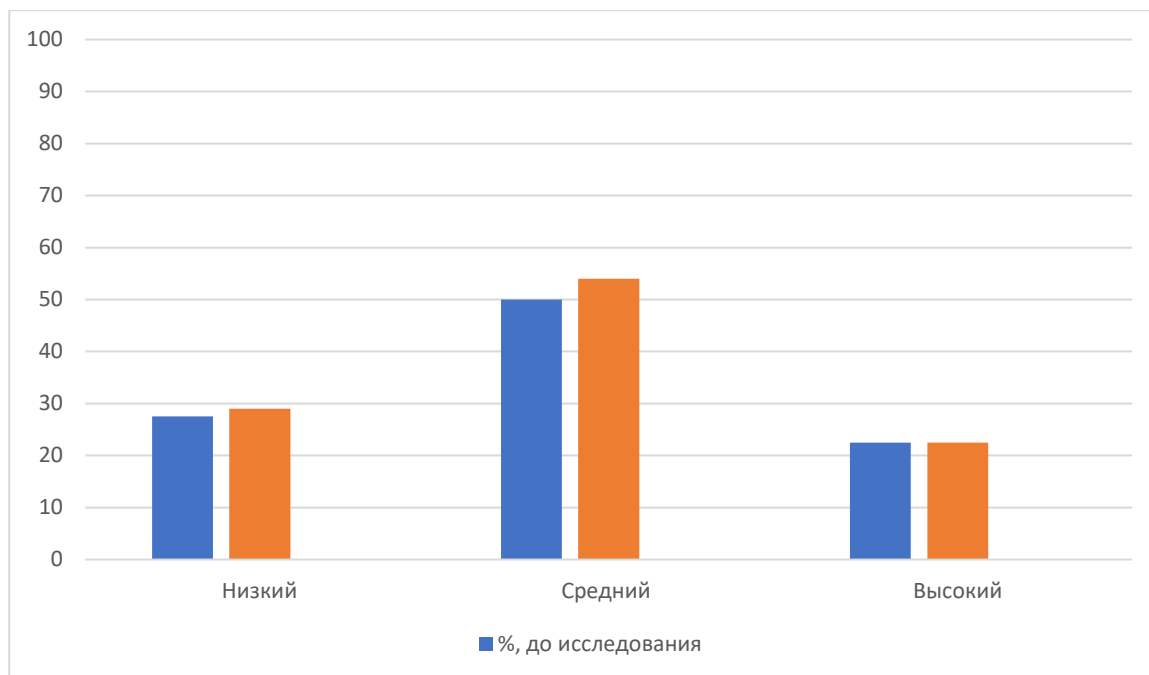


Рис. 8. Уровень внутренней мотивации учения обучающихся в период адаптации к условиям обучения до и после исследования

Эмпирические данные, полученные на контрольном этапе, позволяют охарактеризовать сдвиги в уровне внутренней учебной мотивации обучающихся после внедрения программы психолого-педагогического сопровождения.

1. Увеличение доли среднего уровня мотивации. Удельный вес школьников со средним уровнем мотивации возрос с 50% до 54% +4 п.п.. Данную динамику следует оценивать как позитивную: средний уровень, хотя и предполагает сниженную познавательную активность, тем не менее связан с положительным отношением к учению. Рост этой группы, вероятно, отражает

переход части учащихся, исходно находившихся на низком уровне, в категорию с более благоприятным эмоционально-оценочным отношением к школе.

2. Зафиксирован незначительный рост числа обучающихся с низкой мотивацией к обучению. Их доля выросла с 27,5% до 29%, увеличившись на +1,5 п.п. Несмотря на малый масштаб данного изменения, оно вызывает обеспокоенность. Низкий уровень мотивации связан с ослаблением внутренней заинтересованности в учебе, ощущением неизбежности посещения школы и негативным отношением к образовательному процессу. Вероятно, проведенные мероприятия оказались недостаточными для части студентов, либо на их мотивацию повлияли неучтенные факторы.

3. Стабильность высокого уровня мотивации. Показатель высокого уровня остался неизменным – 22,5% как до, так и после эксперимента. Это означает, что для учащихся с уже сформированной продуктивной мотивацией и выраженной познавательной направленностью программа не привела к дополнительному значимому росту, либо, напротив, помогла им сохранить исходно высокий уровень в условиях адаптационного периода.

Резюмируя результаты контрольного среза, следует констатировать неоднозначную динамику в структуре внутренней учебной мотивации. Позитивным сдвигом выступает увеличение группы со средним уровнем, что свидетельствует об улучшении общего эмоционально-оценочного отношения к учёбе у части пятиклассников. Вместе с тем незначительный рост низкого уровня наряду со стабильностью высокого указывает на то, что реализованный комплекс не в полной мере обеспечил переход обучающихся с низкого и среднего уровней на более высокий, продуктивный. Полученные результаты подчёркивают необходимость дальнейшей целенаправленной работы, ориентированной на углублённое развитие внутренней познавательной мотивации и формирование активного, заинтересованного отношения к учебному процессу — в особенности в подгруппе учащихся с исходно низкими мотивационными показателями.

Наблюдение по карте Д. Стотта

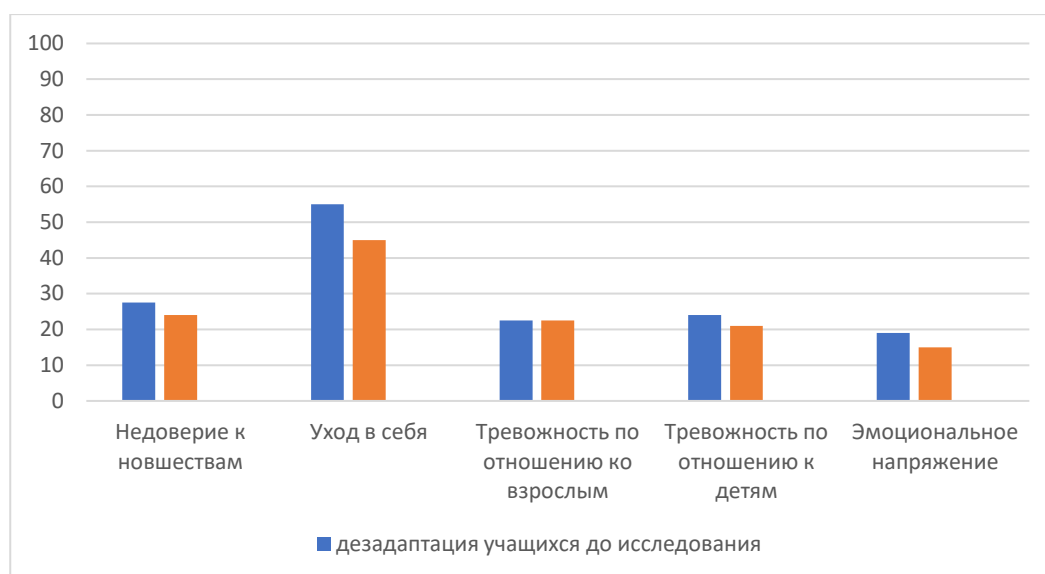


Рис. 9. Частота встречаемости симптомов по шкалам (синдромам) карты наблюдения Д. Стотта до и после исследования

Сопоставление данных, отображённых на диаграмме, позволяет зафиксировать изменения в степени выраженности различных синдромов дезадаптации у обучающихся после внедрения комплекса психолого-педагогического сопровождения.

Наиболее выраженная редукция зафиксирована для синдрома «Уход в себя». На констатирующем этапе данный синдром демонстрировал максимальную частоту встречаемости – порядка 54-55% визуальная оценка по шкале. На контрольном этапе его частота снизилась до 44-45%, то есть уменьшение составило приблизительно 10 процентных пунктов. Указанная динамика расценивается как крайне значимый позитивный результат, поскольку «уход в себя» выступает индикатором внутренней неуверенности и эмоциональной отстранённости. Снижение данного показателя свидетельствует о повышении внутреннего комфорта и усилении готовности к межличностному взаимодействию.

Снижение синдрома «Недоверие к новшествам». Частота этого синдрома уменьшилась с 27-28% до 24-25% -3 п.п., что говорит об улучшении адаптационных возможностей при столкновении с новыми условиями, ситуациями и социальным окружением.

Снижение «Тревожности по отношению к детям». Данный показатель сократился с 24-25% до 21-22% также примерно на -3 п.п.. Этот сдвиг указывает на некоторое уменьшение беспокойства, связанного с принятием со стороны сверстников, и на улучшение межличностных отношений внутри группы.

Снижение «Эмоционального напряжения». Частота эмоционального напряжения уменьшилась с приблизительно 19% до 14-15% снижение порядка 4-5 п.п., что свидетельствует об общем повышении психологического комфорта и о росте способности учащихся справляться со стрессовыми воздействиями.

«Тревожность по отношению ко взрослым» практически не изменилась, оставаясь на уровне около 22-23% как до, так и после формирующего эксперимента. Данный факт может указывать на то, что, несмотря на общее улучшение отношений, зафиксированное, в частности, по опроснику Левченко, для определённой части обучающихся тревожность во взаимодействии с учителями либо воспитателями сохраняется в качестве устойчивой проблемы, требующей дополнительной адресной работы.

Результаты контрольного этапа по Карте наблюдения Д. Стотта демонстрируют выраженную положительную динамику по большинству синдромов дезадаптации. Наиболее значимым является снижение частоты «ухода в себя», что интерпретируется как улучшение внутреннего состояния воспитанников, рост их открытости и уверенности. Помимо этого, зафиксировано уменьшение недоверия к новому, тревожности по отношению к сверстникам и общего эмоционального напряжения. Единственный синдром, не обнаруживший заметных изменений, это «тревожность по отношению ко взрослым», данное направление может рассматриваться как резерв для

дальнейшей, более адресной коррекционной работы. В целом полученные данные подтверждают эффективность проведённых мероприятий в плане редукации дезадаптационных проявлений и улучшения социально-психологической адаптации младших подростков.

Проведенный сравнительный анализ продемонстрировал, что внедрение формирующего эксперимента позитивно сказалось на адаптации воспитанников к образовательной среде. Это доказывает, что групповые занятия, включающие психологические тренировки и игры, являются действенным инструментом для облегчения привыкания к новым учебным условиям, тем самым подтверждая выдвинутую гипотезу.

Полученные нами результаты согласуются с данными других исследователей. Эффективность групповых занятий как средства повышения социально-психологической адаптации обучающихся обосновывается как фундаментальными теоретическими положениями, так и современными эмпирическими работами. Специализированное исследование О.П. Бокловой, выполненное именно на материале кадетских корпусов, подтверждает, что наиболее выраженные адаптационные проблемы эмоциональное напряжение, уход в себя, недоверие, эффективно корректируются именно через систему групповых тренингов и коллективных дел [23]. Полученные нами данные, снижение синдрома «уход в себя» с 55% до 44–45% полностью соответствуют этому выводу.

Вывод по главе 3

В ходе констатирующего этапа экспериментального исследования установлено, что социально-психологическая адаптация обучающихся 5-го класса кадетского корпуса характеризуется неоднородностью и требует дифференцированной психолого-педагогической поддержки. Диагностический комплекс позволил выявить следующие закономерности: эмоциональная сфера кадет демонстрирует доминирование позитивных

переживаний (симпатия к учителям, благодарность) при высоких показателях тревоги за будущее и беспокойства; уровень школьной тревожности распределился преимущественно в диапазоне средних и повышенных значений; внутренняя учебная мотивация оказалась редуцированной у значительной части обучающихся; по карте наблюдений наиболее выраженным синдромом дезадаптации выступает «уход в себя», «недоверие к новшествам», тревожность по отношению к детям и взрослым, эмоциональное напряжение. Обобщённый показатель адаптированности позволил распределить обучающихся на три группы – высокий, средний (зона риска) и низкий (дезадаптация) уровни, что свидетельствует о необходимости целенаправленного психолого-педагогического вмешательства для значительной части воспитанников.

Адаптированный комплекс мероприятий психолого-педагогического сопровождения включал три направления работы: с обучающимися (групповые занятия в формате тренировок и психологических игр), с педагогическим коллективом (консультации и семинары по специфике адаптационного периода) и с родителями (групповые и индивидуальные консультации). Программа выстраивалась поэтапно: на первой фазе акцент делался на укрепление командного духа и освоение пространства, на втором этапе – на осмысление правил и установление доверительных отношений с педагогами, на третьем – на развитие учебных компетенций и эмоциональной устойчивости, на четвёртом – на формирование навыков саморегуляции и конструктивного разрешения конфликтов, на пятом – на осознание образовательных целей и обобщение результатов. Ключевыми методами работы выступали сценарное моделирование, групповые обсуждения, арт-терапевтические техники, игровые формы и работа с метафорическими нарративами.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента зафиксировал выраженную положительную динамику по большинству диагностических показателей. Отмечено существенное

возрастание спокойствия, укрепление позитивного отношения к учителям и благодарности, а также значительное снижение тревоги за будущее, страха и беспокойства. Зафиксирована редукция повышенного и высокого уровней тревожности при стабильности низкого уровня. По карте наблюдений наиболее значимой оказалась редукция синдрома «уход в себя», а также снижение эмоционального напряжения, недоверия к новшествам и тревожности по отношению к детям, при сохранении тревожности по отношению ко взрослым на прежнем уровне. Обобщённый показатель адаптированности изменился в сторону увеличения доли обучающихся с высоким уровнем и сокращения групп среднего и низкого уровней.

Таким образом, эмпирически подтверждена гипотеза о том, что групповые занятия (тренировки и психологические игры) выступают эффективным средством повышения социально-психологической адаптации обучающихся к учебному процессу в кадетском корпусе. Наиболее выраженное позитивное влияние программа оказала на снижение школьной тревожности, улучшение эмоционального фона и редукцию дезадаптивных поведенческих синдромов. Вместе с тем сохранение низкого уровня учебной мотивации у части обучающихся и стабильность тревожности по отношению ко взрослым указывают на необходимость дальнейшего совершенствования программы, усиления её индивидуализированного компонента и пролонгированного сопровождения. Проведённое исследование позволяет рекомендовать разработанный комплекс мероприятий для внедрения в практику работы педагогов-психологов кадетских корпусов как эффективный инструмент профилактики и коррекции адаптационных трудностей у младших подростков.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Процесс адаптации пятиклассников к новым условиям школьной действительности представляет собой многомерное явление, закономерно вызывающее озабоченность у всех субъектов образовательного взаимодействия — родителей, педагогического состава, социальных работников и психологов. Данный переходный этап сопряжён с переживанием фрустрации, необходимостью освоения особенностей иной образовательной системы и специфики конкретного учреждения, а также с разлукой с семейным окружением и погружением в непривычную для ребёнка социокультурную среду.

Успешность прохождения этого этапа в значительной степени детерминируется уже сформированными у обучающихся личностными характеристиками, среди которых особо выделяются развитые коммуникативные навыки и способность выстраивать позитивные межличностные отношения. Ключевая задача адаптационного периода состоит в обеспечении естественного и благоприятного течения данного процесса с целью достижения высоких образовательных результатов.

Значительная часть младших подростков нередко сталкивается с дефицитом внимания со стороны взрослых, ощущением непонимания и негативным отношением со стороны сверстников. Подобные проблемы оказывают отрицательное воздействие на их личностное развитие, социализацию и общую способность к приспособлению в рамках учебного процесса.

В ходе теоретического анализа научной литературы были углублённо исследованы фундаментальные аспекты адаптации: её понятийное содержание, структурная организация, а также специфика социальной и эмоциональной адаптации в условиях образовательных учреждений закрытого типа. Отдельное внимание уделялось эффективным методам психолого-педагогического сопровождения в адаптационный период.

Для проведения эмпирического исследования нами был подобран комплекс диагностических методик, позволивший выявить особенности социально-психологической адаптации младших подростков. На основе анализа литературы были сформулированы ключевые критерии адаптированности применительно к закрытым образовательным системам: качество межличностных отношений, как со взрослыми, так и со сверстниками, уровень психологического эмоционального комфорта, а также степень принятия и интериоризации норм новой образовательной среды.

Проведённое исследование показало, что до начала формирующего эксперимента 14% младших подростков демонстрировали состояние дезадаптации, низкий уровень адаптированности, а 26,3% находились в зоне неустойчивой адаптации. Для этих обучающихся были характерны низкая стрессоустойчивость, склонность к самоизоляции, повышенная тревожность в контактах со сверстниками, переживание социального стресса, а также заниженная самооценка и трудности в сфере эмоциональной саморегуляции.

Полученные результаты послужили основанием для разработки формирующего эксперимента, цель которого заключалась в преодолении выявленных явлений социально-психологической дезадаптации. Адаптированная программа включала систематические групповые занятия с активным использованием психологических игр и упражнений. Данные занятия были ориентированы на улучшение адаптации подростков к новой образовательной среде и реализовывались по нескольким ключевым направлениям: снижение генерализованного уровня тревожности, формирование позитивного самоотношения и доброжелательного отношения к сверстникам, а также развитие эффективных коммуникативных умений.

Результаты проведенного эксперимента неоспоримо свидетельствуют о существенном улучшении приспособляемости обучающихся к условиям обучения в кадетском корпусе. Это подтверждает, что целенаправленно спланированные коллективные формы работы способствуют более

эффективной социально-психологической адаптации подростков младшего возраста.

В теоретическом аспекте данная работа вносит вклад в более глубокое понимание и конкретизацию составляющих социально-психологической адаптации, учитывая особенности образовательной среды специализированных учреждений, каковым является кадетский корпус.

С практической точки зрения, исследование демонстрирует результативность адаптированной и внедренной программы групповых занятий, предназначенной для обучающихся пятых классов. Эта программа нацелена на улучшение как внутренней, так и внешней адаптивности детей.

Данная программа может быть рекомендована к использованию педагогами-психологами, студентами психологических факультетов, а также родителями, проявляющими интерес к рассматриваемой проблематике.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абатаева П.Н. Социальная адаптация личности. Вестник СПИ. 2020. № 3 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-adaptatsiya-lichnosti/viewer> (дата обращения: 26.04.2026).
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
3. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. М.: Политиздат, 1985. 263 с.
4. Адаптация. Социологический словарь / сост. А.А. Грицанов и др. Минск: Книжный Дом, 2003. С. 15.
5. Александрова Е.А. Педагогическая поддержка учения школьников. Классный руководитель. 2000. № 3. С. 104-112.
6. Александрович П.И. Психологический анализ трудностей адаптации военнослужащих к армейской жизнедеятельности. Рига: Рижское высшее военно-политическое училище им. Бирюзова С.С., 1991. 89 с.
7. Александровская Э.М., Кокуркина Н.И., Куренкова Н.В. Психологическое сопровождение школьников: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 206 с.
8. Александровская Э.М. Социально-психологические критерии адаптации детей к школе. Школа и психологическое здоровье детей. М.: Медицина, 1998. С. 32-43.
9. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1986. 151 с.
10. Алпатов Н.И. Учебно-воспитательная работа в дореволюционной школе интернатного типа (Из опыта кадетских корпусов и военных гимназий в России). М.: Учпедгиз, 1958. 244 с.
11. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. Т. 1. М.: Педагогика, 1980. 386 с.
12. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1968. 339 с.

13. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Изд-во МГУ, 1988. 432 с.
14. Андриенко Е.В. Социальная психология: учеб. пособие для вузов / под ред. В.А. Слостенина. 2-е изд. М.: Академия, 2004.
15. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. М.: Просвещение, 1989.
16. Баева И.А., Баев Н.Н., Кондакова И.В. Личностные ресурсы сопротивляемости человека негативным воздействиям социальной среды как условие устойчивого психического развития. Экопсихологические исследования – 5 [Текст] : сборник научных статей / Пермский государственный национальный исследовательский университет, Секция “Экологическая психология” Российского психологического общества. Пермь, 2018. С. 70-76.
17. Баева И.А., Тарасов С.В. Введение. Безопасная образовательная среда моделирование и развитие [Текст] : учебное пособие / Российская академия образования, Экспертный совет по работе экспериментальных площадок РАО при Президиуме РАО, Ленинградский областной институт развития образования, РГПУ, Лаборатория “Психологическая культура и безопасность в образовании”. Санкт-Петербург, 2017. С. 6-12.
18. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности. Вопросы психологии. 2009. № 5. С. 92-100.
19. Баранов С.П. Принципы обучения. М.: Просвещение, 1981.
20. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Медицина, 1988. 270 с.
21. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Генезис, 2001. 340 с.
22. Боклогова О.П. Проблема этапа адаптации в образовательных учреждениях закрытого типа. Молодой ученый. 2024. № 31 (530). С. 98-100.
23. Вершловский С.Г., Лесохина Л.Н. Профессиональная деятельность молодого учителя: Социально-педагогический аспект / Под ред. С.Г. Вершловского. М.: Педагогика, 1982. 145 с.

24. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. С. 33.
25. Жмыриков А.Н. Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения: дис. ... канд. психол. наук. Л., 1989.
26. Зотова О.И., Кряжева И.К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности. Психологические механизмы регуляции социального поведения / Отв. ред. М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова. М.: Наука, 1979. С. 219.
27. Ильясова З.З., Ягафаров Р.Г. «Основы социальной адаптации и коммуникации в учебной и профессиональной деятельности»: учебное пособие. Уфа: Башкирский ГАУ, 2025. 151 с.
28. Коблик Е.Г. Первый раз в пятый класс: Программа адаптации детей к средней школе. М.: Генезис, 2003. 122 с.
29. Козлов А.П., Попов В.А. Психическая адаптация обучающихся в процессе образовательной деятельности. Символ науки. 2019. № 11. С. 2-4.
30. Кон И.С. Социология личности. М.: Политиздат, 1973. 352 с.
31. Кондратьев М.Ю. Социально-психологическая служба в образовании. Закрытые образовательные учреждения : учебник для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2026. 275 с.
32. Кряжева И.К. Социально-психологические факторы адаптированности личности: Автореферат дис. канд. психол. наук. М., 1980. 24 с.
33. Лебедев В.И. Личность в экстремальных условиях. М.: Политиздат, 1989. 304 с.
34. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. 6-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2017. 817 с.
35. Маслоу А. Мотивация и личность / Пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. СПб.: Евразия, 2001. 479 с.
36. Милославова И.А. Адаптация как социально-психологическое явление. Социальная психология и философия / под ред. Б.Д. Парыгина. Л.: Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена, 1973. Вып. 2. С. 111-120.

37. Милославова И.А. Понятие и структура социальной адаптации. Л., 1974. 19 с.
38. Миназова З.М., Алибекова З.Н., Алиева С.А. «Анализ социально-психологической адаптации младших школьников в коллективе одноклассников». Мир науки, культуры, образования. 2023. № 2 (99).
39. Мухина С.Е., Князева Ю.С. «Толерантность к ситуации неопределённости как условие социально-психологической адаптации взрослых». Развитие человека в современном мире. 2021. № 1. С. 55-68.
40. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Эксмо, 2010. 368 с.
41. Организация взаимодействия семьи и школы как фактор создания психологической безопасности образовательной среды. ВЕСТНИК СЕВЕРО-ОСЕТИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ К.Л. ХЕТАГУРОВА. Изд.: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова (Владикавказ), 2018. С. 105-110.
42. Безрукова В.С. Адаптация. Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург, 2000.
43. Овчинникова Г.Г. Социально-психологическая адаптация как фактор становления Я-концепции подростков: дис. ... канд. психол. наук. М., 1997.
44. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. М.: МГУ, 1992. 224 с.
45. Баева И.А., Тарасов С.В., Лактионова Е.Б., Баев Н.Н., Гаязова Л.А., Шахова Л.И. Психологическая безопасность образовательной среды региона: теоретические основы и практика создания: монография. Санкт-Петербург: ГИЭФПТ, 2019. 174 с.
46. Психология человека от рождения до смерти / В.А. Аверин, Ж.К. Дандарова, А.А. Деркач и др.; под ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. 656 с.
47. Свиридов Н.А. Социальная адаптация личности в коллективе. Социологические исследования. 1980. № 3. С. 44-51.

48. Сиомичев А.В. Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе: дис. ... канд. психол. наук. Л., 1985. 200 с.
49. Таран И.И., Кузьмина Н.А. «Проблема интернет-зависимого поведения в контексте социально-психологической адаптированности студентов физкультурного вуза». Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2026. Т. 32, № 1. С. 91-97.
50. Тарасова Т.В., Ионова М.С., Щанкина Н.С. «Динамика психологических показателей адаптации студентов в вузе». Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9, № 3.
51. Эриксон Э.Г. Детство и общество. Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2020. 447 с.
52. Яницкий М.С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики: Учеб. пособие. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. 84 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Методики исследования

Опросник «Чувства в школе»

Цель: выяснить, как школьник чувствует себя на занятиях и в школьном коллективе.

Дата опроса _____ Пол _____ Возраст _____

Отметь значком «+» те чувства, которые ты наиболее часто испытываешь в школе. Ответы анонимны.

Таблица 2

Я испытываю в школе	Да
Спокойствие	<input type="checkbox"/>
Усталость	<input type="checkbox"/>
Скуку	<input type="checkbox"/>
Радость	<input type="checkbox"/>
Уверенность в себе	<input type="checkbox"/>
Беспокойство	<input type="checkbox"/>
Неудовлетворенность собой	<input type="checkbox"/>
Раздражение	<input type="checkbox"/>
Сомнение	<input type="checkbox"/>
Обиду	<input type="checkbox"/>
Чувство унижения	<input type="checkbox"/>
Страх	<input type="checkbox"/>
Тревогу за будущее	<input type="checkbox"/>
Благодарность	<input type="checkbox"/>
Симпатию к учителям	<input type="checkbox"/>
Желание приходить сюда	<input type="checkbox"/>

Методика Филиппа.

Цель: определение школьной тревожности.

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьниками, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет».

Инструкция: «Ребята, сейчас Вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как Вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь.

На листе для ответов вверху запишите свое имя, фамилию и класс. Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ «+», если Вы согласны с ним, или «—», если не согласны».

ТЕКСТ ОПРОСНИКА:

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорил?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?

11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, что хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?
17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, если ты сделаешь ошибку при ответе?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступать в спор?
28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?

30. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебной работой?
33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?
34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?
35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?
36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?
37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?
38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?
39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу также хорошо, как и твои одноклассники?
40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?
41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?
42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удается быть лучше их?
43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?
44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?
45. Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?
46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?
47. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?

48. Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?
49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?
50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?
51. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?
52. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?
53. Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?
54. Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, что не можешь ты?
55. Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?
56. Беспокоишься ли ты по дороге в школу, что учитель может дать классу проверочную работу?
57. Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обычно, что делаешь это плохо?
58. Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сделать задание на доске перед всем классом?

Обработка и интерпретация результатов

При обработке результатов выделяют вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом теста. Например, на 58-й вопрос ребенок ответил «Да», в то время как в ключе этому вопросу соответствует «—», т.е. ответ «нет». Ответы, не совпадающие с ключом — это проявление тревожности.

При обработке подсчитывается:

- а) общее число несовпадений по всему тесту. Если оно больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75% от общего числа вопросов теста — о высокой тревожности;

б) число совпадений по каждому из восьми факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется так же, как в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

Таблица 3

Факторы	Номера вопросов
1. Общая тревожность в школе	2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58 E=22
2. Переживание социального стресса	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44 E=11
3. Фрустрация потребности в достижении успеха	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43 E=13
4. Страх самовыражения	27, 31, 34, 37, 40, 45 E=6
5. Страх ситуации проверки знаний	2, 7, 12, 16, 21, 26 E=6
6. Страх несоответствовать ожиданиям окружающих	3, 8, 13, 17, 22 E=5
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	9, 14, 18, 23, 28 E=5
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47 E=8

1. Число несовпадений знаков («+» — Да, «—» — Нет) по каждому фактору (абсолютное число несовпадений в процентах:

< 50%; > 50%; > 75%).

2. Представление этих данных в виде индивидуальных диаграмм.

3. Число несовпадений по каждому фактору для всего класса (абсолютное значение — < 50%; > 50%; > 75%).

4. Представление этих данных в виде диаграммы.

5. Количество учащихся, имеющих несовпадений по определенному фактору > 50% и > 75% (для всех факторов).

6. Представление сравнительных результатов при повторных замерах.

7. Полная информация о каждом учащемся (по результатам теста).

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора)

1. Общая тревожность в школе — общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

2. Переживания социального стресса — эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контракты (прежде всего — со сверстниками).
3. Фрустрация потребности в достижении успеха — неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т.д.
4. Страх самовыражения — негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.
5. Страх ситуации проверки знаний — негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно — публичной) знаний, достижений, возможностей.
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих — ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок.
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу — особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями — общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Ключ к вопросам. «+» Да «-» Нет

1	-	21	-	41	+
2	-	22	+	42	-
3	-	23	-	43	+
4	-	24	-	44	+
5	-	25	-	45	-
6	-	26	-	46	-
7	-	27	-	47	-
8	-	28	-	48	-
9	-	29	-	49	-
10	-	30	+	50	-
11	+	31	-	51	-
12	-	32	-	52	-
13	-	33	-	53	-
14	-	34	-	54	-
15	-	35	+	55	-
16	-	36	+	56	-
17	-	37	-	57	-
18	-	38	+	58	-
19	-	39	+		
20	+	40	-		

«Анкета для определения школьной мотивации учащихся»

Вопросы анкеты:

1. Тебе нравится в школе или не очень?

- не очень (1);
- нравится (3);
- не нравится (0).

2. Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идешь в школу или тебе часто хочется остаться дома?

- чаще хочется остаться дома (0);
- бывает по-разному (1);
- иду радостью (3).

3. Если бы учитель сказал, что завтра не обязательно приходить всем ученикам, желающим можно остаться дома, ты пошел бы в школу или остался бы дома:

- не знаю (1);
- остался бы дома (0);
- пошел бы в школу (3).

4. Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки:

- не нравится (3);
- бывает по-разному;
- нравится (0).

5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?

- хотел бы (0);
- не хотел бы (3);
- не знаю (1).

6. Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?

- не знаю (1);
- не хотел бы (3);
- хотел бы (0).

7. Ты часто рассказываешь о школе родителям?

- часто (3);
- редко (1);
- не рассказываю.

8. Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель?

- точно не знаю (1);
- хотел бы (0);
- не хотел бы (3).

9. У тебя в классе много друзей?

- мало (1);
- много (3);
- нет (0).

10. Тебе нравятся твои одноклассники?

- нравятся (3);
- не очень (1);
- не нравятся (0).

Варианты ответов:

1. 25-30 баллов - высокий уровень школьной мотивации, учебная активность.
2. 20-24 балла - хорошая школьная мотивация.
3. 15-19 баллов - положительное отношение к школе, но школа привлекается больше внеучебными сторонами.
4. 1-14 баллов - низкая мотивация.
5. Ниже 10 баллов - негативное отношение к школе, школьная дезадаптация.

Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы Спилберг-Андреева

Цель: исследование мотивации учения и эмоционального отношения к учению учащихся подросткового возраста

МАТЕРИАЛ: бланк методики, содержащий все необходимые сведения об испытуемом, инструкция и задание.

Ход: предлагаемый метод диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению основан на опроснике Ч.Д. Спилберга, направленном на изучение уровней познавательной активности, тревожности и гнева как актуальных состояний и как свойств личности (State-Trait Personality Inventory). Модификация опросника для изучения эмоционального отношения к учению для использования в России осуществлена А.Д. Андреевой (1987). Настоящий вариант дополнен нами шкалой переживания успеха (мотивации достижения), новым вариантом обработки. Апробация и нормирование проведены в 2002-2003 гг.

Порядок проведения.

Методика проводится фронтально – с целым классом или группой учащихся. после раздачи бланков школьникам предлагается прочесть инструкцию, обратить внимание на пример, затем психолог должен ответить на все задаваемые ими вопросы. Следует проверить, как каждый из учащихся выполнил задание, точно ли понял инструкцию, вновь ответить на вопросы. После этого учащиеся работают самостоятельно, и психолог ни на какие вопросы не отвечает.

Заполнение шкалы вместе с чтением инструкции – 10-15 минут.

Обработка результатов.

Шкалы познавательной активности, тревожности и негативных эмоций, входящие в опросник, состоят из 10 пунктов, расположенных в следующем порядке (Таблица 5)

Балльные веса для пунктов шкал, в которых высокая оценка выражает наличие высокого уровня эмоции, подсчитываются в соответствии с тем, как они подчеркнуты на бланке:

на бланке подчеркнуто: 1 2 3 4

вес для подсчета: 1 2 3 4

Для пунктов шкал, в которых высокая оценка отражает отсутствие эмоции, веса считаются в обратном порядке:

на бланке подчеркнуто: 1 2 3 4

вес для подсчета: 4 3 2 1

Такими «обратными пунктами являются:

по шкале познавательной активности: 14, 30, 38; по шкале тревожности: 1, 9, 25, 33;

по шкале гнева подобных пунктов нет; по шкале мотивации достижения: 4, 20, 32.

Таблица 5

Ключ

Шкала	Пункты, номер
Познавательная активность	2 6 10 14 18 22 26 30 34 38
Мотивация достижения	4 8 12 16 20 24 28 32 36 40
Тревожность	1 5 9 13 17 21 25 29 33 37
Гнев	3 7 11 15 19 23 27 31 35 39

Для получения балла по шкале подсчитывается сумма весов по всем 10 пунктам этой шкалы. минимальная оценка по каждой шкале – 10 баллов, максимальная – 40 баллов.

Если пропущен 1 пункт из 10, можно сделать следующее: подсчитать среднюю оценку по тем 9 пунктам, на которые испытуемый ответил, затем умножить

это число на 10; общий балл по шкале будет выражаться следующим за этим результатов целым числом.

Например, средний балл по шкале 2,73 умножить на 10 = 27,3, общий балл – 28.

При пропуске двух и более баллов данные испытуемого не учитываются.

ОЦЕНКА И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ.

Подсчитывается суммарный балл опросника по формуле:

$ПА + МД + (-Т) + (-Г)$, где

ПА – балл по шкале познавательной активности;

МД – балл по шкале мотивации достижения;

Т – балл по шкале тревожности

Г – балл по шкале гнева.

Суммарный балл может находиться в интервале от –60 до +60.

Выделяются следующие уровни мотивации учения:

I уровень – продуктивная мотивация с выраженным преобладанием познавательной мотивации учения и положительным эмоциональным отношением к нему;

II уровень – продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу;

III уровень – средний уровень с несколько сниженной познавательной мотивацией;

IV уровень – сниженная мотивация, переживание «школьной скуки», отрицательное эмоциональное отношение к учению;

V уровень – резко отрицательное отношение к учению.

Распределение баллов по уровням представлены в (Таблица 6)

Таблица 6

Уровень	Суммарный балл
I	45 – 60
II	29 – 44
III	13 – 28
IV	(-2) – (+12)
V	(-3) – (-60)

В качестве дополнительного может использоваться качественный показатель. В этом случае данные испытуемого по каждой шкале сравниваются с нормативными значениями. Представленное нормирование методики осуществлено на соответствующих половозрастных выборках московских школ, общее количество испытуемых – 500 человек, девушек и юношей примерно поровну.

Таким образом определяется степень выраженности каждого показателя (Таблица 7).

Таблица 7

Шкала	Уровень	Половозрастные группы, интервал значений					
		10 – 11 лет		12 – 14 лет		15 – 16 лет	
		Дев.	Мал.	Дев.	Мал.	Дев.	Мал.
Познавательная активность	Высокий	31-40	28-40	28-40	27-40	29-40	31-40
	Средний	21-26	22-27	21-27	19-26	18-28	21-29
	Низкий	10-25	10-21	10-20	10-18	10-17	10-20
Тревожность	Высокий	27-40	24-40	25-40	26-40	25-40	23-40
	Средний	20-26	17-23	19-24	19-25	17-24	16-22
	Низкий	10-19	10-16	10-18	10-18	10-16	10-15
Гнев	Высокий	21-40	20-40	19-40	23-40	21-40	18-40
	Средний	14-20	13-19	14-19	15-22	14-20	12-18
	Низкий	10-13	10-12	10-13	10-14	10-13	10-11

Анализируется сочетание показателей по всем трем шкалам. Варианты интерпретации на примере наиболее часто встречающихся сочетаний представлены в (Таблица 8).

Интерпретация данных.

Таблица 8

Шкала			интерпретация
Познавательная активность	Тревожность	гнев	
Высокий	Низкий, средний	Низкий	Продуктивная мотивация и позитивное эмоциональное отношение к учению
Средний	Низкий, средний	Низкий	Позитивное отношение к учению
Низкий	Низкий, средний	Низкий, средний	Переживание «школьной скуки»
Средний	Низкий, средний	Низкий, средний	Диффузное эмоциональное отношение

Средний	Низкий, средний	Высокий	Диффузное эмоциональное отношение при фрустрированности значимых потребностей
Низкий	Низкий, средний	Высокий	Негативное эмоциональное отношение
Низкий	Низкий	Высокий	Резко отрицательное отношение к школе и учению
Высокий	Высокий	Высокий	Чрезмерно повышенная эмоциональность на уроке, обусловленная неудовлетворением ведущих социогенных потребностей
Высокий	Высокий	Средний	Повышенная эмоциональность на уроке
Средний, низкий	Высокий	Средний, низкий	Школьная тревожность
Высокий	Средний, низкий	Высокий	Позитивное отношение при фрустрированности потребностей
Высокий, средний	Высокий	Низкий, средний	Позитивное отношение при повышенной чувствительности к оценочному аспекту

Данный результат, как и тот, при котором показатели по всем шкалам оказываются низкими, может также свидетельствовать о нежелании отвечать, симуляции результата, а также о несерьезном отношении к работе. Поэтому подобные результаты требуют дополнительного анализа.

СТИМУЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ

к методике «ДИАГНОСТИКА МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО

ОТНОШЕНИЯ К УЧЕНИЮ В СРЕДНИХ И СТАРШИХ КЛАССАХ ШКОЛЫ»

Спилберг-Андреева

Фамилия, имя _____ Школа _____

Возраст _____

Класс _____ дата проведения _____

Ниже приведены утверждения, которые люди используют для того, чтобы рассказать о себе. Прочтите внимательно каждое предложение и обведите кружком одну из цифр, расположенных справа, в зависимости от того, каково ваше обычное состояние на уроках и в школе, как вы обычно чувствуете себя там. Нет правильных или неправильных ответов. Не тратьте

много времени на одно предложение, но старайтесь как можно точнее ответить, как вы себя обычно чувствуете.

Таблица 9

№		Почти никогда	Иногда	Часто	Почти всегда
1	Я спокоен	4	3	2	1
2	Мне хочется узнать, понять, докопаться до истины	1	2	3	4
3	Я разъярен	1	2	3	4
4	Я падаю духом, сталкиваясь с трудностями в учебе	4	3	2	1
5	Я напряжен	1	2	3	4
6	Я испытываю любопытство	1	2	3	4
7	Мне хочется стукнуть кулаком по столу	1	2	3	4
8	Я стараюсь получить только хорошие и отличные оценки	1	2	3	4
9	Я раскован	4	3	2	1
10	Мне интересно	1	2	3	4
11	Я рассержен	1	2	3	4
12	Я прилагаю все силы, чтобы добиться успеха в учебе	1	2	3	4
13	Меня волнуют возможные неудачи	1	2	3	4
14	Мне кажется, что урок никогда не кончится	4	3	2	1
15	Мне хочется на кого-нибудь накричать	1	2	3	4
16	Я стараюсь все делать правильно	1	2	3	4
17	Я чувствую себя неудачником	1	2	3	4
18	Я чувствую себя исследователем	1	2	3	4
19	Мне хочется что-нибудь сломать	1	2	3	4
20	Я чувствую, что не справлюсь с заданиями	4	3	2	1
21	Я взвинчен	1	2	3	4
22	Я энергичен	1	2	3	4
23	Я взбешен	1	2	3	4
24	Я горжусь своими школьными успехами	1	2	3	4
25	Я чувствую себя совершенно свободно	4	3	2	1
26	Я чувствую, что у меня хорошо работает голова	1	2	3	4
27	Я раздражен	1	2	3	4
28	Я решаю самые трудные задачи	1	2	3	4
29	Мне не хватает уверенности	1	2	3	4
30	Мне скучно	4	3	2	1
31	Мне хочется что-нибудь сломать	1	2	3	4
32	Я стараюсь не получить двойку	4	3	2	1
33	Я уравновешен	4	3	2	1
34	Мне нравится думать, решать	1	2	3	4
35	Я чувствую себя обманутым	1	2	3	4
36	Я стремлюсь показать свои способности и ум	1	2	3	4

37	Я боюсь	1	2	3	4
38	Я чувствую уныние и тоску	4	3	2	1
39	Меня многое приводит в ярость	1	2	3	4
40	Я хочу быть среди лучших	1	2	3	4

КАРТА НАБЛЮДЕНИЙ (КН) Л.Стотта

Методика используется для диагностики трудностей адаптации ребенка в школе, анализа характера дезадаптации и степени неприспособленности детей к школе по результатам длительного наблюдения, дает возможность получить картину эмоционального состояния ребенка, не позволяющего ему адекватно приспособиться к требованиям школьной жизни. Карта состоит из 198 «отрезков», сгруппированных в 16 синдромов.

- I - недоверие к новым людям, вещам, ситуациям;
- II - депрессия;
- III - уход в себя;
- IV - тревожность по отношению к взрослым;
- V - враждебность по отношению к взрослым;
- VI - тревожность по отношению к детям;
- VII - недостаток социальной нормативности;
- VIII - враждебность по отношению к другим детям;
- IX - неутомимость;
- X - эмоциональное напряжение;
- XI - невротические симптомы;
- XII - неблагоприятные условия среды;
- XIII - умственная отсталость;
- XIV - сексуальное развитие;
- XV - болезни и органические нарушения;
- XVI - физические дефекты.

Заполняется карта учителем, воспитателем или взрослыми, хорошо знающими ребенка. В регистрационном бланке зачеркиваются те цифры, которые соответствуют формам поведения (синдрому), наиболее характерным для данного ребенка.

Центральная вертикальная черта отделяет более тяжелые нарушения (справа) от менее тяжелых (слева). При подсчете симптомов, находящийся слева от вертикальной черты, оценивается одним баллом, справа – двумя. Подсчитывается сумма баллов по каждому синдрому и общий «коэффициент дезадаптированности» по сумме баллов по всем синдромам. Помимо количественной обработки результатов проводится их качественный анализ.

Большое количество зачеркнутых отрезков у ребенка (по сравнению с другими детьми) дает возможность сделать вывод о серьезных нарушениях в развитии его личности и поведения, а также выделить те синдромы, которые в первую очередь определяют нарушения и преодоление которых должно занимать центральное место в работе с ребенком.

1. **НД** - недоверие к новым людям, вещам, ситуациям. Это ведет к тому, что любой успех стоит ребенку огромных усилий. **От 1 до 11** - менее явные симптомы; **от 12 до 17** - симптомы явного нарушения.
2. **Д** - депрессия. В более легкой форме (симптомы **1-6**) время от времени наблюдаются разного рода перепады активности, смена настроения. Наличие симптомов **7 и 8** свидетельствует о склонности к раздражению и физиологическом истощении. Симптомы **9-20** отражают более острые формы депрессии. Пунктам синдрома «Д» обычно сопутствуют выраженные синдромы «ВВ» и «ТВ», в особенности в крайних формах депрессии. По всей вероятности, они действительно репрезентируют элементы депрессивного истощения.
3. **У** - уход в себя. Избегание контакта с людьми, самоустранение. Защитная установка по отношению к любым контактам с людьми, неприятие проявляемого к нему чувства любви.
4. **ТВ** - тревожность по отношению к взрослым. Беспокойство и неуверенность в том, интересуется ли им взрослые, любят ли его. Симптомы **1-6** - ребенок старается убедиться, «принимают» ли и любят ли его взрослые. Симптомы **7-10** обращает на себя внимание и преувеличенно

- добивается любви взрослого. Симптомы **11-16** - проявляет большое беспокойство о том, «принимают» ли его взрослые.
5. **ВВ** - враждебность по отношению ко взрослым. Симптомы **1-4** - ребенок проявляет различные формы неприятия взрослых, которые могут быть началом враждебности или депрессии. Симптомы **5-9** - относится ко взрослым то враждебно, то старается добиться их хорошего отношения. Симптомы **10-17** - открытая враждебность, проявляющаяся в асоциальном поведении. Симптомы **18-24** - полная, неуправляемая, привычная враждебность.
 6. **ТД** - тревога по отношению к детям. Тревога ребенка за принятие себя другими детьми. Временами она принимает форму открытой враждебности. Все симптомы одинаково важны.
 7. **А** - недостаток социальной нормативности (асоциальность). Неуверенность в одобрении взрослых, которая выражается в различных формах негативизма. Симптомы **1-5** – отсутствие стараний понравиться взрослым. Безразличие и отсутствие заинтересованности в хороших отношениях с ними. Симптомы **5-9** у более старших детей могут указывать на определенную степень независимости. Симптомы **10-18** - отсутствие моральной щепетильности в мелочах. **16** - считает, что взрослые недружелюбны, вмешиваются, не имея на это права.
 8. **ВД** - враждебность к детям (от ревнивого соперничества до открытой враждебности).
 9. **Н** - неугомонность. Неугомонность, нетерпеливость, неспособность к работе, требующей усидчивости, концентрации внимания и размышления. Склонность к кратковременным и легким усилиям. Избегание долговременных усилий.
 10. **ЭН** - эмоциональное напряжение. Симптомы **1-5** свидетельствуют об эмоциональной незрелости. **6-7** - о серьезных страхах. **8-10** – о прогулах и непунктуальности.

11.НС - невротические симптомы. Острота их может зависеть от возраста ребенка, они также могут быть последствиями существовавшего прежде нарушения.

Ориентировочные критерии (по данным В.А.Мурзенко).

Коэффициент дезадаптации основной части выборки составляет **от 8 до 25 баллов**. **Свыше 25 баллов** свидетельствует о значительной серьезности нарушения механизмов личностной адаптации, эти дети стоят на грани клинических нарушений и нуждаются в специальной помощи, вплоть до вмешательства психоневролога.

Карта наблюдений

1. НД - недоверие к новым людям, вещам, ситуациям.

1. Разговаривает с учителем только тогда, когда находится с ним наедине.
2. Плачет, когда ему делают замечания.
3. Никогда не предлагает никому никакой помощи, но охотно оказывает ее, если его об этом попросят.
4. Ребёнок "подчинённый" (соглашается на "невыигрышные" роли, например, во время игры бега за мячом, в то время как другие спокойно на это смотрят).
5. Слишком тревожен, чтобы быть непослушным.
6. Лжёт из боязни.
7. Любит, если к нему проявляют симпатию, но не просит о ней.
8. Никогда не приносит учителю цветов или других подарков, хотя его товарищи часто это делают.
9. Никогда не приносит и не показывает учителю найденных им вещей или каких-нибудь моделей, хотя его товарищи часто это делают.

- 10.Имеет только одного хорошего друга и, как правило, игнорирует остальных мальчиков и девочек в классе.
- 11.Здоровается с учителем только тогда, когда тот обратит на него внимание. Хочет быть замеченным.
12. Не подходит к учителю по собственной инициативе.
13. Слишком застенчив, чтобы попросить о чём-то (например, о помощи).
14. Легко становится "нервным", плачет, краснеет, если ему задают вопрос.
15. Легко устранивается от активного участия в игре.
16. Говорит невыразительно, бормочет, особенно тогда, когда с ним здороваются.

II. Д – депрессия

1. Во время ответа на уроке иногда старателен, иногда ни о чём не заботится.
2. В зависимости от самочувствия либо просит о помощи в выполнении школьных заданий, либо нет.
3. Ведёт себя очень по-разному. Старательность в учебной работе меняется почти ежедневно.
4. В играх иногда активен, иногда апатичен.
5. В свободное время иногда проявляет полное отсутствие интереса к чему бы то ни было.
6. Выполняя ручную работу иногда очень старателен, иногда нет.
7. Нетерпелив, теряет интерес к работе по мере её выполнения.
8. Рассерженный, "впадает в бешенство".
9. Может работать в одиночестве, но быстро устаёт.
- 10.Для ручной работы не хватает физических сил.
- 11.Вял, безынициативен (в классе).
- 12.Апатичен, пассивен, невнимателен.
- 13.Часто наблюдаются внезапные и резкие спады энергии.

14. Движения замедленны.
15. Слишком апатичен, чтобы из-за чего-нибудь расстраиваться (и, следовательно, ни к кому не обращается за помощью).
16. Взгляд "тупой" и равнодушный.
17. Всегда ленив и апатичен в играх.
18. Часто мечтает наяву.
19. Говорит невыразительно, бормочет.
20. Вызывает жалость (угнетённый, несчастный), редко смеётся.

III. У - уход в себя

1. Абсолютно никогда ни с кем не здоровается.
2. Не реагирует на приветствия.
3. Не проявляет дружелюбия и доброжелательности к другим людям.
4. Избегает разговоров ("замкнут в себе").
5. Мечтает и занимается чем-то иным вместо школьных занятий (живет в другом мире).
6. Совершенно не проявляет интереса к ручной работе.
7. Не проявляет интереса к коллективным играм.
8. Избегает других людей.
9. Держится вдали от взрослых, даже тогда, когда чем-то задет или в чем-то подозревается.
10. Совершенно изолируется от других детей (к нему невозможно приблизиться).
11. Производит такое впечатление, как будто совершенно не замечает других людей.
12. В разговоре беспокоен, сбивается с темы разговора.
13. Ведёт себя, подобно "настороженному животному".

IV. ТВ - тревожность по отношению к взрослым.

1. Очень охотно выполняет свои обязанности.

2. Проявляет чрезмерное желание здороваться с учителем.
3. Слишком разговорчив (докучает своей болтовнёй).
4. Очень охотно приносит цветы и другие подарки учителю.
5. Очень часто приносит и показывает учителю найденные им предметы, рисунки, модели и т.п.
6. Чрезмерно дружелюбен по отношению к учителю.
7. Преувеличенно много рассказывает учителю о своих занятиях в семье.
8. "Подлизывается", старается понравиться учителю.
9. Всегда находит предлог занять учителя своей особой.
10. Постоянно нуждается в помощи и контроле со стороны учителя.
11. Добивается симпатии учителя. Приходит к нему с различными мелкими делами и жалобами на товарищей.
12. Пытается "монополизировать" учителя (занимать его исключительно собственной особой).
13. Рассказывает фантастические, вымышленные истории.
14. Пытается заинтересовать взрослых своей особой, но не прилагает со своей стороны никаких стараний в этом направлении.
15. Чрезмерно озабочен тем, чтобы заинтересовать собой взрослых и приобрести их симпатии.
16. Полностью "устраняется", если его усилия не увенчиваются успехом.

V. ВВ - враждебность по отношению к взрослым.

1. Переменчив в настроениях.
2. Исключительно нетерпелив, кроме тех случаев, когда находится в "хорошем" настроении.
3. Проявляет упорство и настойчивость в ручной работе.
4. Часто бывает в плохом настроении.
5. При соответствующем настроении предлагает свою помощь или услуги.
6. Когда о чем-то просит учителя, то бывает иногда очень сердечным, иногда - равнодушным.
7. Иногда стремится, а иногда избегает здороваться с учителем.

8. В ответ на приветствие может выражать злость или подозрительность.
9. Временами дружелюбен, временами в плохом настроении.
10. Очень переменчив в поведении. Иногда кажется, что он умышленно плохо выполняет работу.
11. Портит общественную и личную собственность (в домах, садах, общественном транспорте).
12. Вульгарный язык, рассказы, стихи, рисунки.
13. Неприятен, в особенности, когда защищается от предъявляемых ему обвинений.
14. "Бормочет под нос", если чем-то недоволен.
15. Негативно относится к замечаниям.
16. Временами лжёт без какого-либо повода и без затруднений.
17. Раз или два был замечен в воровстве денег, сладостей, ценных предметов.
18. Всегда на что-то претендует и считает, что несправедливо наказан.
19. "Дикий" взгляд. Смотрит "исподлобья".
20. Очень непослушен, не соблюдает дисциплину.
21. Агрессивен (кричит, угрожает» употребляет силу).
22. Охотнее всего дружит с так называемыми "подозрительными типами".
23. Часто ворует деньги, сладости, ценные предметы.
24. Ведёт себя непристойно.

VI. ТД - тревога по отношению к детям.

1. "Играет героя", особенно когда ему делают замечания.
2. Не может удержаться, чтобы не "играть" перед окружающими.
3. Склонен "прикидываться дурачком".
4. Слишком смел (рискует без надобности).
5. Заботится о том, чтобы всегда находиться в согласии с большинством. Навязывается другим; им легко управлять.
6. Любит быть в центре внимания.

7. Играет исключительно (или почти исключительно) с детьми старше себя.
8. Старается занять ответственный пост, но опасается, что не справится с ним.
9. Хвастает перед другими детьми.
10. Паясничает (строит из себя шута).
11. Шумно ведёт себя, когда учителя нет в классе.
12. Одевается вызывающе (брюки, причёска - мальчики: преувеличенность в одежде, косметика - девочки).
13. Со страстью портит общественное имущество.
14. Дурацкие выходки в группе сверстников.
15. Подражает хулиганским проделкам других.

VII. А - недостаток социальной нормативности (асоциальность)

1. Не заинтересован в учебе.
2. Работает в школе только тогда, когда над ним «стоят» или когда его заставляют работать.
3. Работает вне школы только тогда, когда его контролируют или заставляют работать.
4. Не застенчив, но проявляет безразличие при ответе на вопросы учителя.
5. Не застенчив, но никогда не просит о помощи.
6. Никогда добровольно не берётся ни за какую работу.
7. Не заинтересован в одобрении или в неодобрении взрослых.
8. Сводит к минимуму контакты с учителем, но нормально общается с другими людьми
9. Избегает учителя, но разговаривает с другими людьми.
10. Списывает домашние задания.
11. Берет чужие книги без разрешения.
12. Эгоистичен, любит интриги, портит другим детям игры.

13. В играх с другими детьми проявляет хитрость и непорядочность.
14. "Нечестный игрок" (играет только для личной выгоды, обманывает в играх).
15. Не может смотреть прямо в глаза другому.
16. Скрытен и недоверчив.

VIII. ВД - враждебность по отношению к другим детям.

1. Мешает другим детям в играх, подсмеивается над ними, любит их путать.
2. Временами очень недоброжелателен по отношению к тем детям, которые не принадлежат к тесному кругу его общения.
3. Надоедает другим детям, пристаёт к ним.
4. Ссорится, обижает других детей.
5. Пытается своими замечаниями создать определенные трудности у других детей.
6. Прячет или уничтожает предметы, принадлежащие другим детям.
7. Находится по преимуществу в плохих отношениях с другими детьми.
8. Пристает к более слабым детям.
9. Другие дети его не любят или даже не терпят.
10. Дерётся несоответствующим образом (кусается, царапается и пр.)

IX. Неугомонность.

1. Очень неряшлив.
2. Отказывается от контактов с другими детьми таким образом, что это для них очень неприятно.
3. Легко примиряется с неудачами в ручном труде.
4. В играх совершенно не владеет собой.
5. Непунктуален, нестарателен. Часто забывает или теряет карандаши, книги, другие предметы.

6. Неровный, безответственный в ручном труде
7. Нестарателен в школьных занятиях,
8. Слишком беспокоен, чтобы работать в одиночку.
9. В классе не может быть внимателен или длительно на чем-либо сосредоточиться.
10. Не знает, что с собой поделаться. Ни на чем не может остановиться хотя бы на относительно длительный срок.
11. Слишком беспокоен, чтобы запомнить замечания или указания взрослых.

Х. ЭН - эмоциональное напряжение.

1. Играет игрушками, слишком детскими для его возраста.
2. Любит игры, но быстро теряет интерес к ним.
3. Слишком инфантилен в речи.
4. Слишком незрел, чтобы прислушиваться и следовать указаниям.
5. Играет исключительно (преимущественно) с более младшими детьми.
6. Слишком тревожен, чтобы решиться на что-либо.
7. Другие дети пристают к нему (он является "козлом отпущения").
8. Его часто подозревают в том, что он прогуливает уроки, хотя на самом деле он пытался это сделать раз или два.
9. Часто опаздывает.
10. Уходит с отдельных уроков.
11. Неорганизован, разболтан, несобран.
12. Ведёт себя в группе (классе) как посторонний, отверженный.

ХІ. НС - невротические симптомы.

1. Заикается, запинаясь. "Трудно вытянуть из него слово".
2. Говорит беспорядочно.

3. Часто моргает.
4. Бесцельно двигает руками. Разнообразные "тики".
5. Грызёт ногти.
6. Ходит, подпрыгивая.
7. Сосёт палец (старше 10 лет).

XII. С - неблагоприятные условия среды.

1. Часто отсутствует в школе.
2. Не бывает в школе по несколько дней
3. Родители сознательно лгут, оправдывая отсутствие ребёнка в школе.
4. Вынужден оставаться дома, чтобы помогать родителям.
5. Неряшлив, "грязнуля".
6. Выглядит так, как будто очень плохо питается.
7. Значительно некрасивее других детей.

XIII. УО - умственная отсталость.

1. Сильно отстаёт в учёбе.
2. "Туп" для своего возраста.
3. Совершенно не умеет читать.
4. Огромные недостатки в знании элементарной математики.
5. Совершенно не понимает математики.
6. Другие дети относятся к нему как к дурачку.
7. Попросту глуп.

XIV. СР - сексуальное развитие.

1. Очень раннее развитие, чувствительность к противоположному полу
2. Задержки полового развития.
3. Проявляет извращённые наклонности.

XV. Б - болезни и органические нарушения.

1. Неправильное дыхание.
2. Частые простуды.
3. Частые кровотечения из носа.
4. Дышит через рот.
5. Склонность к ушным заболеваниям.
6. Склонность к кожным заболеваниям.
7. Жалуется на частые боли в желудке и тошноту.
8. Частые головные боли.
9. Склонность чрезмерно бледнеть или краснеть.
10. Болезненные, покрасневшие веки.
11. Очень холодные руки.
12. Косоглазие.
13. Плохая координация движений.
14. Неестественные позы тела.

XVI. Ф - физические дефекты.

1. Плохое зрение
2. Слабый слух.
3. Слишком маленький рост.
4. Чрезмерная полнота.
5. Другие ненормальные особенности телосложения.

Карта наблюдений Л.Стотта

Имя, фамилия _____

Возраст _____

Дата _____

Класс _____

нд	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16											
	д			1	2	3	4	5	6	7	9	10	8	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20				
				у			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13								
тв	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16											
	вв			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
				тд			2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	11	12	13	14	15						
	а			1	2	3	4	5	6	8	9	10	11	7	12	13	14	15	16								
	н			1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	2													
				вд			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											
				эн			1	2	3	4	5	9	10	6	7	8	11	12									
							нс			2	3	4	1	5	6	7											
				с			1	2	3	4	5	6	7														
							сп			1	2	3															
				уо			1	2	3	4	5	6	7														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14													
				ф			1	2	4	5	3																

Краткое содержание работы с обучающимися пятого класса:

Занятие 1. Создание группы.

Цели:

- Сформировать группу участников.
- Способствовать созданию доброжелательной и поддерживающей атмосферы в группе.
- Выяснить ожидания детей.
- Развивать умение анализировать ситуации с разных сторон, находить позитивные аспекты и конструктивно реагировать на школьные проблемы.

Структура:

1. Знакомство. Упражнение «Представление имени».
2. Разминка. Упражнение «Если весело живется, делай так».
3. Основная часть. Принятие правил группы; упражнение «Твоя школа такая, какой ты ее видишь»; дискуссия по теме; упражнение «Пустой или полный»; принятие ритуалов приветствия и прощания.
4. Рефлексия. Обсуждение итогов.
5. Домашнее задание.
6. Прощание.

Занятие 2. Здравствуй, пятый класс!

Цели:

- углубить знакомство участников и способствовать сплочению группы;
- помочь детям прояснить свои цели на период обучения в пятом классе.

Структура:

1. Приветствие.
2. Разминка. Упражнение «Прошепчи имя».
3. Обсуждение домашнего задания.
4. Основная часть. Упражнение «Найди того, кто...»; упражнение «Прощание с начальной школой»; упражнение «Игра с мячом».
5. Рефлексия. Обсуждение итогов.

6. Домашнее задание.

7. Прощание.

Занятие 3. Находим друзей.

Цели:

- способствовать формированию навыков взаимодействия в группе;
- помочь детям осознать важность качеств в дружбе;
- повысить самооценку.

Структура:

1. Приветствие.

2. Разминка. Упражнение «Что я люблю делать».

3. Обсуждение домашнего задания.

4. Основная часть. Упражнение «Найди меня»; упражнение «Настоящий друг»; дискуссия по теме; упражнение «Мой портрет в лучах солнца».

5. Рефлексия. Обсуждение итогов.

6. Домашнее задание.

7. Прощание.

Занятие 4. Узнай свою школу.

Цели:

- помочь обучающимся ознакомиться со школьными правилами и осознать особенности своего поведения в разных школьных ситуациях.

1. Приветствие.

2. Разминка. Упражнение «Передай ритм по кругу».

3. Обсуждение домашнего задания. Упражнение «Портрет группы».

4. Работа по теме занятия.

- Упражнение «Узнай свою школу».

- Дискуссия на тему занятия.

5. Рефлексия. Обсуждение итогов занятия.

6. Домашнее задание.

7. Прощание.

Занятие 5. Что поможет мне учиться?

Цели:

- помочь участникам группы осознать правила работы на уроке;
- способствовать формированию учебных навыков;
- способствовать самораскрытию детей и развитию эмпатии.

1. Приветствие.

2. Разминка. Упражнение «Нарисуй свое настроение».

3. Обсуждение домашнего задания.

4. Работа по теме занятия.

- Упражнение «Что поможет мне учиться».
- Упражнение «Правила поведения на уроке».
- Дискуссия на тему занятия.

5. Рефлексия. Обсуждение итогов занятия.

6. Домашнее задание.

7. Прощание.

Занятие 6. Легко ли быть учеником?

Цель:

- помочь детям осознать, какие качества необходимы хорошему ученику;
- способствовать развитию воображения и навыков совместной

деятельности.

1. Приветствие.

2. Обсуждение домашнего задания.

3. Притча о башмачнике.

4. Работа по теме занятия.

- Игра «Идеальный ученик».
- Дискуссия на тему занятия.
- Психологический анализ произведения М. Вильямс «Вельветовый

кролик».

- Упражнение «Незнайка».
- Упражнение «Кляксы».

5. Рефлексия. Обсуждение итогов занятия.

6. Прощание.

Занятие 7. Чего я боюсь?

Цели:

- научить детей распознавать свои школьные страхи помочь найти способы их преодоления;

- снизить школьную тревожность.

1. Приветствие.

2. Разминка. Упражнение «Если весело живется, делай так».

3. Работа по теме занятия.

- Упражнение «Чего я боюсь?»

- Арт-упражнение «На ошибках учатся»

- Упражнение «Рисуем слово»

5. Рефлексия. Обсуждение итогов занятия.

6. Домашнее задание.

7. Прощание.

Занятие 8-9. Трудно ли быть настоящим учителем?

Цели:

- расширение и обогащение навыков общения с учителями;

- формирование у детей правильного отношения к оценке, помощь в осознании критериев оценки;

- коррекция мотивации избегания неудачи в школьных ситуациях.

1. Приветствие.

2. Разминка. Упражнение «Нарисуй свое настроение».

3. Обсуждение домашнего задания

4. Работа по теме занятия

- Игра «Идеальный учитель»

- Дискуссия на тему занятия

- Упражнение «Слушаем внимательно»

- Упражнение «Интервью с учителем»

- Дискуссия на тему занятия
- 5. Рефлексия. Обсуждение итогов занятия
- 6. Домашнее задание
- 7. Прощание

Занятие 10-11. Конфликт или взаимодействие?

Цели:

- развить навыки общения и разрешения конфликтов;
- научить детей умению свободно, не боясь неодобрения, высказывать

свои мысли.

1. Приветствие
2. Разминка Упражнение «Назови чувство»
3. Обсуждение домашнего задания
4. Работа по теме занятия
 - Упражнение «Конфликт или взаимодействие?»
 - Дискуссия на тему занятия
 - Упражнение «Как разрешать конфликтные ситуации»

Дискуссия на тему занятия.

5. Рефлексия. Обсуждение итогов занятия
6. Домашнее задание
7. Прощание

Занятие 12. Работа с негативными переживаниями

Цели:

- повышение эмоциональной устойчивости детей;
- формирование навыков принятия собственных негативных эмоций;
- формирование умения адекватно воспринимать обидные замечания.

1. Приветствие
2. Разминка. Упражнение «Передай ритм по кругу»
3. Обсуждение домашнего задания
4. Работа по теме занятия
 - Упражнение «Как реагировать на обидное замечание?»

- Дискуссия на тему занятия
- Упражнение «Рисуем обиду»
- Упражнение на релаксацию
- Арт-упражнение «Знакомство с закрытыми глазами».

5. Рефлексия. Обсуждение итогов занятия

6. Домашнее задание

7. Прощание

Занятие 13. Ставим цели

Цели:

- помочь детям в осмыслении личных целей на период обучения в пятом классе;

- подвести итоги работы группы.

1. Приветствие

2. Разминка. Упражнение «Определи, насколько ты веришь в себя, в свои силы?»

3. Работа по теме занятия

- Упражнение «Инь и Ян»

- Упражнение «Ставим цели»

- Арт-упражнение (групповое) «Школа, в которой хотелось бы учиться»

- Упражнение «Доброжелательное послание»

4. Обсуждение итогов тренинга

5. Прощание