

ISBN 978-83-66216-15-0

К.Ю. Брешковская, Е.В. Декина, С.А. Залыгаева,
Т.И. Куликова, О.С. Одинцова, С.В. Пазухина,
Н.А. Степанова, К.С. Шалагинова, Э.В. Шелиспанская

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА: ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ



 iScience

Варшава, Польша - 2019

К.Ю. БРЕШКОВСКАЯ, Е.В. ДЕКИНА, С.А. ЗАЛЫГАЕВА,
Т.И. КУЛИКОВА, О.С. ОДИНЦОВА, С.В. ПАЗУХИНА,
Н.А. СТЕПАНОВА, К.С. ШАЛАГИНОВА, Э.В. ШЕЛИСПАНСКАЯ

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ
ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ
ПСИХОЛОГИИ ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Варшава-2019

УДК 159.99
ББК 88.4

Рецензенты:

А. Л. Никитин, начальник группы (начальник психологической службы) военно-политического отдела Командования ВДВ подполковник
Л. Н. Троица, кандидат философских наук, доцент, директор центра психологической помощи "Развитие"

Коллектив авторов:

Брешиковская К. Ю. (1.3.4; 2,4), Декина Е. В. (1.3.5;2,5),
Залыгаева С. А. 1.3.3; 2.3), Куликова Т. И. (1.3.2; 2.2),
Одинцова О. С. (1.2), Пазухина С.В. (1.3.1; 2.1),
Степанова Н. А. (1.1), Шалагинова К. С. (введение, заключение),
Шелиспанская Э. В. (1.3.6; 2,6)

В монографии представлен опыт совместной работы факультета психологии Тульского государственного педагогического университета имени Л. Н. Толстого и методического объединения психологов Тульского Суворовского училища. Авторами приведены результаты проведенных в рамках сотрудничества исследований основных категорий причин, трудностей, возникающих у воспитанников суворовского военного училища, предложены пути и способы решения.

Монография адресована научным работникам в области психологии, студентам, аспирантам, преподавателям высшей школы, практическим психологам образования, в том числе суворовских училищ. Материалы издания могут быть интересны специалистам психологической службы вузов, административным и педагогическим работникам образовательных организаций, а также всем заинтересованным в развитии психологической службы образовательных организаций специалистам.

Актуальные проблемы и перспективы деятельности психологической службы тульского суворовского училища: опыт сотрудничества с факультетом психологии ТГПУ имени Л. Н. Толстого: Монография / Под ред. К. С. Шалагиновой – Warsaw: iScience Sp. z o. o., 2019. – 242 pp.

УДК 159.99
ББК 88.4

ISBN 978-83-66216-15-0

© Коллектив авторов, 2019
© iScience Sp. z o. o.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Глава 1. Теоретико-методологические основы деятельности современной психологической службы	8
1.1. Проблемы, перспективы подготовки студентов педагогического вуза для современной психологической службы.....	8
1.2. История становления, задачи, основные направления деятельности психологической службы Тульского Суворовского училища.....	15
1.3. Теоретические аспекты психологического сопровождения обучающихся в суворовском военном училище.....	24
1.3.1. Социально-психологические особенности адаптации мальчиков-суворовцев к обучению в условиях интернатного типа.....	24
1.3.2. Особенности учебной мотивации воспитанников суворовского военного училища.....	39
1.3.3. Проблема тревожности детей подросткового возраста, обучающихся в военном училище.....	46
1.3.4. Теоретические основы изучения ситуативной тревожности у суворовцев 12-13 лет.....	56
1.3.5. Анализ основных условий, механизмов развития лидерских качеств у подростков-суворовцев.....	71
1.3.6. Направления психопрофилактической работы по снижению агрессивных проявлений в поведении воспитанников суворовского военного училища.....	78
Глава 2. Опыт сотрудничества психологической службы Тульского Суворовского училища с факультетом психологии ТГПУ имени Л. Н. Толстого	96
2.1. Анализ результатов эмпирического исследования социально-психологических особенностей адаптации мальчиков-суворовцев к обучению в условиях интернатного типа.....	96
2.2. Развитие учебной мотивации у воспитанников суворовского военного училища.....	127
2.3. Исследование тревожности подростков, обучающихся в Суворовском военном училище.....	135
2.4. Методические аспекты изучения проблемы ситуативной тревожности у мальчиков-суворовцев с разным уровнем самооценки.....	174
2.5. Развитие лидерских качеств у подростков-суворовцев с разным социометрическим статусом.....	193
2.6. Методические основы профилактики агрессивных проявлений в поведении воспитанников Суворовского военного училища.....	207
Заключение	222
Литература	227

ВВЕДЕНИЕ

Настоящее издание представляет собой попытку обобщения опыта совместной работы факультета психологии Тульского государственного педагогического университета имени Л. Н. Толстого и методического объединения психологов Тульского Суворовского училища.

Сотрудничество двух образовательных организаций выстроено с учетом специфики, научно обоснованных моделей организации психологической помощи участникам образовательного процесса военного училища, позволяющих успешно решать круг проблем, связанных с формированием основ психологической культуры, охраной психологического здоровья, психологической поддержкой, и в целом - повышением качества жизни суворовцев, их родителей, педагогов.

Актуальность данного сотрудничества обусловлена рядом причин и обстоятельств, и в первую очередь, спецификой Суворовского училища, как образовательной организации.

Специфика суворовского училища заключается в том, что наряду с освоением общеобразовательных учебных программ происходит подготовка несовершеннолетних к военной службе. В итоге воспитанник получает определенный запас знаний и может поступить в военное учреждение высшего профессионального образования.

Особенности образовательной деятельности в Тульском суворовском военном училище предполагают раннюю профессиональную ориентацию и рассредоточенную подготовку воспитанников к службе в Вооруженных Силах РФ, так как училище реализует программы довузовской профессиональной подготовки.

Реализуя образовательную программу основного общего образования в Тульском суворовском военном училище, военный компонент включен в рабочие программы разных предметов. Военная составляющая реализуется в содержании курсов всеобщей истории и истории России, литературы, географии, математики, физики, а также через программы внеурочной деятельности: «Тульское суворовское училище в истории Тулы и России», «История Воздушно-десантных войск России» и «Военный переводчик».

Программы направлены на целостное формирование и гармоничное развитие личности и индивидуальности ребенка, патриотическое воспитание, сознательное отношение к выбору военной профессии.

Поступая в закрытую систему, подросток попадает в новый мир отношений и правил, увеличивается количество обязанностей, возникает необходимость подчиняться жесткой воинской дисциплине. Не каждый современный молодой человек готов к такой «школе жизни».

В первый год обучения в Суворовском военном училище младшие подростки начинают утверждать себя в глазах группы и вырабатывают определенные способы поведения, стремясь к «мужскому превосходству», позже вырабатывается более-менее стабильная система межличностных отношений, коллективных мнений, настроений, традиций в группе. Этот период характеризуется выработкой внутrigрупповых норм и правил, а в условиях закрытого мужского коллектива имеет свою ярко выраженную специфику. В этот период

возможны проявления агрессии, враждебности, упрямства. Из-за обостренного чувства справедливости мальчики нередко занимают крайние позиции (например, клоуна, белой вороны).

Устав ФГКОУ «Тульское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации» одной из основных задач деятельности училища называет: развитие у обучающихся высоких морально-психологических, деловых и организаторских. Эффективная система воспитания дисциплинированности будущих военнослужащих является одним из факторов их профессионального становления и укрепления обороноспособности страны в целом.

В контексте вышесказанного деятельность психолога становится необходимым элементом системы управления образовательным процессом в суворовском училище. Именно с этой целью в 2018-2019 учебном году приказом начальника училища было создано методическое объединение педагогов-психологов.

Построение эффективной системы психолого-педагогического сопровождения на начальном этапе обучения позволяет решать проблемы развития и обучения воспитанников внутри образовательной среды учреждения, избежать необоснованной переадресации проблемы ребенка внешним службам, улучшить качество образования.

Психолого-педагогическое сопровождение в суворовском военном училище – это комплекс мероприятий по социально-психологическому изучению, психологическому и психофизиологическому обследованию суворовцев, а также оказанию психологической помощи суворовцам в процессе их учебной деятельности в стенах закрытого учебного заведения. Психологическая поддержка воспитанников направлена на повышение эффективности учебной, общественной, спортивной и трудовой деятельности, индивидуального обучения и воспитания с учётом возрастных, личностных и психофизиологических особенностей.

Психолого-педагогическое сопровождение в целом позволяет решать следующие задачи:

- отслеживание статуса и динамики развития воспитанника в процессе обучения;
- создание психологических условий для успешного обучения и развития личности воспитанника, создание и внедрение индивидуальных и групповых программ психологического сопровождения обучающегося;
- построение индивидуального маршрута работы для воспитанников, имеющих проблемы в период адаптации, с учетом их особенностей и социально-психологического статуса в коллективе.

Психолого-педагогическое сопровождение способствует раскрытию потенциальных возможностей воспитанников, позволяет создать условия для их психологического развития в познавательной, эмоционально-волевой, мотивационной, поведенческой сферах, приобрести и реализовать полученные новые знания в деятельности и общении.

Нами обозначены несколько основных категорий психологических проблем, возникающих у воспитанников училища.

1. Личностные проблемы суворовцев.

2. Проблемы трудностей в обучении и основных причин их возникновения.

3. Проблемы межличностного взаимодействия.

С целью минимизации возникающих рисков нами проведена следующая работа:

1. Организовано обучения офицеров. С этой целью разработана и реализована программа «Психология и педагогика профессиональной деятельности в довузовских образовательных организациях Минобороны РФ»

Цель программы: повышение компетентности слушателей в области психологии и педагогики профессиональной деятельности в довузовских образовательных организациях Минобороны РФ. Категории слушателей на обучение которых рассчитана программа повышения квалификации: педагогический состав довузовских образовательных организаций Минобороны РФ.

Программа направлена на формирование следующих компетенций. обладать профессиональными компетенциями, включающими в себя способность:

ПК 1. проводить анализ и совершенствовать значимые составляющие педагогической деятельности на основе использования современных психолого-педагогических знаний;

ПК 2. осуществлять психолого-педагогическую диагностику в образовательном процессе на основе использования современных методов и методик;

ПК 3. реализовать технологии создания психологического климата и обеспечения личностного роста педагогов и обучающихся;

ПК 4. осуществлять личностное и профессиональное самосовершенствование и саморазвитие на основе рефлексии своей деятельности.

Слушатель, освоивший программу, овладеет:

современными методами и методиками психолого-педагогической диагностики;

методами управления межличностными отношениями в однополюсных группах воспитанников; навыками организации учебно-воспитательной работы с «трудными» детьми; технологией саморазвития; научится проводить самоанализ степени развития педагогических способностей; осуществлять психолого-педагогическую диагностику в учебно-воспитательном процессе; учитывать гендерные особенности воспитанников при проектировании процесса обучения; осуществлять личностное развитие воспитанников в учебно-воспитательном процессе.

2. Подобран пакет методик для комплексного изучения психологических особенностей суворовцев.

3. Подготовлены развивающие и коррекционные программы.

4. Продуманы формы работы с семьей и родительским комитетом.

Для решения ряда обозначенных задач и были привлечены студенты и преподаватели факультета психологи ТГПУ им. Л. Н. Толстого.

Структурно монография состоит из введения, двух глав, списка литературы.

Первая глава настоящего исследования посвящена анализу теоретико-методологических основ деятельности современной психологической службы.

В главе раскрываются вопросы, касающиеся перспективы подготовки студентов педагогического вуза для современной психологической службы, анализируются задачи, основные направления деятельности психологической службы Тульского Суворовского училища, а также приведен теоретический анализ основных категорий рисков, позволивший наметить мишени психологического воздействия - проблема адаптации, учебной мотивации различных аспектов тревожности, выстраивания взаимоотношений и развития лидерских качеств, нивелирование агрессивных проявлений в поведении воспитанников суворовского военного училища.

Во второй главе результаты исследований, проведенных преподавателями, студентами факультета психологии и сотрудниками методического объединения психологов Тульского Суворовского училища. Приведены результаты эмпирического исследования социально-психологических особенностей адаптации, развитие учебной мотивации, лидерских качеств у подростков - суворовцев с разным социометрическим статусом изучения тревожности, в том числе ситуативной, подростков, обучающихся в Суворовском военном училище профилактики агрессивных проявлений в поведении воспитанников.

Теоретическая значимость исследования - систематизированы и обобщены различные теоретические подходы ученых к основным проблемам, возникающим у суворовцев. Проанализированы основные причины, условия, механизмы, подходы к организации и ведению профилактических, коррекционно-развивающих мероприятий.

Практическая значимость исследования состоит в том, что материалы работы могут быть использованы практическими психологами, работающими в образовательных учреждениях и осуществляющими психологическую поддержку и сопровождение личностного развития подростков. Полученные результаты могут представлять интерес для студентов-психологов и работающих с ними преподавателей в контексте изучения возрастной психологии.

Монография адресована научным работникам в области психологии, студентам, аспирантам, преподавателям высшей школы, практическим психологам образования, в том числе суворовских училищ. Материалы издания могут быть интересны специалистам психологической службы вузов, административным и педагогическим работникам образовательных организаций, а также всем заинтересованным в развитии психологической службы образовательных организаций специалистам.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ

1.1. Проблемы и перспективы подготовки студентов педагогического вуза для современной психологической службы

Современная социальная ситуация с постоянно усиливающейся в ней конкуренцией выдвигает все более жесткие требования к уровню профессиональной подготовки студентов, тем самым обеспечивая их конкурентоспособность, социально-профессиональную мобильность, способность выполнять различные трудовые функции, быть высококомпетентным не только в профессии, но и по разным направлениям их деятельности.

Процесс профессиональной подготовки студентов-психологов в вузе по многим параметрам протекает по тем же закономерностям и механизмам, которые характерны для процесса профессиональной подготовки в вузе представителя любой сферы трудовой деятельности. Соответственно, профессиональная подготовка студентов вуза представляет собой целостный процесс профессионального становления молодых специалистов в соответствии с целями, которые ставятся перед вузом актуальными для данного исторического периода научными воззрениями и социальными запросами.

Вместе с тем, профессия психолога содержит ряд особенностей, отличающих ее от других профессий. Теоретический анализ исследований по проблеме профессиональной подготовки в вузе будущих психологов позволяет выделить в рамках специализированного направления несколько составляющих. В их состав входят: психология построения процесса профессиональной подготовки психолога; психология подготовки к профессиональным видам деятельности, объединяющая психологию подготовки по специализации и психологию подготовки к различным видам профессиональной деятельности, и психология формирования в вузе личности будущего профессионального психолога¹.

Соответственно, под профессиональной подготовкой в вузе будущих психологов мы понимаем целостный процесс становления их личности, позволяющий ей соответствовать требованиям социального запроса и оказывать эффективное содействие клиентам в решении возникающих перед ними проблем.

Профессиональная деятельность психолога относится к ресурсозатратным видам деятельности, т.к. она предъявляет высокие требования к личности. В пространстве отношений «психолог-клиент» основной акцент делается на личностных качествах психолога. Именно здесь отношение к другой личности персонализировано. Другой (клиент) здесь выступает в качестве конечной

¹ Спирина М.Л. Профессиональная подготовка бакалавров психолого-педагогического образования / М.Л. Спирина // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. № 3. С. 137–145.

цели, а не средства для достижений определенной личной цели. Психолог не стремится к воздействию на клиента, не «подгоняет» его ценности и поступки под свои рамки и шаблоны, а признает индивидуальность другого, его автономность.

Педагог-психолог – это практико-ориентированная специальность, и существующая система образования требует от вуза опытного психолога, способного решать профессиональные задачи, знающего специфику образовательной среды, учебного процесса и учебных отношений в целом.

Поэтому подготовка психолога-практика для образовательных учреждений относится к одному из важнейших вопросов сегодняшнего времени, ведь именно в период обучения в вузе идет становление психолога как специалиста.

Практика оказания психологической помощи требует не только специальных знаний и умений, но и обладания определенными личностными качествами, которые способствуют успеху в деятельности в большей мере, чем владение технологиями. Поэтому обладание определенными характеристиками для психолога-практика является вопросом профессиональной успешности. В связи с этим важно, как профессиональное становление студента на этапе обучения в вузе, так и его личностное становление.

Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог сферы образования)» является целевым ориентиром для определения вектора профессионального развития психологических кадров, особенно молодых специалистов, т.к. в нем заданы определенные «точки роста» профессионализма, описанные в виде трудовых действий, умений и знаний. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог сферы образования)» был принят в 2015 году. Как отмечают Забродин Ю.М., Леонова О.И. и Волошина И.А., его разработчики учитывали условия и реальное содержание труда психологов образования, анализировали опыт работы отечественной и зарубежной психологических служб образования².

Исходя из реально существующей практики организации психологической службы в РФ, в содержание профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» включены две обобщенные трудовые функции:

1) психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ. Эта обобщенная трудовая функция и относящиеся к ней линейные трудовые функции и действия напрямую относятся к компетенции

² Алехина С.В., Фальковская Л.П. Межведомственное взаимодействие как механизм развития психологической службы в образовании//Психолого-педагогические исследования. 2017.Том 9. № 3. С.116-128.

школьного психолога (педагог-психолог, психолог образовательной организации);

2) оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовнопроцессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимися потерпевшими или свидетелями преступления. Эта обобщенная трудовая функция соотносится с профессиональной деятельностью специалиста психолого-медико-социального центра.

Все понимают важность своевременной и квалифицированной психологической помощи в образовательной организации. В такой помощи нуждаются не только дети, но и педагоги, и родители. Именно психологи отвечают за создание доверительной атмосферы, за формирование благоприятного эмоционально-психологического климата в классе, за создание социально-психологических условий для целостного психологического развития личности каждого ребенка. Безусловно, эту психологическую помощь должны оказывать высокопрофессиональные специалисты.

Факультет психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», который ведет подготовку педагогов-психологов, при планировании и реализации учебного процесса в полном объеме учитывает требования профессионального стандарта как при составлении учебно-методических материалов, так и при организации научно-исследовательской работы студентов. Профессиональный стандарт определяет направление при подготовке психолога для системы образования, выявляет механизмы и условия профессионального становления специалиста³.

В первую очередь профессиональный стандарт предоставляет возможность вузу сформулировать цель и задачи подготовки специалиста. Так, компетентностный подход к результатам образования, реализуемый в ФГОС ВО, ориентирует высшее образование на заданные профессиональным стандартом достижения выпускников, тот необходимый уровень знаний и умений для грамотного выполнения профессиональных действий.

Внедрение профессионального стандарта предполагает обязательное усиление практической профессионализации будущих педагогов-психологов. По мнению М.А. Егоровой, модель углубленной профессионально-ориентированной практики будущих школьных психологов базируется на идеях культурно-исторической научной школы Л.С. Выготского. Эти идеи получили развитие в теориях планомерного поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, развивающего обучения

³ Спирина М.Л. Профессиональная подготовка бакалавров психолого-педагогического образования / М.Л. Спирина // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. № 3. С. 137–145.

В.В. Давыдова, учебной деятельности В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, коллективно-распределенной учебной деятельности В.В. Рубцова. Перечисленный теории внесли неоценимый вклад в практику российского образования. Благодаря созданию научно обоснованных технологий обучения, развития, воспитания детей и молодежи и широкому применению этих технологий в детских садах, школах, колледжах, вузах наше образование обладает долгосрочным конкурентным потенциалом. К примеру, новые Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, безусловно, построены на вышеназванных теориях. Поэтому подготовка школьного психолога должна учитывать данный факт и строиться на согласованных теоретико-методологических принципах общего и высшего образования⁴.

Требуемые образовательные результаты студенту невозможно достичь, «глядя на школьные проблемы из окна аудитории вуза». Подготовка к работе специалиста в соответствии с требованиями профессионального стандарта должна носить практикоориентированный характер.

Процесс подготовки психолога для образования логично сочетает в себе теоретическое обучение и производственную практику, направленную на формирование у студентов практических профессиональных умений, приобретение практического опыта по основным видам профессиональной деятельности в ходе освоения ими общекультурных и профессиональных компетенций по избранной профессии.

Как отмечает В.А. Тенькова, именно в ходе практики студент может увидеть и познакомиться с будущим местом работы; получить высокопрофессиональную подготовку, благодаря которой, попадая в проблемную ситуацию, может найти несколько способов ее решения; получать не готовые знания, а добывать их самостоятельно, находя способы решения для возникающих задач⁵.

Производственная практика способствует формированию умений использовать нормативную, правовую, справочную документацию, приобретению профессионального опыта, развитию самостоятельности, творческой инициативы, ответственности и организованности будущих специалистов.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» представлен путь решения проблемы отрыва теории от практики – это развитие сетевого взаимодействия образовательных организаций с использованием различных ресурсов всех участников: интеллектуальных, информационных, кадровых, материально-технических. При подготовке школьных психологов важно широко использовать сетевое взаимодействие с так называемыми «ста-

⁴ Сухарев А.И. Теоретические и методологические основы социологии социального партнерства // Социология социального партнерства: Сборник научных статей / НИИ регионологии при Мордовском гос. ун -те; отв. ред. А.И. Сухарев. Саранск, 1999. 156 с.

⁵ Тенькова В. А. Роль производственной практики в подготовке будущих специалистов (на примере студентов-психологов) // Вестник ВГУ, серия: проблемы высшего образования. 2016. № 4. С. 58-61.

жировочными площадками». Это содержательно более емкий, в отличие от терминов «база» или «организация» практики, и подразумевает расширенное сотрудничество вуза и школы. Совместные проекты включают в себя практики, стажировки, прикладные научные исследования, повышение квалификации, разработку и реализацию социальных инициатив. На практических базах сетевых партнеров обучающиеся оттачивают способность профессионально выполнять трудовые действия.

Основаниями при отборе образовательной организации, сетевого партнера для проведения практики будущих педагогов-психологов являются:

- компетентные педагоги-психологи, готовые к реализации практики в логике компетентного подхода;
- ресурсное обеспечение, материально-технические условия (информационно-техническая оснащенность образовательного процесса, наличие помещения для проведения мастер-классов и проч.).

Профессиональный стандарт педагога-психолога учитывает и принцип межведомственности, который заключается в создании моделей и регламентов межведомственного взаимодействия, разработке и распространении опыта реализации лучших межведомственных практик с учетом требований профессионального стандарта.

Как отмечают С.В. Алехина и Л.П. Фальковская, необходимость межведомственного взаимодействия возникает тогда, когда у субъектов появляются взаимно пересекающиеся интересы, а цели их деятельности могут полностью или частично пересекаться⁶.

А.И. Сухарев понятие «межведомственное взаимодействие» рассматривает, опираясь на методологию деятельностного подхода, с позиции содействия. В процессе непосредственного обмена целями, формами, способами и методами деятельности рождаются новые модели и технологии профессиональной деятельности специалистов и руководителей. «Это не просто совместная деятельность, а деятельность во имя достижения общих целей. Базой интеграции целей выступают пересекающиеся интересы взаимодействующих субъектов. Если нет пересечения интересов, то и нет поля для партнерства»⁷.

В условиях междисциплинарной кооперации формируются новые модели деятельности специалистов разных практических областей. Профессиональная деятельность психологов образования сопряжена с деятельностью педагогов, социальных педагогов, медицинских работников, сотрудников правоохранительных органов. «В данном контексте образование рассматрива-

⁶ Алехина С.В., Фальковская Л.П. Межведомственное взаимодействие как механизм развития психологической службы в образовании // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 3. С.116-128.

⁷ Сухарев А.И. Теоретические и методологические основы социологии социального партнерства // Социология социального партнерства: Сборник научных статей / НИИ регионологии при Мордовском гос. ун -те; отв. ред. А.И. Сухарев. Саранск, 1999. 156 с.

ется не как отдельное ведомство, а как социальный институт подготовки подрастающего поколения к жизни).

У факультета психологии имеется опыт взаимодействия со всеми перечисленными службами. В настоящее время активно ведется работа в области межведомственного взаимодействия с учреждением Министерства обороны.

Итак, подготовка психологов образования, которые готовы принять и разрешить вызовы Новой школы, должна соответствовать требованиям основных трех документов: Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», профессиональному стандарту «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» и ФГОС ВО. Умение образовательной организации соотносить, скоординировать эти требования не может быть полноценно реализовано при организации учебного процесса в вузе вне профессионального сообщества.

Главными компетенциями, которые заложены в профстандарте, являются психолого-педагогические и коммуникативные компетенции. Если педагог-психолог не будет ими обладать, он не сможет работать в классе. Существует также ценностная проблема, которую невозможно решить без общего культурологического подхода, без мобилизации всех знаний о человеке. Школа содержит определенный культурный контекст, который необходимо учитывать.

На сегодняшний день современные реалии определяют следующие перспективы развития психологической службы образования в новых социально-экономических условиях:

- Овладение педагогами – психологами необходимыми цифровыми компетенциями для жизни и работы.

Современные школьники воспринимают интернет не как набор технологий, а как среду обитания. Сегодня цифровая среда становится обыденной реальностью, и эта реальность несет в себе как возможности, так и угрозы. Поэтому он должен стать предметом особого профессионального внимания педагогов-психологов, обеспечивающих психологическую помощь ребенку в процессе его обучения, развития и становления как личность. Это, безусловно, потребует новых цифровых профессиональных компетенций от самих педагогов-психологов и иных подходов к управлению психологической службой и мощнейшего научно-методического инструментального обеспечения.

- Автоматизация рутинных процессов фиксации профессиональных действий психолога, обеспечение централизованного управления ресурсами психологической службы.

- Оказание психологической помощи при получении образования в разных формах с использованием цифровых технологий (в т.ч. семейной, дистанционной, смешанной и т.д.)

- Использование технологий больших данных, распределенного реестра, искусственного интеллекта для формирования системы социально-

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

психологического мониторинга и прогнозирования, выявления новых закономерностей и тенденций в развитии детей.

- Разработка и реализация педагогами-психологами сетевых программ психологического просвещения и психологической профилактики для обучающихся, семей и педагогических работников, в т.ч., в формате стратегических игр, в т.ч. с использованием симуляторов и т.д.

- Повышение квалификации в режиме онлайн по запросу специалиста и в связи с выявленной тенденцией в детской среде, требующей оперативного реагирования.

- Постоянный трансфер результатов научных исследований в сфере детства в практику работы специалистов в формате методик, технологий, нормативов и т.д. (через повышение квалификации, конференции, семинары, симпозиумы, публикации в профильные СМИ и т.д.).

- Акцент в работе на гуманизацию образования, внимание к общечеловеческим ценностям, обеспечение возможности для развития и становления личности каждого ребенка в условиях цифровой экономики и жесткой конкуренции на рынке труда.

Итак, подготовка психологов образования, осуществляемая на факультете психологии ТГПУ им. Л.Н. Толстого, учитывает требования трех основных документов: Федерального закона «Об образовании», профессионального стандарта «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования) и ФГОС ВО.

Но подготовка специалиста для современной психологической службы образования невозможна без осуществления межведомственного подхода, который должен изменить содержание профессиональной деятельности педагога-психолога как специалиста отдельной организации, сделав его участником междисциплинарных команд, работающих в условиях межведомственного взаимодействия, тем самым повышая планку эффективности деятельности психолога образования, разрешая различные проблемы.

1.2. История становления, задачи, основные направления деятельности психологической службы Тульского Суворовского училища

Тульское суворовское военное училище является относительно молодым учебным заведением, находящимся на начальном этапе своего становления. Оно было создано в рекордно короткие сроки в 2016 году по инициативе губернатора Тульской области Алексея Геннадьевича Дюмина и является правопреемником суворовского училища, существовавшего в Туле с 1944 по 1960 годы.

Тульское суворовское военное училище было сформировано на основании постановления Государственного Комитета Обороны от 4 июля 1944 г.

По решению обкома ВКП(б) создаваемому училищу было передано одно из лучших зданий Тулы – дом № 75 на улице Свердлова (ныне ул. Староникитская), с относящимися к нему сооружениями. Комплекс этих зданий и сооружений принадлежал до 1918 г. духовной семинарии. В последующие годы здесь размещались 74 и 201 артиллерийские полки 84 стрелковой дивизии, а затем - пулеметная школа, которая переехала в город Плавск.

Главное здание училища - кирпичное трехэтажное, просторное и светлое - было выстроено в тридцатые годы (теперь уже прошлого века). А в 1952 г. построили еще и двухэтажный корпус. Недалеко от училища, в конце Оборонной улицы, рядом с церковью “Во имя святых двенадцати Апостолов”, находились училищные конюшни, кузница и учебно-опытный участок для занятий по биологии.

1 октября 1944 г. на общем построении всего личного состава объявили приказ о начале учебного года. 7 ноября 1944 г., в день 27-й годовщины Великой Октябрьской революции, состоялось торжественное открытие училища.

На следующий день учебному заведению было торжественно вручено знамя с надписью: «ТУЛЬСКОЕ СУВОРОВСКОЕ ВОЕННОЕ УЧИЛИЩЕ». Первым начальником Тульского СВУ был назначен генерал-майор И.С. Хохлов.

Среди суворовцев первого набора было 83 мальчика из блокадного Ленинграда, более 30 сынов полка и юных партизан, на груди которых сияли ордена и медали за боевые заслуги в годы войны.

В числе юных орденосцев были Василий Уйманов и Иван Баранов, награжденные орденами Красной Звезды, Евгений Кондратьев, удостоенный ордена Славы III степени. А самому юному сыну полка Сергею Алешкову было 8 лет, когда его наградили медалью «За боевые заслуги» за спасение командира полка во время Сталинградской битвы. Офицеры, преподаватели (а все они были, практически, отозваны с фронтов) хорошо понимали, что обучение и воспитание должны иметь военно-патриотическую направленность.

Имеющиеся в распоряжении учебники и наглядные пособия, особенно в начальный период налаживания учебного процесса, не давали достаточно конкретного материала для проведения такой работы, и эту задачу во многом

самостоятельно решали преподаватели училища. Их отличало не только доскональное знание своего предмета, но и огромная человечность.

Весной 1945 года суворовцами был разбит красивый сквер перед садом главного корпуса училища, где были высажены пихты, каштаны и устроен большой цветник. С одной стороны сквера находился училищный метеопункт (занятия по географии), а с другой - памятник защитникам Тулы, погибшим при обороне города в ноябре 1941 г. Приезжая ежегодно в училище его воспитанники всегда возлагают на братскую могилу цветы.

В 1950 г. в связи со 150-летием со дня смерти генералиссимуса А.В. Суворова Совет Министров СССР учредил для поощрения лучшего суворовского военного училища переходящий почетный приз — Красное знамя и бюст А.В. Суворова. Первые два года бюст генералиссимуса находился в Тульском СВУ, затем был передан в Куйбышев, но снова вернулся в Тулу.

В сентябре 1960 г. расформировано Тульское СВУ. На учебно-материальной базе Тульского СВУ была создана школа-интернат, просуществовавшая до августа 2001 г. Потом комплекс зданий на Староникитской, 75 возвратили Тульской епархии, и ныне там расположена Тульская духовная семинария.

Спустя много лет многие из числа воспитанников получили генеральские звезды, успешно защитили кандидатские и докторские диссертации, стали профессорами, заслуженными деятелями науки и культуры, военными инженерами.

Тульские суворовцы с честью выполняли свой интернациональный долг, принимая участие в боевых действиях в “горячих точках”, участвовали в ликвидации последствий на Чернобыльской атомной электростанции. Много бывших суворовцев за заслуги перед Родиной и ее Вооруженными Силами награждены орденами и медалями СССР, России, а также зарубежных государств. Выпускники ТлСВУ занимали и занимают видные государственные посты как федерального, так и местного значения, являются депутатами различных органов власти.

Чтобы сохранить преемственность поколения героев, способных защитить свою страну, в марте 2016 года Президент России Владимир Путин принял решение о возрождении Тульского суворовского военного училища.

20 июля 2016 года было подписано распоряжение Правительством Российской Федерации о создании в г. Туле федерального государственного казенного общеобразовательного учреждения «Тульское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации».

За рекордно короткие сроки было построено: 3-х этажное главное здание, два 4-х этажных спальных корпуса, 3-х этажная столовая, медпункт, крытый спорткомплекс и ряд других сооружений.

Начальником училища назначен полковник ВДВ Дмитрий Валерьевич Саксеев. 1 сентября 2016 года к обучению приступили первые 241 воспитанник училища. По окончании строительства в училище смогут обучаться 560 суворовцев.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

Новому поколению тульских суворовцев выпала огромная честь – продолжить славную историю учебного заведения, которое было создано здесь, на родине легендарных оружейников, ещё в годы Великой Отечественной войны.

В настоящее время в училище обучаются 320 воспитанников, это учащиеся 5-8 классов.

Штатная численность учебного заведения еще не укомплектована до конца.

В 2018-2019 учебном году с целью оптимизации деятельности приказом начальника училища было создано методическое объединение педагогов-психологов.

Основные задачи методического объединения:

изучение нормативных документов в сфере образования;

изучение новейших достижений отечественной и зарубежной психологической и педагогической науки, современных технологий;

знакомство с новинками литературы по психологии (педагогической, специальной, возрастной, клинической, социальной), по специальной педагогике, методическими и авторскими разработками и программами;

знакомство с планами образовательных учреждений, организующих курсы повышения квалификации педагогов - психологов на бюджетной основе;

выработка оптимальных общих подходов в работе специалистов: к содержанию, выбору методов, средств, форм;

оказание методической помощи в организации деятельности начинающим специалистам;

организация деятельности по выявлению, обобщению и распространению передового актуального опыта работы специалистов образовательного учреждения;

обеспечение готовности специалистов для участия в различных методических мероприятиях, проводимых на уровне Училища, области, города (в соответствии с планами работы соответствующих учреждений);

оказание методической помощи при подготовке учебно-методических, учебно-дидактических материалов, при составлении рабочих коррекционно-развивающих программ (или авторских программ), выбора тем самообразования;

участие в работе экспертных групп, осуществляющих оценку профессиональной деятельности членов методического объединения, оценку соответствия используемых программ, методик, пособий, дидактического материала поставленным коррекционно-развивающим задачам с учетом индивидуальных особенностей детей посредством посещения занятий, проведения собеседований и т.п.;

участие в экспертизе и рецензировании коррекционно-развивающих рабочих программ, методических разработок, представленных членами методического объединения.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

Работа методического объединения носит постоянный характер.

Деятельность методического объединения организуется на основе планирования, осуществляемого согласно плану работы Училища.

В процессе планирования учитываются индивидуальные планы профессионального самообразования педагогов - психологов, которые включают как темы выступлений, презентаций и т.п. на педагогических советах, методических объединениях, внешних открытых мероприятиях в течение учебного года.

План работы методического объединения составляется руководителем методического объединения педагогов-психологов и утверждается начальником Училища.

В течение учебного года проводится не менее 4-х заседаний методических объединений, в процессе которых ведется протокол.

Методическое объединение может организовывать по определенной тематике семинары, практикумы, цикл открытых занятий и др.

В конце учебного года руководитель методического объединения педагогов-психологов представляет отчет о работе методического объединения.

План работы, протоколы заседаний методического объединения, отчет о проделанной работе хранятся в течение 5 лет.

При рассмотрении вопросов, затрагивающих тематику или интересы других методических объединений, на заседания приглашаются их представители.

В настоящее время образовательный процесс сопровождают 5 психологов. В перспективе, методическое объединение педагогов психологов будет насчитывать 7 сотрудников.

В распоряжении педагогов-психологов находится несколько кабинетов:

- методический кабинет
- кабинеты групповой и индивидуальной работы;
- кабинет групповой диагностики;
- кабинет психологической разгрузки.

Кроме того, для каждого психолога оборудован рабочий кабинет в спальном корпусе, где создана уютная домашняя атмосфера.

Материальная база училища способствует реализации всех самых амбициозных проектов, располагает к творческому подходу в решении стоящих перед нами задачи достижению главной цели –обеспечению условий для личностного, интеллектуального и социального развития воспитанников.

Педагоги-психологи Тульского суворовского военного училища осуществляют свою деятельность по всем основным направлениям: это психолого-педагогическая диагностика, консультирование, коррекционно-развивающая деятельность, психологическое просвещение, профилактика, методическая работа, военно-профессиональная ориентация.

Ниже в таблице 1 представлены основные направления деятельности и их содержание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

Таблица 1

Направление деятельности	Основное содержание
1. Психолого-педагогическая диагностика	Психолого-педагогическое изучение воспитанников на протяжении всего периода обучения, определение индивидуальных особенностей и склонностей личности, ее потенциальных возможностей в процессе обучения и воспитания, в профессиональном самоопределении, выявление причин и механизмов нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации.
2. Психолого-педагогическое консультирование	Оказание помощи в решении психологических проблем суворовцам, педагогам, родителям (законным представителям) в преодолении кризисных ситуаций, в адаптации к реальным жизненным условиям, содействие личностному росту и саморазвитию.
3. Коррекционно-развивающая деятельность	Оказание помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении образовательных программ, устранение или компенсация выявленных отклонений в развитии воспитанников. Предупреждение негативных явлений в развитии личностной и когнитивной сферах суворовцев, повышение психологического комфорта обучения и пребывания в училище.
4. Психологическое просвещение	Формирование у обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников психологической компетентности, потребности в психологических знаниях, желании использовать их в интересах собственного развития и для решения профессиональных задач.
5. Психологическая профилактика	Выявление и предупреждение дезадаптации воспитанников, разработка профилактических программ и рекомендаций обучающимся, педагогическим работникам, родителям (законным представителям) по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития.
6. Военно-профессиональная ориентация	Формирование у воспитанников профессиональной предрасположенности к воинской деятельности, устойчивой мотивации и направленности личности на военную службу, психологической готовности к осознанному выбору профессии офицера с учетом склонностей, способностей и особенностей личностного развития.
7. Организационно-методическая работа	Повышение психологической компетенции субъектов образовательного процесса. Участие в комплексной психолого-педагогической экспертизе профессиональной деятельности, образовательных программ и проектов.

Накопленный за истекший период работы опыт позволяет выделить ряд проблем, проблемах, с которыми приходится сталкиваться психологам службы в процессе своей деятельности. В частности, анализ работы позволяет выделить основную глобальную проблему, которая касается не только детей,

но и взрослых, – это адаптация к условиям суворовского училища. В связи с этим приоритетной задачей методического объединения педагогов-психологов Училища на протяжении двух лет является обеспечение психологического сопровождения в период адаптации. Для реализации данной задачи нами была проведена масштабная работа. В первую очередь, проведена диагностическая работа, позволившая сделать вывод о том, что количество плохо адаптированных воспитанников на 3 курсах колеблется в пределах 3-5%, это 3-4 человека на курсе. Безусловно, хотелось бы чтобы результат был 100% и все наши воспитанники были успешно адаптированы, и, тем не менее, данный результат сотрудники службы считают достаточно высоким. Суворовцы, испытывающие трудности в адаптации, находятся под постоянным наблюдением воспитателей, психологов, преподавателей, налажено тесное взаимодействие с родителями.

Результатом психологического сопровождения в адаптационный период явилось то, что к концу первого года обучения мы практически сохранили контингент. Не вызывает сомнения тот факт, что продемонстрированная «положительная» статистика - это результат работы всего коллектива, совместной деятельности преподавателей, воспитателей, педагогов-организаторов и психологов.

Наряду с диагностикой для достижения поставленной цели проводится и целый комплекс различных мероприятий. Так, групповые коррекционно-развивающие занятия с суворовцами на всех курсах в основном направлены на формирования коммуникативных навыков и сплочение коллектива.

Работа с родителями организована не только в рамках родительских собраний и индивидуальных консультаций. Весьма успешно была апробирована такая формы взаимодействия с родителями как «родительский клуб». Одной из главных идей создания Родительского клуба в Тульском суворовском военном училище является повышение психолого-педагогической культуры родителей, а также развитие навыков эффективного детско-родительского взаимодействия. Родительский клуб — это не родительское собрание, не лекция или семинар, это, скорее, дискуссионная площадка, где каждый может высказать по волнующей его проблеме, обменяться мнениями, внести предложение или просто пообщаться.

Тематика подобных заседаний разнообразна. Очевидно, что родителей первокурсников больше волнуют вопросы адаптации детей к условиям жизни и обучения в суворовском училище. А для родителей старшекурсников более актуальны проблемы взросления и детско-родительских отношений.

Встречи проходят в теплой, творческой атмосфере. За 2 часа взрослым удастся примерить разные социальные роли, подискутировать и даже порисовать и заняться аппликацией.

Как педагогами, так и родителями отмечено, что такие встречи формируют атмосферу доверия и настоящего сотрудничества, создавая уникальный, постоянный и доверительный круг общения взрослых. А горячий чай с пече-

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

нием позволяет всем участникам проникнуться атмосферой добра, уюта и дружбы.

В таких встречах принимают участие не только психологи, но и воспитатели, преподаватели.

Хотелось бы отметить, что руководство училища активно поддерживает инициативные проекты психологов. Так в прошлом учебном году нам было выделено еще одно помещение, которое получило название «Суворовский клуб» - это уникальное место, созданное для воспитанников, в котором они могут забыть о строгости армейской жизни, поиграть, отпраздновать день рождения, встретиться с родителями, провести классный час с воспитателем и т.д.

В этом уютном уголке проводятся встречи и совместные мероприятия с родителями. Создавая интерьер «суворовского клуба», сотрудники службы постарались немного «сломать» линейность пространства военного училища. Просторный кабинет был оборудован необходимой мебелью, игровыми столами, посудой для чаепития, настольными играми, украшен картинами наших воспитанников и живыми цветами.

Поскольку психологическая комфортность педагогического коллектива является важнейшей составляющей успешной адаптации воспитанников педагогами - психологами уделяется большое внимание работе со взрослыми.

С целью формирования навыков общения с подростками для воспитателей ежемесячно организуются методические занятия, цель которых - изучение психологических особенностей подросткового возраста, приобретение навыков бесконфликтного общения и повышение психологической культуры в целом.

Для создания благоприятного эмоционально-психологического климата в коллективе организуются различные тренинги для педагогов. Так, в 2018 году педагогом психологом Е.С. Григорьевой была проведена Деловая игра с элементами тренинга «Мы команда или $1+1 = 5$ » с педагогами 1 курса. Цель игры - знакомство новых воспитателей и преподавателей друг с другом, формирование командного духа и просто не формальное общение на которое у нас, к сожалению, не всегда находится время.

Методическая разработка данного мероприятия победила в номинации «Методическая копилка» 6 международного конкурса профессионального мастерства «Я - Психолог», который проводился академией образования и воспитания в г. Челябинске

Регулярно проводятся тренинги с преподавательским составом училища, направленные на обучение приемам борьбы со стрессом, профилактике эмоционального и профессионального выгорания. Данные меры способствуют формированию сплоченного коллектива, зарождению традиций, и самое главное - эффективной работе педагогов.

Педагогами - психологами реализован еще ряд инициативных проектов, направленных на создание в училище благоприятной психологической

атмосферы, способствующей всестороннему развитию личности воспитанников.

В Тульском суворовском военном училище заработала «Почта доверия». Это особая форма взаимодействия суворовцев и педагогов-психологов, в процессе которого воспитанники имеют возможность получить ответы на волнующие их вопросы посредством анонимного письменного общения.

Основными целями и задачами «Почты доверия» являются:

– организация психологической помощи воспитанникам на всех этапах обучения;

– сбор и анализ конфиденциальных или анонимных пожеланий, обращений, вопросов, предложений, просьб и т. д., поступающих от суворовцев;

– изучение условий и факторов учебной, воспитательной деятельности, а также осуществление психолого-педагогической поддержки воспитанников в процессе обучения.

Несмотря на ежедневное личное общение психологов с воспитанниками, данная форма работы пользуется огромной популярностью у подростков. Ежедневно поступает порядка 30 обращений. Тематика писем разнообразна, но наибольшее количество вопросов вызывает проблема общения с противоположным полом. Это как раз те самые вопросы, которые интересуют подростков, и получать на них ответы комфортней в анонимном формате. На сегодняшний день мы уже получили огромное количество положительных отзывов о работе почты от суворовцев и их родителей.

«Цитата дня» - еще один инициативный проект нашего методического объединения.

Проект «Цитата дня» – это сбор, мониторинг, изучение и оформление самых актуальных и интересных афоризмов, цитат и выражений всех времен. «Цитату дня» также можно считать образовательным проектом. Умозаключения мудрых людей могут «подсказать» воспитанникам как разрешить конфликт или найти выход из сложной ситуации.

Каждый день новое высказывание оформляется на магнитно-маркерной доске в фойе 1 этажа, благодаря чему его могут прочитать и осмыслить все, кто входит в училище. Причем суворовцы принимают самое активное участие в подборе материала.

В текущем году для воспитанников 7-8-х классов разработан Элективный курс «Психологический практикум «Управление временем».

Данный курс ориентирован на развитие практических навыков эффективности планирования, координации и оптимизации времени воспитанников.

Цель курса: формирование и развитие у учащихся системы навыков в области организации учебного и свободного времени, а также умений конструктивного управления им.

Задачи курса:

- научить воспитанников ставить цели, планировать, расставлять приоритеты, составлять план реализации своих целей, контролировать достижение

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

цели, а также организовывать свое время для достижения поставленных задач с меньшими усилиями;

- научить видеть ситуации, в которых происходит потеря времени, и находить способы организации времени в таких ситуациях;

- обучить ребят грамотному планированию.

Курс рассчитан на 5 часов. В данный момент его прослушали практически все воспитанники 3 и 4 курсов, занятия проходят 3 в неделю.

Хотелось бы отметить, что на создание данного курса психологов службы вдохновили впечатления, полученные после посещения мастер-класса нашей коллеги – психолога Оренбургского президентского кадетского училища, который проходил в рамках сбора психологов довузовских образовательных организаций министерства обороны РФ в 2017 году, что в очередной раз подчеркивает важность и несомненную пользу подобных мероприятий.

В перспективах развития службы - продолжение системной осознанной работы по всем направлениям нашей деятельности, дальнейшее продвижение всех проектов и инициатив, направленных на укрепление взаимодействия между воспитанниками, их родителями, воспитателями и педагогами, а также разработку новых мероприятий и серии методических изданий с целью систематизации нашей работы.

1.3. Теоретические аспекты психологического сопровождения обучающихся в суворовском военном училищ

1.3.1. Социально-психологические особенности адаптации мальчиков-суворовцев к обучению в условиях интернатного типа

С изменением и обновлением российского общества, когда меняются нравственные, духовные и материальные ценности граждан, перед обществом и образованием актуализировалась задача приобщения молодежи к истории, духовной культуре, воспитания и формирование у детей и подростков высоких патриотических чувства, верность конституционному и воинскому долгу по защите Отечества, ценностных ориентаций. Одним из направлений воспитания патриотизма, гражданственности и формирования ценностей стало создание широкой сети суворовских училищ. В современных условиях суворовские военные училища сохраняют лучшие традиции Министерства обороны Российской Федерации и формируют систему, направленную на саморазвитие, самореализацию самоопределение всех субъектов училища, одной из главных задач является развитие у обучающихся высоких психологических, деловых, организаторских качеств и физической выносливости.

Изменения социальных условий и социокультурного окружения требуют от суворовцев установления новых социальных связей, нахождения своего места в новых для него условиях, учебной и творческой реализации, встраивания себя в систему уже сложившихся социокультурных отношений и традиций. Все эти требования ставят перед суворовцами задачу выбора и реализации соответствующей адаптационной стратегии, как для подрастающего поколения, так и педагогов, взявших на себя ответственность за их подготовку. Такие изменения, необходимые для нового статуса, формирования новой социально-психологической среды к новым условиям жизнедеятельности, невозможны без межличностных коммуникаций и взаимоотношений с новым социальным окружением, что является одним из факторов успешности социально-психологической адаптации.

Каждый подросток, независимо от особенностей его индивидуального развития, поступая в Суворовское военное училище, оказывается включенным в систему непривычных условий, определяющих характер его жизни и деятельности на длительный период обучения. Успешно пройти период адаптации к новым для себя условиям и необходимость соответствовать этим условиям для ребенка жизненно важно, так как только при этом он может чувствовать себя полноправным членом данного учебного заведения и испытывать эмоциональное благополучие.

Несмотря на довольно обширную разработанность темы социальной адаптации в целом по проблемам социальной и социально-психологической адаптации обучающихся в суворовских училищах работ написано крайне мало. В подобных образовательных учреждениях есть своя специфика препода-

давания и организации учебно-воспитательного процесса, что оказывает влияние на адаптацию суворовцев к образовательному учреждению.

Становясь все более популярными, суворовские училища привлекают внимание исследователей из разных областей, так как училища являются довольно новым явлением (в современном мире) в рамках которого не изучены многие явления, в том числе и социально-психологическая адаптация к подобным заведениям.

Несмотря на то, что популярность суворовских училищ увеличивается, никакой программы адаптации не разработано. Адаптация один из самых важных моментов в жизни каждого человека. От того, насколько быстро и успешно индивид сумел освоиться в новой для него среде, в целом, зависит его дальнейшая жизнь.

Теоретико-методологическую базу нашего исследования⁸ составили работы К. А. Абульхановой-Славской, Г. А. Балла, Ф. Б. Березина, А.Н. Жмырикова, Е.К. Завьялова, В. П. Казначеева, А. Г. Маклакова, А. А. Налчаджяна, А. А. Реана, Г. Селье, А. В. Филиппова и других, описывающих различные аспекты теории социально-психологической адаптации, а также нормативная база, регулирующая деятельность суворовских училищ.

На основе анализа современной психолого-педагогической литературы мы выявили, что проблема адаптации суворовцев к строгому распорядку, режиму жизнедеятельности и обучению в училище является одной из важных в плане изучения, так как затрагивает эмоциональное состояние обучающегося, его психологическое благополучие. Поступив в училище, суворовец встречается с четко регламентированным распорядком дня, ограниченным контактом с родителями, новыми требованиями к поведению, постоянным взаимодействием со сверстниками, новыми условиями быта, уставным стилем общения. Все эти изменения создают для него стрессовую ситуацию. От того, как ребенок адаптируется в училище, насколько успешно пройдут его первые месяцы и начальный этап обучения в образовательном учреждении, зависит не только его академическая успешность, но и способность к дальнейшему социально-личностному развитию.

В словаре «Психология» «...адаптация – это приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды»⁹.

М. В. Иванова адаптацию рассматривает как процесс, проявление и результат¹⁰. Как процесс адаптация представляет собой естественное развитие

⁸ Якунина А. Е. Социально-психологические особенности адаптации мальчиков-суворовцев к обучению в условиях интернатного типа: выпускная квалификационная работа (рукопись) / Науч. рук. С. В. Пазухина. Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2019. 81 с.

⁹ Бодалев А. А. Психология общения. Энциклопедический словарь. М. Когито, 2015. – 672 с.

¹⁰ Иванова М. В. Показатели социально-психологической адаптации воспитанников суворовского военного училища // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 9-2. – С. 240-243.

адаптационных возможностей человека в различных условиях среды его жизнедеятельности или в определенных условиях. Адаптация позволяет человеку обеспечивать свою естественную самореализацию и социализацию. Адаптация как проявление характеризует типичное поведение, отношение и результативность деятельности человека в условиях среды, как отражение его приспособления (комфортного самочувствия) к (в) ней. По проявлениям человека можно судить о степени его адаптированности к определенным условиям среды в данный период времени. Адаптация как результат является свидетельством того, в какой степени ребенок приспособлен к среде жизнедеятельности, данным условиям и насколько его поведение, отношения и результативность деятельности соответствуют возрасту, социальным нормам и правилам, принятым в этом социуме.

В отношении подростка адаптация как результат является показателем его социального развития и воспитания, а также насколько он соответствует или не соответствует основной массе сверстников, то есть соответствует или не соответствует социальному развитию ребенка его возрасту.

Ситуационные адаптационные возможности человека непостоянны. Они могут, как снижаться, так и усиливаться в зависимости от условий, его своеобразия, состояния. Снижение адаптационных возможностей характеризуется таким явлением, как дезадаптация.

Адаптация к школе – это процесс привыкания к новым социальным условиям, новым отношениям, требованиям, различным видам деятельности, режимным моментам и т.д. Адаптированный ребенок это тот ребенок, который вписывается в школьную систему требований, норм и социальных отношений.

При изучении конкретных особенностей и выделении проблем адаптации детей к обучению в школе мы опирались на исследования ученых ТГПУ им. Л.Н. Толстого¹¹¹² и психологов Суворовского военного училища.

Рассматривая проблему адаптации суворовцев к обучению в училище целесообразно выделить психологическую и социальную адаптации.

Психологическую адаптацию можно определить, как процесс установления насколько соответствуют психические свойства, состояния и процессы личности при ее деятельности с окружающей средой. Данный

¹¹ Пазухина С. В. Особенности и проблемы дополнительного образования детей с трудностями социальной адаптации на современном этапе развития российского общества // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 9 (сентябрь). – С. 20–29. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/16181.htm>. (дата обращения: 16.07.2019 г.).

¹² Fedotenko I., Pazukhina S. The specificity of the adaptation difficulties of students with special educational needs in studying in the university // STUDENT NIEPEŁNOSPRAWNY SZKICE I ROZPRAWY ZESZYT. - Siedlce, 2017. - №17 (10). - Redakcja naukowa. Tamara Zacharuk. - P. 159-171.

процесс позволяет индивиду удовлетворять свои актуальные потребности и реализовывать, связанные с данными потребностями, значимые цели¹³.

Социальную адаптацию можно определить и как процесс активного освоения его личностью внешней среды, чтобы приспособить ее к своим интересам, склонностям, возможностям, тем самым обогащая опыт личности и ее дальнейшее развитие, и как процесс приспособления образовательной среды школы, создавая систему адаптивных ситуаций. К тому же школа, являясь носителем богатейшего социального опыта, делает все возможное, чтобы человек принял данный опыт и усвоил его.

Как отмечают Дурсунова А. И. и Лыдова Г. М.¹⁴, психологическая адаптация всегда содержит социальный аспект, т.к. природа личности по своему характеру является социальной. Личность проявляется и адаптируется в социуме с помощью психических образований, свойств, качеств, особенностей, процессов. Соответственно, делая акцент на социальном аспекте адаптации, на социальном значении психических факторов, обуславливающих процесс адаптации, можно говорить о «социально-психологической адаптации».

В процессе социально-психологической адаптации, с точки зрения онтогенетического подхода исследования, особое значение имеют резкая смена социальной ситуации развития и качественные изменения в структуре личности.

Переход на среднюю ступень обучения связан с определенными трудностями в социально-психологической адаптации. Ученые констатируют, что именно в этот период резко падает успеваемость, снижается учебно-познавательная мотивация, на уроках ухудшается дисциплина, у обучающихся повышается уровень тревожности.

Г. А. Цукерман¹⁵ отмечает, что при переходе из начальной в основную школу происходит синхронизация двух кризисов: образовательного кризиса, связанного с резкими внешними изменениями в укладе жизни школьников и возрастного кризиса, связанного с существенными внутренними изменениями, которые приводят к распаду устоявшейся системы связей и отношений человека с другими людьми, и построением основ для новой формы жизнедеятельности.

¹³ Баева И. А., Шахова Л. И. Формирование и поддержка состояния психологической безопасности учащихся кадетских классов // Психолого-педагогические исследования. – 2016. – Т. 8. – № 4. – С. 91-101.

¹⁴ Дурсунова А. И., Лыдова Г. М. Особенности адаптации подростков в условиях кадетского корпуса. [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/> (дата обращения 06.02.2019 г.).

¹⁵ Цукерман Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. 2001. №5. С. 19-34.

Дурсунова А. И. и Льдокова Г. М. в своем исследовании выделяют следующие факторы, которые затрудняют процесс социально-психологической адаптации:

- уровень самооценки;
- общая школьная тревожность с преобладающей ролью переживаний страха ситуаций проверки знаний и страха в отношениях с учителями;
- внутренние мотивации (познавательные и самовыражения);
- внешние мотивы;
- мотивация достижения успеха;
- продуктивность умственной работоспособности;
- страх несоответствия ожиданиям окружающих;
- фрустрации потребности достижения успеха;
- мотивация позиций школьника¹⁶.

Существуют еще некоторые факторы, также затрудняющие процесс адаптации к школе, такие как «...использование современными педагогами стрессовых тактик, интенсификацию учебного процесса, несоответствие технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьника. Коробкина С. А. считает влияние этих факторов особенно опасным, так как они действуют на ребенка длительно, непрерывно и в период, когда школьник к ним наиболее чувствителен. Особенно негативно влияет на возможности обучения детей ориентация педагогов на темповые характеристики их деятельности»¹⁷.

Дурсунова А. И. и Льдокова Г. М.¹⁸ в своем исследовании выявили три уровня адаптации учащихся:

- высокий уровень адаптации предполагает: положительное отношение к школе; требования, предъявляемые к нему, адекватно им воспринимаются; учебный материал легко усваивается; ученик прилежен, внимателен, самостоятелен, как на уроках, так и во внеурочной деятельности; в классном коллективе занимает благоприятное статусное положение;

- средний уровень адаптации предполагает: положительное, без отрицательных переживаний, отношение к школе; учебный материал понимает тогда, когда учитель его излагает более подробно и наглядно; учащийся прилежен и внимателен в школе, но требует контроля со стороны взрослых; сосредоточен лишь тогда, когда выполняет интересную для себя

¹⁶ Дурсунова А. И., Льдокова Г. М. Особенности адаптации подростков в условиях кадетского корпуса. [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/> (дата обращения 06.02.2019 г.).

¹⁷ Коробкина С. А. Адаптация учащихся на сложных возрастных этапах (1, 5, 10 классы): система работы с детьми, родителями, педагогами. Волгоград: Учитель, 2008. 238 с.

¹⁸ Дурсунова А. И., Льдокова Г. М. Особенности адаптации подростков в условиях кадетского корпуса. [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/> (дата обращения 06.02.2019 г.).

работу; выполняет поручения добросовестно; со многими одноклассниками находится в дружеских отношениях;

- низкий уровень адаптации предполагает: отрицательное или индифферентное отношение к школе; часто жалуется на здоровье; у него доминирует подавленное настроение; учащийся нарушает дисциплину; учебный материал усваивает фрагментарно, испытывает затруднения при выполнении самостоятельной работы; учащемуся требуется постоянный контроль; сохраняет работоспособность и внимание при удлинённых паузах для отдыха; в классе близких друзей не имеет.

Таким образом, рассматривая проблему адаптации, в том числе и к учебному заведению, выделяют психологическую и социальную адаптации. Психологическая адаптация всегда содержит социальный аспект т.к. природа личности по своему характеру является социальной. Личность проявляется и адаптируется в социуме с помощью психических образований, свойств, качеств, особенностей, процессов. Соответственно, делая акцент на социальном аспекте адаптации, на социальном значении психических факторов, обуславливающих процесс адаптации, можно говорить о «социально-психологической адаптации».

Специфика социально-психологической адаптации суворовцев определяется возрастными особенностями.

Подростковый возраст – это период онтогенеза, переходный период между детством и юностью, когда происходит перестройка гормональной системы организма, осуществляется углублённое познание норм и правил в обществе, осознание себя в социуме, развитие самосознания и самооценки, становление индивидуальности и др.

На современном этапе на международном уровне не выработан единый подход к проблеме периодизации подросткового возраста.

Л. С. Выготский и Д. Б. Эльконин, в своих научных трудах, подростковый возраст определяли с учетом смены форм основной деятельности подростков. Согласно их трудам, подростковый возраст соответствует возрастному периоду в 11-17 лет, в два этапа:

- средний школьный возраст - 11-15 лет;

- старший школьный возраст - 15-17 лет.

Л.И. Божович распределил подростковый возраст на 2 фазы:

- первая фаза - 12-15 лет;

- вторая фаза - 15-17 лет.

Л.И. Божович рассматривает подростковый возраст как критический.

В. И. Слободчиков предложил интегральную периодизацию общего психического развития. Данная периодизация состоит из 5 этапов и включает в себя период от рождения до конца жизни индивида¹⁹:

¹⁹ Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 400 с.

1. Оживление. Период от рождения до 1 года.
2. Одушевление. Период от 1 года до 5,5 лет.
3. Персонализация. Период от 5,5 лет до 17.
4. Индивидуализация. Период от 17 до 42 лет.
5. Универсализация. Период от 42 лет до конца жизни.

Рассмотрим более подробно местоположение подросткового возраста в периодизации В. И. Слободчикова. Так, исследователь считает, что на период персонализации приходится 2 кризиса: 1 происходит в 5-7,5 лет, за которым наступает стадия принятия с 7 лет до 11,5. А начиная с 11 лет наступает кризис Отрочества, который длится до 14 лет. Начиная с 13,5 лет начинается период освоения, продолжающийся до 18 лет. Таким образом, по мнению В.И. Слободчикова подростковый возраст приходится на период с 11 до 18 лет.

Согласно мнению В.И. Слободчикова, подростковый возраст характеризуется бурными изменениями в анатомии и физиологии подростка. Он интенсивно растет, увеличивается масса тела, интенсивно растет скелет (быстрее, чем мышцы), развивается сердечно-сосудистая система. Идет половое созревание. В ходе перестройки организма подростка может возникнуть чувство тревоги, повышенная возбудимость, депрессия. Многие начинают чувствовать себя неуклюжими, неловкими, появляются беспокойность внешним видом, низким (мальчики), высоким (девочки) ростом и т.п. Вместе с тем в психологии признано, что анатомо-физиологические изменения в организме подростка не могут рассматриваться в качестве прямой причины его психологического развития. Эти изменения имеют опосредованное значение, преломляются через социальные представления о развитии, через культурные традиции взросления, через отношение других к подростку и сравнения себя с другими.

Подростковый возраст является кризисным этапом в развитии личности, предполагающий серьезные изменения как на физическом, так и на психологическом уровне.

Подростковый возраст характеризуется дисгармоничностью в строении личности, процессом свертывания уже установившейся системы интересов ребенка, на основе характера его поведения относительно взрослого. При этом возникает не соответствие между социально – психологическими запросами подростка и физическими возможностями возраста.

При этом подростковый возраст определяется рядом факторов, к которым можно отнести: рост самостоятельности и ответственности за свое поведение; повышение устойчивости поведенческих реакций и адекватности поступков; расширение сферы собственной деятельности²⁰.

Основными особенностями характеристик подростка социальной направленности являются: общественный статус ребенка; формирование нового психологического новообразования; повышение уровня самосознания.

²⁰ Драгунова Т. В. Подросток. - М.: Знание, 2012. – С. 78-79.

Для подростков характерны: повышенный уровень импульсивности; повышенная эмоциональность; чрезмерная чувствительность; негативизм; критичность и скептицизм; проявление максимализма; проявление мечтательности²¹.

Подростковый возраст является важнейшим этапом развития, который оказывает последующее влияние на всю жизнь человека.

В подростковом возрасте у ребенка наблюдаются довольно частые конфликты с окружающими, которые сопровождаются переживаниями.

Данный возраст характеризуется значительными сдвигами, которые связаны с перестройкой устоявшихся психологических структур.

Именно в этом возрасте: закладываются основы сознательного поведения; устанавливается направленность относительно формирования нравственных представлений и социальных установок; формируются качественно новые проявления положительных факторов на уровне роста их самостоятельности.

В подростковом возрасте в значительной степени расширяется объем деятельности ребенка, качественно изменяется ее характеристические показатели.

В подростковом возрасте происходит активное развитие: мыслительного процесса; способности к аналитическим умозаключениям; способности понимать сложную противоречивость отношений на личностном уровне.

Подростки стремятся: объяснить логику явлений; не принимают всё на веру; по факту достоверности утверждений требуют ряд неопровержимых доказательств²².

Внимание подростка по своим характеристическим показателям отличается значительным объемом и устойчивостью.

У подростков значительно увеличивается объем памяти, в основном за счет логического осмысления. Память подростка приобретает характер организованных, регулируемых и управляемых процессов.

Подростковый период характеризуется выходом ребенка на качественно новую позицию, в рамках которой происходит формирование сознательно-отношения к себе.

Ключевой особенностью подростков непосредственно выступает постепенное отрицание прямого копирования оценок взрослых и включение самооценки как внутреннего критерия поведения.

Основной формой самопознания подростка является процесс сравнения себя с внешним окружением.

²¹ Баранова В. Возрастной кризис подростка: рядом социальный // Социальная педагогика в России – 2008 - №4 - С. 51-55.

²² Кравченко Ю. В. Особенности процесса адаптации подростков к условиям обучения в общеобразовательных военных учебных заведениях: автореф. дис.... канд. психол. наук. СПб., 2006 с.

Поведение подростка формируется в системе регулирования относительно его самооценки, а самооценка в свою очередь формируется в процессе общения с внешним окружением.

Самооценка младших подростков носит противоречивый характер и как, следствие, его поведение по поступкам не мотивировано.

Основной чертой самосознания подростка является фактор проявление способности и состояния потребности познать самого себя с личностной точки зрения. Это приводит к тому, что у подростка формируется стремление к самоутверждению, самовыражению и саморазвитию.

Достаточно явно выраженные психологические особенности подросткового возраста носят название «подросткового комплекса».

«Подростковый комплекс» по своей содержательной части представляет собой перепады настроения - от веселья к унынию и обратно, не имея при этом достаточных причин.

Подростковый возраст по своим характеристическим показателям представляет собой период повышенной эмоциональности, который проявляется:

- в легком уровне возбудимости; постоянной изменчивости настроения; комплексном сочетании полярных качеств, относительно эмоциональных перепадов настроения;

- в повышенной тревожности; в повышенном уровне агрессивности;
- в развитии депрессивности как показателя реакции на несостоятельность подростка реализовать себя²³.

У подростка поэтапно начинают формироваться ценностные ориентации; развиваться устойчивые образцы поведения.

Чувствительность подростка проявляется в оценке посторонних относительно: своей внешности; личных способностей; индивидуальных умений²⁴.

Сентиментальность часто сопровождается:

- с выраженной черствостью;
- с болезненной застенчивостью;
- с открытой развязностью;
- с показной независимостью;
- с борьбой на повышение авторитета;
- с борьбой с установленными правилами;
- с принятыми идеалами.

Сегодня подросток видит перспективу собственной полезности в обогащении собственной индивидуальности. При этом между стремлениями под-

²³ Литвиненко Н. В. Социально-психологическая адаптация школьников в критические периоды развития (индивидуально-типологический подход). М.: ТЦ «Сфера», 2017. 350 с.

²⁴ Коробкина С. А. Адаптация учащихся на сложных возрастных этапах (1, 5, 10 классы): система работы с детьми, родителями, педагогами. Волгоград: Учитель, 2008. 238 с.

ростка, проявить себя как личность и его положением школьника, который зависит от воли взрослого, вызывает кризиса относительно самооценки.

Основной причиной является отсутствие необходимых условий в рамках удовлетворения потребности подростка в общественном признании. Это часто приводит к тому, что развивается тяга к интимно-личностному и стихийно-групповому общению у подростка со сверстниками; возникновению различных подростковых компаний, неформальных групп.

В процессе стихийно-группового общения у ребенка по психологической линии довольно часто быстро формируется: агрессивность, жестокость, повышенный уровень тревожности, отстраненность и замкнутость.

Подростковый кризис отличается значительной продолжительностью. Это связано с достаточно высоким уровнем темповых показателей физического и умственного развития подростков.

Относительно физического развития, появление первых признаков пубертата приводит к тому, что возникают определенные ограничения в отношении кровоснабжения.

При этом подростки отличаются пониженным уровнем двигательной активности; выносливости; умственной активностью.

На третьей стадии пубертатного развития подростка скорость кровотока увеличивается, и является следствием роста возможностей физического и интеллектуального уровня.

На возникновение подросткового кризиса влияют как внешние, так и внутренние факторы.

К внешним факторам относят: системный контроль родителей и учителей; зависимость и опека.

К внутренним факторам относят: привычки; характер²⁵.

Подростковый кризис, непосредственно тесно связан с возникновением нового уровня самосознания. Самосознание подростка является потребностью познать самого себя по личностной линии. При этом подростковый кризис сопровождается определенным поведением подростка, который проявляется в виде стремления самоутвердиться и самовыразиться.

Механизмом развития на уровне самосознания у подростков является рефлексия - активно наблюдается отрицания плохого в отношении себя. В силу повышенной чувствительности возникают переживания, связанные с замечаниями учителей в их сторону. Как следствие, в этот момент между подростком и учителями может возникнуть конфликт и недопонимание.

Младший подростковый возраст характеризуется неудовлетворенностью собственным положением относительно взаимоотношений с взрослыми, которые проявляются в:

- стремлении снизить уровень ценности общения;
- стремлении заменить основную деятельность;

²⁵ Мухина В. С. Психология. М.: Просвещение, 2006. - 368 с.

- отстраниться от взрослого путем выстраивания для себя особого мира с фантастическими образами;

- проявлять агрессию, чтобы избежать общения²⁶.

Для старшего подросткового периода характерно проявление негативного отношения к взрослому: на уровне оппозиции; на уровне отказа; на уровне изоляции.

На характер социально-психологической адаптации обучающихся сильно влияет специфика образовательной среды в Суворовском училище. Рассмотрим данный аспект более подробно.

Суворовские военные училища (СВУ) - это образовательные учреждения среднего (полного) общего образования с дополнительными образовательными программами, имеющими целью военную подготовку несовершеннолетних граждан для поступления обучающихся в военные образовательные учреждения профессионального образования Министерства обороны для продолжения дальнейшего обучения и замещения в них, как правило, воинских должностей, подлежащих замещению сержантами (старшинами) курсантских подразделений»²⁷.

Образовательная среда в современных интерпретациях рассматривается как система «влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-временном окружении»²⁸. По В. И. Слободчику образовательная среда – это динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося²⁹.

В понимании В. В. Рубцова образовательная среда – такая форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), которая создает особые виды общности между учащимися и педагогом и между самими учащимися, обеспечивающие передачу учащимся необходимых для функционирования в

²⁶ Матвеева О. А., Львова Е. А. Помощь в адаптации к средней школе: психолого-педагогическое сопровождение V-VI классов. Психологическая наука и образование. 2001. №3. С. 57-79.

²⁷ Приказ Министра обороны РФ от 15.01.2001 N 25 (ред. от 16.05.2009) "О суворовских военных, нахимовских военно-морских, военно-музыкальных училищах и кадетских, морских кадетских корпусах Министерства обороны Российской Федерации" (Зарегистрировано в Минюсте РФ 12.02.2001 N 2566) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. Режим доступа:

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_30668/ (дата обращения: 16.07.2019 г.).

²⁸ Морозова Н. Н. Особенности личностного и профессионального самоопределения в юношеском возрасте / Н.Н.Морозова, Е.Г. Пешехнова // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии: изд. Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (Саранск) – №1. –2014. – С. 121-126.

²⁹ Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 400 с.

данной общности норм жизнедеятельности, включая способы, знания-умения-навыки учебной и коммуникативной деятельности³⁰.

Несмотря на значительную представленность в научных публикациях концепций образовательной среды, к сожалению, мало публикаций, посвященных исследованиям проблемы влияния образовательно-средовых факторов на проектирование психологического будущего у подростков. В этой связи нельзя не отметить работы В. А. Ясвина, В. И. Панова, И. В. Дубровиной, А. С. Маркова.

С точки зрения Додовой Л. М., Константиныди Л. Ю. основными компонентами образовательной среды являются пространственно-предметный, технологический и социальный. Авторы выделяют принципы организации образовательной среды: комплексность и гетерогенность; ориентация на актуализирующий потенциал образовательной среды; персональная адекватность; развитие мыслеобразов³¹.

Пространственно-предметная образовательная среда суворовского училища характеризуется сочетанием типичного для российской школы пространственно-предметного обеспечения образовательного процесса (локализованное пределами определенной территории школы, включающее учебные кабинеты, спортивный комплекс, библиотеку, столовую и бытовые помещения и проч.) и специфических компонентов. Спецификой являются: корпуса для проживания, единая форма воспитанников установленного образца, специальные предметные средства физического и военно-патриотического воспитания.

Однако наиболее выраженным отличительным компонентом пространственно-предметной среды суворовского училища является территория для проживания суворовцев, представляющее собой жилое помещение для отдыха воспитанников. Суворовцы, в отличие от их сверстников-школьников, находящихся в школе только в период смены учебного дня, живут в течение учебной четверти в корпусе. Воспитанник не имеет здесь привычного для современного подростка приватного пространства в виде собственной изолированной комнаты, отведенной ему в родительском доме. Из шести измерений приватного пространства (физическое тело, территория, личные вещи, привычки, социальные связи и вкусы) казарменное проживание в определенной степени депривирует три: территорию, личные вещи, привычки. При этом нарушение даже одного из измерений может обусловить и нарушения процесса становления личностной зрелости, поскольку депривируется целостность суверенного пространства личности.

³⁰ Рубцов В. В. Оценка образовательной среды школы // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12-14 апреля 2000 года). – М., 2000. – С. 176-177.

³¹ Додова Л. М., Константиныди Л. Ю. Роль образовательной среды в личностно-психологическом становлении воспитанников кадетских корпусов // Евразийский союз ученых. 2015. № 6-6 (15). С. 54-56.

Психологические исследования показывают, что такое состояние границ Я, психологической суверенности может привести к сверхчувствительности к психическим перегрузкам субъекта, тем более, когда речь идет о подростково-юношеском периоде становления личности.

Технологический (психо-дидактический) компонент представляет совокупность учебной, учебно-профессиональной и других видов деятельности, включая образовательные технологии, содержание и методы которых определяются психологическими целями и задачами физического, познавательного, личностного и социального развития будущего офицера.

Технологический компонент образовательной среды представлен, прежде всего, учебными планами. В них, наряду с федеральным, существенное значение отводится вариативному компоненту, в частности программам углубленного (расширенного) изучения отдельных предметов и дополнительным общеобразовательным (общеразвивающим) программам. Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) в таких формах, как художественные, культурологические, филологические, хоровые студии, сетевые сообщества, школьные спортивные клубы и секции, юношеские организации, научно-практические конференции, школьные научные общества, олимпиады, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, военно-патриотические объединения и другие формы, отличные от урочной, на добровольной основе в соответствии с выбором участников образовательных отношений.

Важной составляющей технологического компонента образовательной среды является режим дня. Обычный день воспитанников начинается подъемом в 7:00. После первого завтрака в 8:40 начинаются занятия. По окончании третьего урока у суворовцев второй завтрак и большой перерыв (11:15-11:40). После полного завершения 6-часового учебного процесса в режиме дня обед и непродолжительное время для личных занятий. Строго под контролем режима стоят часы, отведенные для самостоятельной подготовки к занятиям. С 17.00 часов организуется цикл мероприятий физкультурно-спортивного направления, кружковая работа, различные воспитательные мероприятия. Завершается рабочий день суворовца ужином и 40-50 минутами личного времени. Вечернее время учеников включает организованный просмотр информационных телепрограмм, вечернюю прогулку. После вечерней проверки и вечернего туалета в 22-00 воспитанникам дается отбой.

Таким образом, распорядок дня суворовского училища имеет гигиенически обоснованные нормы и направлен на создание таких условий образовательной среды, которые не нарушают ритма развития растущего организма, дисциплинируют и поддерживают оптимальные дозы физических и интеллектуальных нагрузок.

Подростки, попадая в такое учебное заведение, живущее по воинским уставам, попадают в условия повышенных умственных, физических и

психологических нагрузок, сталкиваются с рядом разнообразных проблем в период адаптации. Для ребят, только что, оторвавшихся от родителей и школьных товарищей это сложный процесс, заключающийся в приспособлении к новым условиям учебной деятельности и общения (складываются отношения с новым ученическим коллективом и новыми преподавателями, воспитателями), в целом автономной от семьи жизни.

Для обучения в училище принимают подростков 11-12 лет. Адаптация обучающихся при переходе из начального в среднее звено, считающаяся одним из труднейших периодов школьного обучения, осложняется дополнительными условиями образовательного процесса суворовского военного училища, такими как казарменное размещение, строгое подчинение распорядку дня, сочетание учебного процесса с выполнением обязанностей военной службы, изменение режима и рациона питания, необходимость беспрекословного подчинения в соответствии с требованиями общевоинских уставов, высокий уровень требований к качеству усвояемого учебного материала, повышенные на начальном этапе физические нагрузки и т.д. Обучение в суворовском училище - первый шаг подростков в профессию офицера, поэтому одним из условий организации педагогического процесса является специфический процесс адаптации подростков-суворовцев к новым социальным условиям.

Необходимость успешного прохождения периода адаптации в условиях суворовского военного училища обусловлена также и тем обстоятельством, что воспитанник овладевает новым для себя видом деятельности, новой ролью, меняется его социальное окружение. Перед суворовцами ставятся взрослые задачи. Они должны принять нормы, правила и традиции военного училища; быть дисциплинированными и ответственными за свои поступки, сознательно относиться к своим обязанностям; занять достойное место в коллективе, выработать адекватный стиль общения и взаимодействия с товарищами, воспитателями и учителями, а также выработать навыки и потребности в самообслуживании, самообразовании, саморазвитии и личностном росте.

Каждый ребенок, независимо от особенностей его индивидуального развития, поступая в суворовское военное училище, оказывается включенным в систему непривычных объективных условий, определяющих характер его жизни и деятельности на длительный период обучения. Успешно пройти период адаптации к новым для себя условиям и необходимость соответствовать этим условиям для ребенка жизненно важно, так как только при этом он может чувствовать себя полноправным членом данного учебного заведения и испытывать эмоциональное благополучие.

Социальный компонент образовательной среды может быть охарактеризован спецификой персонифицированных источников социализации подростков. Будучи объединенными во взводы, суворовцы находятся под постоянным педагогическим воздействием воспитателей,

командиров взводов. Пользуясь терминологией А.С. Маркова, можно определить, что межличностное взаимодействие в суворовском образовании имеет субъект-порождающий тип, продуцируя явления фасилитации³².

Общеизвестно, что характерной особенностью российского школьного образования является преобладание в корпусе педагогов лиц женского пола. В суворовском училище этот гендерный дисбаланс значительно отличается от системы общего образования.

Воспитание в суворовском училище предполагает необходимость формирования у подрастающего поколения, за которым будущее страны, высоких нравственных, морально-психологических и этических качеств, формирование готовности к военной службе, понимания каждым гражданином своей роли и места в служении Отечеству, личной ответственности. Условия, в которые попадает подросток, – соблюдение распорядка дня, организация быта, обучения, досуга, интерьер помещений, стиль общения между суворовцами-сверстниками, между суворовцами и взрослыми – должны стать воспитывающими.

В основу воспитательной системы коллективом училища закладываются следующие методологические подходы, которые позволяют решать воспитательные задачи:

- гуманистическая направленность (признание ценности каждого человека, создание ситуации успеха, самоопределение и самореализация обучающихся);

- лично-ориентированный подход (развитие индивидуальности, обеспечение и поддержка процессов самопознания и самосовершенствования обучающихся);

- приоритетность исторического, культурного наследия России, ее духовных ценностей и традиций (формирование уважительного отношения к истории, культуре, традициям России, содействие развитию патриотических качеств и готовности к достойному служению Отечеству);

- коллективно-ролевая направленность (круглосуточное пребывание обучающихся использовать как средство воспитания в коллективе и через коллектив).

Ведущими факторами, влияющими на процесс адаптации учащихся, являются следующие: общая тревожность, страх самовыражения, страх не соответствовать требованиям окружающих, проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Большое значение в содержании психолого-педагогического сопровождения адаптации подростков уделяется созданию ситуации успеха в учебной деятельности. С этой целью проводятся занятия не только с

³² Дурсунова А. И., Лыдкова Г. М. Особенности адаптации подростков в условиях кадетского корпуса. [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/> (дата обращения 06.02.2019 г.).

суворовцами, но и с преподавателями, которым предлагаются техники формирования учебной мотивации.

Каковы же общие и индивидуальные особенности адаптивной деятельности подростков? В результате наблюдений за подростками, посещений занятий и изучения теоретической литературы, следует отметить следующие особенности адаптивной деятельности подростков.

В подростковом возрасте, попадая в новые условия обучения, ребенок переживает одновременно два кризиса - возрастной и образовательный. Ребенок начинает понимать, что он представляет собой некую индивидуальность, которая, безусловно, подвергается социальным воздействиям. Он знает, что он обязан учиться и в процессе учения изменять себя, присваивая коллективные знаки, коллективные понятия, знания и идеи, которые существуют в обществе, систему социальных ожиданий в отношении поведения и ценностных ориентации. В то же время он знает, что отличается от других и переживает свою уникальность, стремясь утвердить себя среди взрослых и сверстников.

Таким образом, организационно-педагогические аспекты суворовского образования определяются развивающе-формирующим типом образовательной среды, образуемой пространственно-предметным, технологическим и социальным компонентами. Образовательная среда суворовского училища активизирует личностное становление воспитанников, что находит отражение в более выраженных показателях личностно-психологической и социальной зрелости.

Вместе с тем нельзя не отметить, что половая однородность ученического состава воспитанников, имеет скрытый потенциал негативного влияния на некоторые аспекты социализации подростков, становление их гендерной идентичности. С учетом психофизиологической специфики протекания подростково-юношеского возрастного кризиса можно предполагать, что этот аспект создает риск роста эмоциональной напряженности, эмоциональных срывов, если сочетается с повышенной утомляемостью, эпизодами неуспеха в учебной деятельности или другими факторами риска развития подростковых стрессов.

1.3.2. Особенности учебной мотивации воспитанников суворовского военного училища

В настоящее время в системе образования в связи с обновлением содержания обучения все больше внимания уделяется субъективной составляющей процесса обучения. На первый план выступает задача формирования у обучающихся приемов самостоятельного приобретения знаний и развития познавательных интересов, формирования у них активной жизненной позиции. Поэтому проблема формирования устойчивой учебной мотивации подростков,

основанной главным образом на познавательной потребности и интересе обучающегося, становится сегодня все более актуальной.

Положительная устойчивая мотивация учебной деятельности обучающихся – это совокупность мотивов, определяющих активное личностное отношение субъекта к учению, основанное на сдвиге мотива на цель учения как процесса саморазвития³³.

Современное общество нуждается в людях с высоким образовательным уровнем, с достаточной степенью профессионализма, инициативы и предприимчивости, творческих способностей. Это предопределяет перестройку процесса обучения в целом и каждой из его сторон, в особенности мотивационной. Мотивация служит объяснению целенаправленности действий, организованности и устойчивости целостной деятельности, которая направлена на успех.

Интерес является главной составляющей мотивации успеха. Для того, чтобы ученик стремился к достижению успеха, нужно подавать ему пример, а именно, педагоги должны искренне любить и интересоваться своей деятельностью. Человек, который достигает своей желаемой цели и результата всеми силами, опирается на мотивы достижения успеха. Известно, что подростки, которые мотивированы на успех, всегда активные, ответственные и, проявляющие инициативу. На каждое препятствие находят способ для его преодоления. Внешний контроль не влияет на степень активности продуктивной деятельности. Всегда стремятся к достижению намеченной цели³⁴.

Подростки, которые ориентированы на мотивацию боязни неудачи, проявляют мало инициативы. Стараются избежать или отказаться от ответственной работы. Цели, которые подростки ставят перед собой, сильно завышены. А иногда берут такие задания, которые не требуют особых усилий. Если же произошла неудача в ходе выполнения задания, то его тяга к завершению этого задания значительно снижается³⁵.

Наиболее правильно, с психологической точки зрения, сравнивать результаты ребенка с его предыдущими достижениями, и лишь потом с общими показателями. Для формирования и становления познавательного интереса требуется успешная учебная деятельность и позитивно оцененные результаты. Успешность обучения включает в себя успешное продвижение по ступеням и уровням образования, сопровождаемое овладением соответствующими знани-

³³ Конорюкова И.В. Психолого-педагогические условия формирования устойчивой учебной мотивации у воспитанников суворовского военного училища // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XLIX междунар. науч.-практ. конф. № 2(49). – Новосибирск: СибАК, 2015. С. 131-136.

³⁴ Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А. Б. Возрастные особенности мотивации учения и умение школьников учиться // Формирование мотивации учения: Книга для учителя. М.: Просвещение, 2009. С. 106-167.

³⁵ Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый - М.: - Педагогика, 2004. – С. 109-111.

ями, умениями и навыками и развитием личностного потенциала, а также адаптацию в социуме посредством формирования социальной компетентности и вхождение в профессиональную деятельность. Следовательно, высокая успеваемость, как элемент успешности образования в первую очередь определяется внутренней мотивацией подростков³⁶.

Формирование мотивации учения тесно связано со статусом подростка в коллективе класса. Благоприятная атмосфера в школе помогает развить позитивный опыт в общении. Но иногда у подростков возникает страх получить плохую оценку, критику, или быть отвергнутым в классе.

В содержании мотивации учения подростков раскрывается важный показатель его психического развития: с ним связано появление новых средств регуляции поведения. Как писал Л.С. Выготский, «центральной проблемой при объяснении высших форм поведения является проблема средств, с помощью которых человек овладевает процессом собственного поведения»³⁷.

Внутренняя мотивация развивается с помощью сдвига мотива на учебную цель. Следовательно, для развития мотивации ученика нужно рассматривать зону ближайшего развития. Подросток включится в учебную работу, если перед ним ставить наиболее понятные и легкие для принятия задачи.

С.Л. Рубинштейн говорит о том, что «... основными мотивами сознательного учения, связанного с осознанием его задач, являются естественные стремления подготовиться к будущей деятельности и – поскольку учение – это собственно опосредованное, совершающееся через овладение накопленных человечеством знаний, познание мира, – интерес к знанию»³⁸. Однако в ходе учебного процесса возникают и другие мотивы: это может быть и желание опробовать свои способности, и потребность в развитии своей личности.

Характеризуя особенности подросткового возраста, В.А. Сухомлинский отмечал, что для побуждения к учению учащихся среднего школьного возраста недостаточны слова о необходимости учения, о том, что это их долг. Эти слова так и остаются на уровне известных мотивов и не становятся реально действующими. Есть основания полагать, что причина этого связана с разрывом для подростка слова и дела в результате неразвитости того содержания отношений с другими людьми, которое заключается в значении слов о ценности и необходимости учения как для самого подростка, так и для всего общества в целом³⁹.

³⁶ Гисметуллова Н.М. Роль воспитателя в повышении мотивации суворовцев к успешному обучению. // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам VI междунар. науч.-практ. конф. № 4(6). М., Изд. «МЦНО», 2017. С. 20-27.

³⁷ Выготский Л. С. Собр. Соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982. С.126.

³⁸ Ковалевская А. В. Влияние учебной мотивации на успеваемость подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № S1. С. 126–130. – URL: <http://e-concept.ru/2015/75026.htm>.

³⁹ Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека. М., 1978. 287 с.

Учебная мотивация определяется образовательным учреждением, в котором осуществляется учебная деятельность, организацией учебно-воспитательного процесса и индивидуально-психологическими особенностями обучающегося.

Усердность подростка в учебной деятельности станет еще большей, если уроки будут проходить интересно. Сюда можно отнести интерес к какому-либо предмету, или интерес, который, так или иначе, связан с пониманием важности данного предмета для будущего. Преимущество интереса к какому-либо предмету определяют следующие мотивы: прямой интерес к предметному содержанию; интерес пропорционально соответствует характеру предмета; интерес подходит предпочтениям ребенка, а также посилен его знаниям и умениям; проявление интереса напрямую зависит от практического рода деятельности в будущем (кем подросток хочет стать).

Л.И. Божович в своей книге «Личность и ее формирование в детском возрасте» пишет, что «...мотивы учения могут быть подразделены на две большие категории. Одни из них связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения; другие - с более широкими взаимоотношениями ребенка с окружающей средой»⁴⁰.

К числу первых можно отнести интересы познавательной сферы ребёнка, желание интеллектуально развиваться и овладевать новой информацией; вторые включают в себя желание общаться с окружающими, получать их оценку или одобрение, найти конкретное место в обществе. Л.И. Божович утверждает, что без этих категорий мотивов невозможно благополучно и продуктивно реализовать любую деятельность, включая учебную.

Многочисленные исследования в области мотивации учения доказывают, что в основе учения школьника лежит не один, а несколько мотивов. В структуре мотивации один из них играет доминирующую роль, а другой - второстепенную, подкрепляющую. Таким образом, значимые мотивы определяют значимость учения для самого ученика. Широко известная классификация учебных мотивов А.К. Марковой представлена двумя большими группами. Первая большая группа мотивов может быть разбита на несколько подгрупп:

широкие познавательные мотивы, состоящие в ориентации школьников на овладение новыми знаниями. Они также различаются по уровням. Эти уровни определяются глубиной интереса к знаниям. Это может быть интерес к новым занимательным фактам, явлениям, либо интерес к существенным свойствам явлений, к первым дедуктивным выводам, либо интерес к закономерностям в учебном материале, к теоретическим принципам, к ключевым идеям и т. д.;

учебно-познавательные мотивы, состоящие в ориентации школьников на усвоение способов добывания знаний: интересы к приемам самостоятельного

⁴⁰ Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование // М.: АСТ-Пресс, 2002. С. 30-34.

го приобретения знаний, к методам научного познания, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации своего учебного труда; мотивы самообразования, состоящие в направленности школьников на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний.

Вторая большая группа мотивов - социальные мотивы - также делится на:

широкие социальные мотивы, состоящие в стремлении получать знания, чтобы быть полезным Родине, обществу, желании выполнить свой долг, в понимании необходимости учиться и в чувстве ответственности. Здесь велико значение мотивов осознания социальной необходимости, долженствования. К широким социальным мотивам может быть отнесено также желание хорошо подготовиться к избранной профессии;

узкие социальные, так называемые позиционные мотивы, состоящие в стремлении занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет и т.д.

социальные мотивы, называемые мотивами социального сотрудничества, состоящие в том, что ученик не только хочет общаться и взаимодействовать с другими людьми, но и стремится осознавать, анализировать способы, формы своего сотрудничества и взаимоотношений с учителем и товарищами по классу, постоянно совершенствовать эти формы. Такой мотив является важной основой самовоспитания, самосовершенствования личности»⁴¹.

Более поздние исследования психологов позволяют конкретизировать каждую группу мотивов по принципу их значимости и направленности. Принято считать, что мотивы делятся на внутренние и внешние. Если для личности деятельность имеет значимость сама по себе (например, удовлетворяется познавательная потребность в процессе учения), то говорят о внутренней мотивации. Если же значимость имеет другие потребности (социального престижа и т.д.), то говорят о внешних мотивах.

Психологические аспекты мотива и мотивации в различных направлениях военной службы отражены в исследованиях М.И. Дьяченко, И.В. Дмитриева, Ю.Н. Гурьянова, А.А. Горячевского, Е.Г. Журавель, Л.Ф. Железняк, Л.А. Кандыбовича, Л.Г. Лаптева, И.А. Сидорова, С.В. Улыбина, Э.П. Утлика, Н.Ф. Феденко и др. Мотивационная сфера воспитанников суворовского военного училища привлекает особое внимание исследователей. Это вызвано тем, что изучение и учет в своей деятельности детерминации поступков сегодняшних суворовцев позволяют прогнозировать будущее военнослужащих, оттачивать и совершенствовать систему управления ими, повышать их надежность.

Как отмечают большинство военных исследователей, деятельность характеризуется не только своими целями, способами и приемами, а также и

⁴¹ Ильин Е.И., Психология индивидуальных различий: учеб. пособие для студ. вузов / Е.П. Ильин. М.: СПб.: Питер, 2014. С. 203-205.

мотивами - теми силами, которые побуждают личность к проявлению активности. Мотивы выступают в качестве необходимого компонента деятельности и ее психологической структуры. Каждое действие совершается под влиянием определенного мотива - желания, интереса, идеала, убеждения, чувства долга, социального требования, ставшего потребностью, и т.д.

Воспитанниками военного училища являются подростки от десяти до восемнадцати лет. Коллективу воспитанников присуща моногенность состава, самосуществование и четкие границы пространства их жизнедеятельности.

Также специфичен образовательный процесс. Параллельно с обыкновенными школьными и физическими дисциплинами, суворовцы проходят и начальную военную подготовку. Подвергаются психологической работе над становлением личности и самодисциплиной, а также учатся руководству военным подразделением. Заведение нацелено воспитать не просто выпускника военного училища, а офицера и опору вооружённых сил РФ. На учебно-воспитательную деятельность наложены ограниченные условия жизнедеятельности, основанные на законах воинской жизни.

Суворовца нельзя успешно учить, если он относится к обучению и получению знаний равнодушно, без интереса и, не осознавая потребности к ним. Поэтому перед училищем стоит задача по формированию и развитию у суворовца положительной мотивации к учебной деятельности. Мотивационная функция самоподготовки заключается в формировании у воспитанников потребности в осуществлении учебной деятельности, стремлении получать и применять полученные знания на практике. Систематические учебные занятия под контролем воспитателя с учетом интеллектуальной активности суворовцев призваны пробудить у последних интерес к самообразованию и, как итог, развивать положительное отношение к учению.

В суворовском училище, учебно-воспитательный процесс составлен на выполнении заранее построенного алгоритма, основанного на принципе саморазвития суворовца, стратегии достижения конечных целей и намеченных высот в следующих областях: эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной и интеллектуально-познавательной.

Мотивация учения сопоставляется с образовательным учреждением, в котором осуществляется учебная деятельность, организацией учебно-воспитательного процесса и индивидуально-психологическими особенностями ученика. Выделяют пять уровней учебной мотивации суворовцев.

1. Первый уровень – высокий уровень училищной мотивации, учебной активности. (У таких воспитанников есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые училищные требования, суворовцы четко следуют всем указаниям учителя (воспитателя), добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные отметки.)

2. Второй уровень – хорошая училищная мотивация. (Суворовцы успешно справляются с учебной деятельностью). Подобный уровень мотивации является средней нормой.

3. Третий уровень – положительное отношение к училищу, но училище привлекает таких суворовцев во внеучебную деятельность. (Такие суворовцы достаточно благополучно чувствуют себя в училище, чтобы общаться с друзьями, с учителями (воспитателями). Им нравится ощущать себя суворовцами, иметь красивый портфель, ручки, пенал, тетради. Познавательные мотивы у таких суворовцев сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает).

4. Четвертый уровень – низкая училищная мотивация. (Эти суворовцы посещают занятия неохотно, предпочитают пропускать их. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности).

5. Пятый уровень – негативное отношение к училищу, училищная дезадаптация. (Такие суворовцы испытывают серьезные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с однокурсниками, во взаимоотношениях с учителем (воспитателями). Училище нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в ней для них невыносимо. В других случаях суворовцы могут проявлять агрессию, отказываться выполнять задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у таких суворовцев отмечаются нервно-психические нарушения).

Для подростков поступление и учеба в СВУ – крайне сложный жизненный этап, в котором присутствуют три основных и главных предмета сопротивления.

1. Увеличение нагрузки школьной программы и ее обширности.

2. Время и начало подросткового периода совпадает с началом учебы в заведении такого типа (закрытого). В подростковом возрасте происходят глобальные физиологические и психологические изменения. Этот возраст традиционно является самым трудоемким в отношении воспитания, ведь ему присуще неустойчивое настроение и поведение, нервозность, неопределенность самооценки, "качели" от чрезмерного высокомерия до абсурдной сентиментальности, вспыльчивость и непонимание.

3. И наконец, это тяжёлый и крайне нестабильный период адаптации к непривычным и незнакомым социальным условиям, моногенной, моногамной и строгой среде обитания.

У мальчиков - суворовцев кардинально и резко меняется их круг общения, сводятся практически к минимуму контакты с близкими людьми и друзьями, а также прежними референтными группами.

На основе проведенного анализа научной литературы мы можем выделить некоторые общие психолого-педагогические условия формирования положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности в условиях суворовского военного училища:

– осуществление дифференцированного подхода к учащимся с учетом возрастных, социально-психологических и индивидуальных особенностей;

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

– развитие когнитивного, эмоционального, мотивационно-ценностного компонентов мотивации суворовцев младших курсов;

– согласованность, преемственность и комплексность учебных и воспитательных мероприятий по формированию военно-профессиональной направленности подготовки суворовцев (проектная деятельность, олимпиады, конкурсы и пр.);

– специфическое педагогическое общение, которое создает ситуацию интеллектуального сотворчества воспитателя и воспитанника, способствующую достижению психологического комфорта на занятии и обеспечивающее успех в деятельности суворовца;

– осуществление дифференцированного подхода к обучающимся с учетом возрастных, социально-педагогических и индивидуальных особенностей;

– высокий профессиональный уровень воспитателя (владение педагогическими формами и техниками), включающий организационные и коммуникативные навыки.

– профессиональная направленность учебной деятельности, практико-ориентированность занятий способствует повышению значимости учения и формирует мотивацию в перспективе будущего.

Дополнительными организационными условиями, поддерживаемыми системой учебно-воспитательного процесса суворовского военного училища, являются:

– точно соблюдаемый режим, распорядок дня;

– установленный внутренний воинский порядок;

– разделение на воинские подразделения (отделения, взвода, роты);

– принцип единоначалия (командиры и подчиненные);

– соответствие поведения требованиям общевоинских уставов;

– круглосуточное сопровождение со стороны воспитателей (офицеров), младших воспитателей, педагогов-организаторов, педагогов-психологов;

– постоянное ношение военной формы одежды, воинской символики и атрибутики.

Соблюдение данных психолого-педагогических условий позволит педагогическому коллективу суворовского военного училища эффективно решать задачи по развитию личности подростка-суворовца, формированию устойчивости внутренней мотивации учения, высоких показателей развития мотивов учебной деятельности, достижению высоких показателей в учебе и воспитании.

1.3.3. Проблема тревожности детей подросткового возраста, обучающихся в военном училище

В настоящее время, тревожность является одной из наиболее актуальных проблем в современной психологии. Данная проблема, не только одно из основных свойств личности, но и фактор, определяющий ее развитие. Возник-

нув в раннем возрасте, в результате соприкосновения с неблагоприятной социальной средой, тревожность постоянно и неизменно присутствует на протяжении всей жизни человека.

Тревожность как социально-психологический феномен, его сущность, структура и типология изучалась в трудах Л.С. Выготского, Л.И. Божович, Е.Е. Шотта, Кисловской В.Р., Обуховой Л.Ф., А.М. Прихожан, Р.С. Немова, К. Хорни, Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина и др.

Г.М. Бреслав определяет тревожность как общее состояние человека, характеризующееся повышенной склонностью к переживаниям и беспокойству, имеющим отрицательную эмоциональную окраску»⁴².

Тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающуюся в ее источниках, содержании, формах проявления компенсации и защиты. Для каждого возрастного периода существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства детей в независимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти "возрастные пики тревожности" являются следствием наиболее значимых социогенных потребностей. В такие "возрастные пики тревожности" тревожность выступает как неконструктивная, которая вызывает состояние паники, уныния. Ребенок начинает сомневаться в своих способностях и силах⁴³.

Особенно острой проблема тревожности, указывает А. М. Прихожан, является для детей подросткового возраста. В силу ряда возрастных особенностей подростничество часто называют "возрастом тревог". Подростки тревожатся по поводу своей внешности, по поводу проблем в школе, взаимоотношений с родителями, учителями, сверстниками. И непонимание со стороны взрослых только усиливает неприятные ощущения. В подростковом возрасте тревожность начинает опосредоваться Я-концепцией ребенка, становясь личностным свойством⁴⁴.

Отметим тот факт, что чаще именно в подростковом возрасте меняется социальная ситуация развития ребенка. Особую популярность в последнее время обрели довузовские образовательные военные учреждения закрытого типа, куда родители отдают своих детей на обучение и воспитание, начиная уже с младшего подросткового возраста. Дети, обучающиеся в учреждении такого типа, находятся в особой социальной ситуации, отличной от ситуации проживания в семье. Они лишены заботы родителей, эмоционального обще-

⁴² Астапов В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Психологический журнал, 2013. - № 5. 32–41 с.

⁴³ Астапов В. М. Тревожные расстройства в детском и подростковом возрасте. Теория и практика. Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2011. – 368с.

⁴⁴ Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2012. - 304 с. 26.

ния, недополучают внимания взрослых, интимно-личностного общения с ними, значимого для развития психики ребенка.

И.А. Лопатина отмечает, что в результате депривации у детей, обучающихся в учреждении закрытого типа, нарушается система их отношений с другими людьми, возникает ощущение гнетущего напряжения, тревожности, отчаяния, гнева.

Следствием этого может стать ощущение отвергнутости, одиночества, что в итоге приводит к негативному восприятию мира и себя в нем⁴⁵.

Проблема тревожности, при всей ее значимости и актуальности, до сих пор остается наиболее сложной в психологии. Противоречия в рассмотрении данной проблемы свойственны как отечественным, так и зарубежным исследованиям, несмотря на то, что вопросом возникновения тревожности занимаются самые разные направления психологии.

Обратим внимание на тот факт, что впервые понятие тревожность в проблематику психологии ввёл австрийский учёный, основоположник психоаналитической концепции З. Фрейд. Его классической работой по проблемам тревожности считается книга «Торможение. Симптом. Тревожность», которая была переведена на русский язык и издана под названием «Страх». Заметим, что до сих пор практически ни одно исследование по тревожности, выходящее на Западе, не обходится без прямой или косвенной ссылки на эту книгу. Учёный определяет тревожность как неприятное эмоциональное переживание, являющееся сигналом антиципируемой опасности. З. Фрейд обозначил три основных признака, характеризующие тревожность:

- специфическое чувство неприятного;
- соответствующие соматические реакции, прежде всего усиление сердцебиения;
- осознание этого переживания.

Интересна позиция З. Фрейда по проблеме видов и форм тревожности. Он выделял три основных типа тревожности:

- объективную (реальный страх) - на опасность во внешнем мире;
- невротическую - на опасность, не определяемую и не известную;
- моральную тревожность - «тревожность совести»⁴⁶.

Проблема тревожности стала также предметом специального исследования у неофрейдистов и, прежде всего у К. Хорни. В своей теории учёный говорит о том, что главные источники тревоги и беспокойства личности явля-

⁴⁵ Лопатина И.А. Особенности эмоциональной сферы подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, в контексте образа «Я». Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotsionalnoy-sfery-podrostkov-vospityvayuschih-sya-v-uchrezhdeniyah-internatnogo-tipa-v-kontekste-obraza-ya>, дата обращения 21.02.2019

⁴⁶ Фрейд З. Подавления, симптомы и тревога. Режим доступа: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNotice:169319/>, дата обращения 20.02.2019

ются результатом неправильных человеческих отношений⁴⁷. Разделяя позицию К. Хорни, создатель «межличностной теории» С. Салливен считал, что личность не может быть изолирована от других людей, межличностных ситуаций. Ребенок с первого дня рождения вступает во взаимоотношение с людьми и в первую очередь с матерью. Все дальнейшее развитие и поведение индивида, по мнению неопрейдиста, обусловлено межличностными отношениями⁴⁸.

Данные исследований Дж. Рейха, Дж. Хенсера и В. Майера указывают на то, что состояние тревожности связано с изменением когнитивной оценки окружающего мира и самого себя. В свою очередь американские психологи Мюссе, Конжер и Каган пришли к выводу о том, что тревожность основана на реакциях страха, но страх является врожденной реакцией на определенной ситуации, связанные с сохранением целостности организма «на этом основании они выделяют источники тревоги: тревога из-за потенциального физического вреда; тревога из-за потери любви; тревога, вызванная чувством вины; тревога из - за неспособности овладеть средой»⁴⁹.

Обратим свое внимание на то, какие трактовки понятия «тревожность» предлагаются в отечественной психологической науке:

1. Тревожность как состояние. Отечественные ученые Ю.Л. Ханин и Е.В. Новикова, рассматривают тревожность в качестве временного эмоционального состояния, возникающего в случае объективной угрозы личности, или в ситуациях, представляющих угрозу по ее субъективному мнению, а также в нестандартных условиях функционирования и стрессовых ситуациях⁵⁰.

2. Тревожность как свойство личности, предрасполагающее к переживанию тревожных состояний в различных ситуациях, рассматривали Е.В. Кучерова, Р.С. Немов и др. Данный вид тревожности характеризуется возрастной спецификой, которая определяет виды и содержание детерминант тревоги, а также формы защиты и компенсации. Различным возрастным периодам принадлежат различные области, вызывающие повышенную тревогу

⁴⁷ Астапов В.М. Тревога и тревожность. Хрестоматия / сост. и общая редакция В. М. Астапова. - М.: ПЕРСЭ, 2015. - 240 с.

⁴⁸ Коларькова А.В. Различные взгляды на причины возникновения тревожности в работах современных исследователей // Психология, социология и педагогика. 2014. № 8 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/08/3436> (дата обращения: 07.02.2019).

⁴⁹ Полшкова Т. А. Проблема ситуативной тревожности в психологопедагогических исследованиях / Т. А. Полшкова // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2013 г.). - Челябинск: Два комсомольца, 2013. 107-110 с.

⁵⁰ Хван А.А. Тревожность в подростковом и раннем юношеском возрасте: диагностика. Профилактика. Коррекция: учебно-методическое пособие / А. А. Хван, Ю. А. Зайцев. - Кемерово: КРИПКиПРО, 2016. - 109 с.

даже у личности, не склонной к тревожности, – эти области во многом определяются актуальными задачами развития и особенностями возрастов⁵¹.

3. Процессы переживания тревоги и формирования тревожности как устойчивого личностного образования. Ряд ученых, А. И. Захаров, Л. В. Макшанцева, А. М. Прихожан, А. О. Прохоров, предполагают, что тревожность как свойство личности формируется под влиянием постоянно повторяющихся ситуаций актуализации тревоги, сначала как готовность к проявлению тревоги, а в дальнейшем как новообразование эмоциональной сферы⁵² [44].

Существенный вклад в разработку вопроса тревожности в отечественной психологии внесен А.М. Прихожан. Её исследования показали, что есть особые способы ее переживания, осознания, вербализации и преодоления. Среди них можно выделить следующие варианты переживания и преодоления тревожности:

1. Открытая тревожность - сознательно переживаемая и проявляющаяся в деятельности в виде состояния тревоги. Она может существовать в различных формах:

- как острая, нерегулируемая или слабо регулируемая тревожность, чаще всего дезорганизуемая деятельность человека;

- регулируемая и компенсируемая тревожность, которая может использоваться в качестве стимула для выполнения соответствующей деятельности, что, впрочем, возможно преимущественно в стабильных, привычных ситуациях;

- культивируемая тревожность, связанная с поиском "вторичных выгод" от собственной тревожности, что требует определенной личностной зрелости (соответственно, эта форма тревожности появляется только в подростковом возрасте).

2. Скрытая тревожность - в разной степени несознаваемая, проявляющаяся либо в чрезмерном спокойствии, нечувствительности к реальному неблагополучию и даже отрицании его, либо косвенным путем через специфические формы поведения: теребление волос, расхаживание из стороны в сторону, постукивание по столу и т.д.:

- неадекватное спокойствие (реакции по принципу "У меня все в порядке!"), связанные с компенсаторно-защитной попыткой поддержать самооценку; низкая самооценка в сознание не допускается);

- уход из ситуации⁵³.

Г.Г. Аракелов, Н.Е. Лысенко, Е.Е. Шотт, в свою очередь, отмечают, что тревожность – это многозначный психологический термин, который описыва-

⁵¹ Немов Р.С. Психология. Книга 2. - М.: Просвещение Владос, 2012

⁵² Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. - СПб.: Питер, 2016.- 192 с.

⁵³ Вачков И. В. Тревожность, тревога, страх: различение понятий / И. В. Вачков // Школьный психолог, 2014. – № 8.

ют как определенное состояние индивидов в ограниченный момент времени, так и устойчивое свойство любого человека⁵⁴.

С.С. Степанов определяет тревожность как переживание эмоционального неблагополучия, связанное с предчувствием опасности или неудачи⁵⁵.

А.Б.И. Кочубей и Е.В. Новикова считают, что тревожность развивается в результате присутствия у ребенка внутреннего конфликта, который может быть вызван:

- противоречивыми требованиями, предъявляемыми родителями, либо родителями и школой (детским садом).

- неадекватными требованиями (чаще всего завышенными).

- негативными требованиями, которые унижают ребенка, ставят его в зависимое положение⁵⁶.

По определению психолога А. В. Петровского, «тревожность – это склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий». Тревожность обычно повышена при нервно- психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности⁵⁷.

Ф. Б. Березин отмечает, что состояние тревожности — это эмоциональные состояния, закономерно сменяющие друг друга по мере возрастания, и выделяет 6 уровней состояния тревоги:

- На первом уровне отмечается наименьшая интенсивность тревоги. Она представляется в настороженности, определённом дискомфорте. Данный уровень тревоги имеет наибольшее адаптивное значение.

- На втором уровне заметно ощущение внутренней напряженности. Появляются гиперестезические реакции которые присоединяются к ощущениям напряженности.

- Третий уровень характеризуется как собственно тревога. Проявляется в переживании неопределенной угрозы, чувства неясной опасности.

- Четвертый уровень — это страх. Возникает при нарастании тревоги и проявляется в опредмечивании неопределенной опасности. При этом объект, с которым связывается страх, не обязательно отражает реальную причину тревоги, действительную угрозу.

⁵⁴ Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. - М.: Академия, 2012. - 432 с.

⁵⁵ Давыдова С. Е., Хабарова Т. Ю. Особенности формирования и коррекции тревожности в подростковом возрасте // Молодой ученый, 2016. — №3. — С. 259-261. — URL <https://moluch.ru/archive/107/25568/>

⁵⁶ Практикум по психологии состояний: Учебное пособие / Под ред. проф. О.А. Прохорова. - СПб: Речь, 2011. – 236 с.

⁵⁷ Осипова А. А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов / А. А. Осипова. - М.: ТЦ Сфера, 2012. -512 с.

- На пятом уровне появляется стойкое ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы. Оно возникает в результате постепенного нарастания уровня тревоги и выражается в чувстве ужаса.

- Шестой уровень — возникновение тревожно-боязливое возбуждения. Человеку срочно необходима двигательная разрядка поведения и деятельности, тревога нарастает и достигает при этом своего максимума⁵⁸

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что для тревожной личности свойственны такие проявления, как беспокойство, излишнее напряжение, негативные предчувствия, а также повышенная активность вегетативной нервной системы. Тревожность является способом организма среагировать на ситуацию стресса, и, определяясь значимостью стрессогенного фактора, может иметь различную интенсивность и период протекания. Таким образом, мы будем понимать тревожность как свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях.

Подростковый возраст богат переживаниями, трудностями и кризисами. В этот период складываются, оформляются устойчивые формы поведения, черты характера, способы эмоционального реагирования; это пора достижения, стремительного наращивания знаний, умений; становление «Я», обретение новой социальной позиции. Вместе с тем, это потеря детского мироощущения, появление чувства тревожности и психологического дискомфорта⁵⁹.

Состояние тревожности — это следствие подросткового кризиса, который протекает, по-разному и дезорганизует личность подростка, влияет на все стороны его жизни. Эти кризисы могут стать причиной разных форм отклоняющегося поведения и личностных нарушений, в том числе и тревожности, на которой мы остановимся по подробней.

Возрастание тревожности в подростковом возрасте связано с переживанием эмоционального дискомфорта, ожиданием неблагоприятного, предчувствием грозящей опасности. В силу того, что развитие Я-концепции подростка носит противоречивый и конфликтный характер, тревожность, становясь своеобразным психологическим барьером на пути достижения успеха, углубляет и усиливает этот конфликт. Отрицательный эмоциональный опыт подростка закрепляется в поведении, выработке механизмов компенсации и психологических защит, становясь устойчивым личностным свойством⁶⁰.

Нужно заметить, что проявление тревожности может протекать в 2 вариантах: это страх – гнев и страх – страдание, которые по-разному проявляются, но одинаково дезадаптируют личность.

⁵⁸ Астапов В.М. Тревога и тревожность. Хрестоматия / сост. и общая редакция В. М. Астапова. - М.: ПЕРСЭ, 2015. - 240 с.

⁵⁹ Обухова Л. Ф. Возрастная психология: учебник для бакалавров / Л. Ф. Обухова. — М.: Юрайт, 2014. — 460 с.

⁶⁰ Вачков И. В. Тревожность, тревога, страх: различение понятий / И. В. Вачков // Школьный психолог, 2014. – № 8.

В современном обществе для родителей стало актуальным отдавать детей на обучение в специализированные довузовские образовательные учреждения закрытого типа, в частности суворовские военные училища, нахимовские и кадетские корпуса. И хотя система профессионального психологического отбора в данные учебные заведения достаточно разработана, это не решает полностью проблему возникновения дезадаптационных нарушений воспитанников в процессе учебно-профессиональной деятельности⁶¹.

И.В. Ульянова отмечает, что у подростков, обучающихся в учреждении закрытого типа, тревожность усиливается факторами депривации (материнской, эмоциональной, социальной), психологической травмы разлуки с семьей. Это может привести к неконструктивным формам поведения, отразиться на психоземotionalном благополучии подростков и вызвать негативные личностные изменения, сформировать устойчивую заниженную самооценку подростков⁶².

Для многих детей и подростков, воспитывающихся в учреждении закрытого типа, характерны искажения в общении со взрослыми. С одной стороны, обострена потребность во внимании, доброжелательности, ласке, эмоциональном тепле со стороны взрослого, а с другой - полная неудовлетворенность этих потребностей: чрезвычайно малое количество обращений взрослых к детям, отсутствие личностного, тактильного контакта, эмоциональная бедность, однообразие содержания общения⁶³.

Также одной из самых частых причин тревожности детей, обучающихся в учреждении закрытого типа, является завышенные требования к подростку со стороны взрослых, негибкая, догматическая система воспитания, не учитывающая собственную активность ребенка, его интересы, способности и склонности⁶⁴.

Бывает, что взрослые в лице родителей, учителей, воспитателей, ориентируют ребенка на высокие, не доступные ему достижения в спорте, учебе, навязывают мальчишкам образ настоящего мужчины, сильного, смелого, ловкого, не знающего поражений, несоответствие которому больно бьет по мальчишескому самолюбию. К этой же области относится навязывание подростку чуждых ему (но высоко ценимых родителями) интересов. Принудительное

⁶¹ Абрамов А. П. Становление личности в системе средних специальных военно-учебных заведений: монография: научное издание / А. П. Абрамов. - Москва: DirectMEDIA, 2014. - 195 с.

⁶² Ульянова И.В. Психолого-педагогическая работа в суворовских военных училищах: традиции и инновации [Текст]: монография / И. В. Ульянова. - Москва: Московское СВУ МО РФ, 2015. - 306 с.

⁶³ Руженков В. А. Деформация психического развития в условиях родительской депривации: монография / В. А. Руженков; Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО "Белгородский гос. ун-т". - Белгород: Белгородский гос. ун-т, 2006. - 135 с.

⁶⁴ Реан А. А. Психология детства / А. А. Реан. – Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2013. – 368 с.

участие ребенка в делах, которые не интересуют подростка, ставит его в ситуацию неизбежного неуспеха. Такие контакты взрослого с ребенком имеют властный характер, ребенок утрачивает уверенность в себе и в своих собственных силах, он всегда беспокоится о получении негативной оценки, непрерывно испытывает чувство беспокойности⁶⁵.

Таким образом, устойчивым личностным образованием тревожность становится к подростковому возрасту. В этом возрасте тревожность начинает опосредоваться Я-концепцией ребенка, становясь собственно личностным свойством. Я-концепция подростка часто противоречива, что вызывает трудности в восприятии и адекватной оценке собственных успехов и неудач. Также в данном возрасте тревожность возникает как следствие фрустрации потребности устойчивого удовлетворительного отношения к себе.

Итак, тревожность представляет собой фактор, опосредующий поведение подростка, иногда доходящее до отклоняющегося. Для оказания психологической помощи, необходимо определить тревожность, ее вид и выстраивать дальнейшую работу по ее коррекции.

Большинство отечественных психологов, таких как Б. Кочубей и Е. Новикова, Е.К. Лютова, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, М.И. Чистякова считают, что коррекцию тревожности нужно вести в трех направлениях: повышать самооценку ребенка, внушать ему веру в свои способности; учить ребенка снимать мышечное напряжение, расслабляться, создавать для себя комфортную обстановку; обучать умению управлять собой в ситуациях, вызывающих наибольшее беспокойство⁶⁶.

Эффективным методом коррекции тревожности подростков, обучающихся в учреждении закрытого типа, является арт-терапия. С точки зрения М. Наубурга, З. Фрейда, К.Г. Юнга, К. Роджерса, А. Маслоу, А. Хилла коррекционные возможности данного метода связаны с предоставлением ребенку практически неограниченных возможностей для самовыражения в продуктах творчества, утверждением и познанием своего «Я». Важнейшей техникой арт-терапевтического воздействия является техника активного воображения, направленная на то, чтобы столкнуть лицом к лицу сознательное и бессознательное и примирить их между собой посредством аффективного взаимодействия. Создаваемые подростками продукты, объективируют их аффективное отношение к миру, облегчают процесс коммуникации и установления отношений со значимыми другими (родственниками, сверстниками и т.д.). Интерес к результатам творчества со стороны окружающих, принятие ими продуктов

⁶⁵ Кравченко Ю. В. Особенности процесса адаптации подростков к условиям обучения в общеобразовательных военных учебных заведениях: автореферат дис... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Ленингр. гос. обл. ун-т им. А.С. Пушкина. - Санкт-Петербург, 2016. - 24 с.

⁶⁶ Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми, СПб.: Речь, 2012-138 с.

творчества повышают самооценку учащегося и степень его самопринятия и самоценности. К тому же арт-терапия (рисование, лепка и т.д.) способствует расслаблению, снятию напряженности у детей⁶⁷.

Какие же проблемы личности подростка, воспитывающегося в учреждении закрытого типа, решаются с помощью арт-терапии?

Отсутствие личного времени, которым мог бы распоряжаться ребёнок по своему усмотрению, не оставляют подростку реального шанса обрести самостоятельность: контроль, жёсткий режим дня, указания взрослого становятся препонами на пути развития творческой активности, лишают детей самостоятельного планирования, осуществления и контролирования своего поведения. Более того, формирует у ребенка привычку к поэтапному выполнению чужих указаний. А между тем наличие творческого мышления и воображения является необходимым условием в самореализации и успешной адаптации личности в социуме, постепенного выстраивания позитивной «Я-концепции». Поэтому, чем выше у подростка уровень развития его творческих способностей, «тем более свободным он становится, и формирование его личности осуществляется не в условиях приспособления к требованиям окружающей среды, а в условиях его постоянной творческой активности, направленной на перестройку и окружающей среды и самого актив».

Другая проблема - отношения подростка. Обычно и в их контактах с работниками училища нет стабильности, не устанавливается столь необходимая для развития значимая привязанность. Психологические исследования свидетельствуют о том, что нарушения общения, первоначально возникающие в диаде ребёнок - значимый взрослый, затем распространяются и на другие формы общения со взрослыми и сверстниками. Неудовлетворённость потребности общения проявляется в высокой исполнительности, безусловной, непосредственной зависимости ребёнка от взрослого, гипертрофированной сензитивности ко всякому обращению взрослого, желании обратить на себя его внимание, заслужить похвалу. Вместе с этим несформированность навыков общения прорывается агрессивностью, стремлением обвинить окружающих, неумением и нежеланием признать свою вину, т.е. доминированием защитных форм поведения в конфликтных ситуациях и, соответственно, неспособностью конструктивно решить конфликт.

Следующий важный вопрос в отношении подростка, обучающегося в учреждении закрытого типа - неумение осознавать себя, своих чувств, эмоций, переживаний и, как следствие, отсутствие эмпатии и интереса к другим людям, способности откликаться на переживания другого человека, понимать его эмоциональное состояние и чувства⁶⁸.

⁶⁷ Петкевич О. Использование рисования при работе с детьми в травматических ситуациях //Школьный психолог. - 2008. - № 12. - С. 11-16; № 13. 9 – 11 с.

⁶⁸ Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми. СПб.: Речь, 2013.

1.3.4. Теоретические основы изучения проблемы ситуативной тревожности у суворовцев 12-13 лет

Тревожность как ужу отмечалось выше, будучи устойчивым свойством, индивидуальной психологической особенностью, проявляется в склонности человека к частым интенсивным переживаниям состояния тревоги.⁶⁹ Ряд исследователей и практических психологов Г.Ш. Габдреева,⁷⁰ И.А. Мусина,⁷¹ В.М. Астапов,⁷² А.И. Захаров,⁷³ считают, что длительно существующее состояние тревоги может становиться свойством личности, переходя в категорию тревожности, которая у школьников рассматривается как дезадаптация личности, проявляющаяся в дезорганизованности их поведения и деятельности. Авторы подчёркивают, что определенный уровень тревожности — естественная и обязательная особенность активной личности, однако, повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагополучия личности.

Наше исследование⁷⁴ по изучению ситуативной тревожности у мальчиков-суворовцев с разным уровнем самооценки, в котором приняли участие 30 воспитанников в возрасте 12-13 лет, проходило на базе ФГКОУ «Тульское Суворовское военное училище МО РФ» в течение года.

На первом этапе, в сентябре, мы провели первое тестирование суворовцев по выбранным нами методикам.

После обработки результатов мы приступили к выполнению разработанной нами формирующей программы по улучшению показателей социально-психологической адаптации. В течение учебного года мы проводили мероприятия, описанные в программе. Реализация программы была вторым этапом.

На третьем этапе нашей исследовательской работы, в мае месяце, мы провели повторное тестирование обучающихся по выбранным методикам. А после обработали полученные результаты, провели их анализ и интерпретацию.

В психологической литературе можно встретить разные определения тревожности, хотя большинство исследований сходятся в признании необхо-

⁶⁹ Мэй Р. Проблема тревоги. - М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс. 2011. - 246 с.

⁷⁰ Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - М.: Издательство Юрайт, 2016. - 224 с.

⁷¹ Михайлова А.Ю. Агрессивность и тревожность у детей, воспитывающихся в детском доме и семье//Актуальные проблемы психологического знания - М.: Московский психолого-социальный институт, 2010. №1. С.125-133. Режим доступа: <http://library.gipsi.ru> (Дата обращения: 05.12.18).

⁷² Астапов В.М. Тревожность у детей. - М.: ПЕР СЭ, 2008. - 160 с.

⁷³ Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. - СПб.: Речь, 2005. - 128 с.

⁷⁴ Пенкина М.А. исследование ситуативной тревожности у мальчиков – суворовцев с разным уровнем самооценки.: выпускная квалификационная работа (рукопись) / Науч. рук. К.Ю. Брешковская. - Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2019. - 62 с.

димости рассматривать его дифференцированно как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамику. Тревожность – переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грядущей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента⁷⁵. В отечественной психологической литературе это различие зафиксировано соответственно в понятиях «тревога» и «тревожность». Последний термин, кроме того, используется и для обозначения явления в целом. По определению Р.С. Немова, «тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях»⁷⁶.

Исследователи (Ф. Б. Березин, И.А. Мусина, Ю. Л. Ханин, Ю.В. Щербатых и др.) считают, что тревожность является сложным эмоциональным образованием, которое формируется на основе страха. Тревожность и страх – эмоциональные реакции, которые возникают на основе условного рефлекса. Страх – это основа формирования тревожности, реакция на конкретную, реальную опасность, а тревожность в свою очередь является более сложным эмоциональным образованием, которое формируется на основе страха и представляет собой переживание неопределённой угрозы.⁷⁷ Как подчёркивает В.В. Суворова, тревожность в большей мере субъективна, следовательно, может не иметь чёткой направленности⁷⁸. Однако, не каждый страх – фундамент тревожности, так как он является естественной эмоцией человека, которая способствует самосохранению. Исходя, из вышеизложенного следует, что в психолого-педагогической литературе «тревожность» следует понимать, как состояние индивида, присущее ему в определённых жизненных ситуациях, а также как устойчивую черту личности.

В современных психолого-педагогических исследованиях (А.Н. Малахова, А.М. Прихожан, А.В. Микляева, Румянцева и др.) рассматриваются основные критерии тревожности:

- нарушения концентрации внимания;
- чрезмерное беспокойство;
- неуверенность в себе;
- раздражительность;
- эмоциональное и мышечное напряжение;
- нарушение сна.

⁷⁵ Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. - М.: Аспект Пресс, 2009. - 363с.

⁷⁶ Немов Р.С. Психологический словарь. - М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2007. - 560 с.

⁷⁷ Запорожец А. В. Избранные психологические труды в 2 т.– Т. 1. - М.,1998. - 386 с.

⁷⁸ Суворова В.В. Психофизиология стресса; под ред. Ю.И. Александрова. - М.: ИНФРА-М, 2015. - 349 с.

Как известно, определенный уровень тревожности является неотъемлемой и естественной особенностью активной, интенсивной деятельности человека. Каждый индивид имеет свой оптимальный, либо желательный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность. Анализ собственного состояния в данном отношении представляется для человека значимым компонентом самоконтроля и самовоспитания.

В психологии принято различать два основных вида тревожности: личностную и ситуативную. Личностная тревожность может рассматриваться как личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно к этому не располагают. Она характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное.

Ситуативная тревожность – состояние, возникающее, как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени. Ситуативная тревожность проявляется перед угрожающими для личности ситуациями или такими важными жизненными обстоятельствами, от которых будет зависеть судьба человека, а личностная является стабильным свойством индивида.

Очень высокая ситуативная тревожность вызывает нарушение внимания, иногда нарушение тонкой координации. Личностная тревожность (устойчивая характеристика человека) характеризует устойчивую склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги.

Современные исследования феномена тревожности направлены на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа тревожности, как результата взаимодействия личности и ее окружения. На основе теоретического анализа отечественных и зарубежных исследований были определены различия ситуативной и личностной тревожности.

Так личностная тревожность проявляется в самых разнообразных ситуациях, во многих сферах, особенно там, где необходимо преодолевать трудности (реальные или мнимые). Характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное. Человек, подверженный такому состоянию, постоянно находится в настороженном и подавленном настроении, у него затруднены контакты с окружающим миром, который воспринимается им как пугающий и враждебный.

Ситуативная тревожность проявляется в конкретной ситуации связанной с оценкой сложности и значимости деятельности, а также реальной и ожидаемой оценкой. Характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Ситуативная тревожность по Ч. Д. Спилбергеру больше отражает эмоциональные реакции.

Как показали исследования А.М. Прихожан, ситуативная тревожность выступает своеобразным мобилизирующим механизмом, который позволяет человеку серьезно и ответственно подойти к решению возникающих жизненных проблем. Данное состояние может возникать у любого человека, как реакция на конкретную угрозу. Личностная тревожность, по её мнению, вызывает чувство беспомощности, неуверенности в себе и, как результат, приводит к дезорганизации поведения, снижению эмоциональной устойчивости, недостаточной активности, отсутствию целеустремлённости в достижении успеха.

Причины проявления ситуативной тревожности Ю.Л. Ханин описал как реакцию человека на различные, чаще всего социально-психологические стрессоры (ожидание негативной оценки или агрессивной реакции, опасение потерять что-то очень значимое — любимого человека, работу, материальные или нематериальные ценности).⁷⁹ Реакция может быть разной по интенсивности и динамичности во времени.

Высокая ситуативная тревожность может служить основой появления трудностей в обучении и во взаимоотношениях с окружающими, поскольку она создаёт эмоциональный дискомфорт в общении и препятствует установлению и поддержанию контакта, снижает продуктивность познавательной деятельности.

Дети, которые учатся в учреждения закрытого типа, испытывают ситуативную тревожность. Это связано со спецификой таких учреждений.

В современных условиях суворовские военные училища сохраняют лучшие традиции Министерства обороны Российской Федерации и формируют систему, направленную на саморазвитие, самореализацию и жизненное самоопределение всех субъектов училища, одной из главных задач которой является развитие у обучающихся высоких морально-психологических, деловых, организаторских качеств и физической выносливости.

Предпосылкой формирования тревожности как черты личности является накопление курсантами «достаточного багажа» неудачных способов преодоления состояния тревоги. Поэтому, для профилактики невротически-тревожного типа развития личности, необходимо помогать мальчикам-суворовцам находить адекватные способы, с помощью которых они могли бы совладать с волнением, неуверенностью, с другими проявлениями эмоциональной неустойчивости, т.к., по мнению учёных, это связано и со спецификой возраста, когда мальчики-суворовцы начинают обучение в училище. Тревожность на каждом этапе развития индивида имеет свои специфические особенности и связана с решением конкретных возрастных задач развития. Для каждого возрастного периода существуют, так называемые, «возрастные пики тревожности». Именно они определяются возрастными задачами развития личности.

⁷⁹ Настольная книга практического психолога / Сост. С.Т. Посохова, С.Л. Соловьева. - СПб.: Сова, 2008. - 671 с.

Обучение в суворовских военных училищах начинается с пятого класса. Поступление для воспитанников является сложным этапом в их жизни, обусловленным процессом адаптации к новым социальным условиям и началом подросткового периода, когда формируются социальные установки, взгляды, привычки, развиваются познавательные способности и эмоционально-волевая сфера подростка.

Подростковый возраст – это важный возрастной период развития, в котором происходит значительное увеличение количества воспринимаемой информации, оформляются устойчивые формы поведения, определенные черты характера, появляется новая социальная позиция. Это возраст, который определяет время в развитии и становлении личности ребенка. На этом возрастном этапе ему достаточно сложно самоопределиться и следовать требованиям постоянно меняющегося общества.

Впервые психологические особенности подросткового возраста описал С. Холл, который указал на противоречивость поведения подростка (например, интенсивное общение сменяется замкнутостью, уверенность в себе переходит в неуверенность и сомнения в себе и т.п.). Он ввел в психологию представление о подростковом возрасте как кризисном периоде развития. Кризисные, негативные явления подросткового возраста С. Холл связывал с переходностью, промежуточностью данного периода в онтогенезе. Он исходил из представления о биологической обусловленности процессов развития в подростковом возрасте.⁸⁰

С ним соглашался и отечественный учёный И.С. Кон. По его мнению, подростковый возраст (от 11-12 до 14-15 лет) является переходным, прежде всего, в биологическом смысле – происходит половое созревание, а параллельно с ним достигают зрелости и другие системы организма. В контексте социального развития, подростковый возраст является продолжением первичной социализации.

И.С. Кон считал, что именно в подростковый возраст «характеризуется интенсивным формированием самосознания, образа «Я» на фоне серьезных изменений психосоматических функций: возрастает интерес к своему изменяющемуся внешнему облику, внутреннему миру, повышаются тревожность и эмоциональная возбудимость. Повышенная эмоциональная неустойчивость усиливает потребность в интимном, доверительном общении, но блокируется застенчивостью (человек не решается говорить о своих переживаниях из чувства ложного стыда или опасения, что его не так поймут). Трудности коммуникативного характера проявляются в юности особенно резко и накладывают отпечаток на последующее развитие личности»⁸¹.

⁸⁰ Марцинковская Т.Д. История психологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2011. - 544 с.

⁸¹ Кон И. С. Психология ранней юности: Кн. для учителя.— М.: Просвещение, 1989.— 252 с.

Как пишет Н. Н. Обозов, «переходный возраст, особенно 12–14 лет, сопровождается значительными, иногда драматическими переменами в содержании и структуре «Я-концепции».⁸²

По мнению Н. Богачкиной, в возрасте 12–14 лет у подростков внутренний взор направлен на собственное Я, усиливается склонность к самоанализу и самонаблюдению, подросток пытается найти себя в окружающем мире. Часто в этом возрасте самооценка человека является неадекватной, заниженной, подросток уверен, что окружающие имеют о нем исключительно плохое мнение, считает себя неинтересным и незначительным⁸³.

По мнению Ф. Зимбардо и Ш. Рэдл, главная проблема, с которой приходится сталкиваться подросткам, включает три основных аспекта. Во-первых, они — уже не дети, но еще и не взрослые. Положение самых младших из них осложняется еще тем, что они находятся в том возрасте, когда с человеком происходят различные физические и эмоциональные перемены. К этому добавляется ощущение того, что они не властны над своими собственными судьбами. Во-вторых, в то время как к маленьким детям обычно относятся с обожанием, холят их и лелеют, подростки часто в качестве реакции вызывают возмущение. И в-третьих, подростки зачастую испытывают сложности с постановкой целей в жизни. По мнению учёных, это происходит оттого, что нынешние школьники не могут найти себя в общественной деятельности. В настоящее время наблюдается тенденция увеличения количества детей в школах, и вместе с тем — уменьшение возможности реализоваться. Растет конкуренция, а вместе с ней и отчужденность учеников.⁸⁴

Таким образом, подростковый возраст можно рассматривать как переходный, трудный, критический возраст. Протекание перехода от детства к взрослости проявляется остро и даже иногда драматично. С одной стороны, для этого непростого периода характерны негативные проявления, дисгармоничность личности, свертывание и изменение установившихся интересов ребенка, протестующий характер его поведения по отношению ко взрослым. С другой стороны, подростковый возраст отличается и положительными факторами — возрастает самостоятельность ребенка, более многообразными и содержательными становятся все отношения с другими детьми и взрослыми, значительно расширяется и существенно изменяется сфера его деятельности, развивается ответственное отношение к себе и к другим людям и т. д.

Выделяют следующие характерные черты подросткового возраста:

1. Стремление общаться со сверстниками. С 12–13 лет происходит стремительная переориентация на общение со сверстниками. Деятельность общения выступает своеобразной формой воспроизведения между сверстниками тех отношений, которые существуют среди взрослых людей. Общение,

⁸² Обозов Н. Н. Межличностные отношения. Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. — 150с.

⁸³ Богачкина Н.А. Застенчивый малыш. - М: АСТ, 2007.- 224с.

⁸⁴ Зимбардо Ф. Застенчивый ребенок: пер. с англ. Е. Долинской. - М.: АСТ Астрель, 2005.

построенное на основе полного доверия и общности внутренней жизни, становится той деятельностью, внутри которой у подростков оформляются взгляды на жизнь, на своё будущее, на отношения между людьми.

2. Стремление добиться признания среди сверстников. Стремление добиться признания обществе ведет к развитию социальной ответственности как возможности отвечать за себя на уровне взрослого, актуализации себя в других, к поискам выхода за пределы самого себя, когда «Я» не растворяется в системе взаимосвязей, а проявляет силу — «я для всех», что формирует сознательное отношение к другим людям, к окружающему, потребность найти свое место в коллективе — выделиться, не быть заурядным, играть определенную роль в обществе.

3. Стремление к группировке. Одной из базовых потребностей подросткового возраста является стремление группироваться со сверстниками для общения и совместной деятельности. Удовлетворяя ее, подростки объединяются в неформальные группы, принадлежность к которым - практически обязательный элемент процесса социализации в этом возрасте. Входя в ту или иную группу сверстников, подросток может осваивать модели межличностного общения, «примерять» на себя разнообразные социальные роли. Активно проявляется приблизительно в 12 лет и выходит на пик в 13–15 лет. Принадлежность к группе дает подростку: поддержку со стороны других членов группы собственной силы; иллюзию свободы: подростки считают себя исключительно свободными людьми, независимыми от родителей и общества.

4. Изменения в мотивах общественно-полезной деятельности. Особенно зримо прослеживаются изменения в мотивах общественно полезной деятельности подростков. В числе факторов, определяющих отношение подростка к общественной деятельности, преобладающее значение имеет желание быть со всеми, но не подавляя свою личность, а проявляя себя в общественно важном деле (Фельдштейн).

Таким образом, подростковый период выводит ребенка на качественно новую социальную позицию, которая реально формирует его сознательное отношение к себе как к члену общества.

Основными психологическими новообразованиями этого возраста являются: появление чувства взрослости, приобретение самостоятельности.

Наряду с этим появляется психологический дискомфорт, связанный, прежде всего, с эмоциональной неустойчивостью и появлением чувства тревожности.

Немаловажными факторами, способствующими появлению ситуативной тревожности у воспитанников, являются их возрастные особенности физиологических изменений, связанные с началом полового созревания. Именно эти изменения способствуют дезорганизации поведения подростка и проявлению тревожности в определенных ситуациях.

Тревожность, как психическое состояние, выражается через разные эмоциональные состояния: беспокойство, нервозность, подавленность, страх и др.

Наиболее общие причины возникновения тревожности у учащихся:

- внутриличностные конфликты, которые связаны, в первую очередь, с оценкой собственной успешности в различных видах деятельности;
- нарушения внутрисемейного, внутришкольного взаимодействия и взаимодействия со сверстниками;
- соматические нарушения;

Тревожность у школьников подросткового возраста может проявляться в виде различных психологических состояний, иными словами «маскироваться». «Маски» тревожности - это ярко выраженные формы поведения, которые порождаются тревожностью, однако, дают возможность человеку скрывать её от окружающих. Наиболее часто в качестве «масок» выступают апатия, агрессивность, зависимость, лживость, чрезмерная мечтательность, суетливость.

Тревожные воспитанники быстрее своих сверстников устают и утомляются, не могут быстро переключиться с одного вида деятельности на другой. У таких школьников заметна разница в поведении на учебных занятиях и во внеурочной деятельности. Вне занятий они общительные и непосредственные, а на учебных занятиях они зажаты и напряжены.

В отдельных случаях признаками тревожности являются эмоциональная возбудимость или проявление агрессии, как результата психологической защиты.

Физиологические проявления тревожности выражаются физиологическим состоянием: краснее или бледнеет лицо, дрожат или потеют руки, учащается сердцебиение и др.

Эмоциональные проявления тревожности выражаются через различные эмоции и чувства, например, через чувство вины, стыда или беспомощности.

Появление ситуативной тревожности может привести к неблагоприятному развитию эмоциональной, коммуникативной, когнитивной и других сфер личности подростка. Она может быть фактором, который приведет к дезорганизации всех видов деятельности.

Одной из причин, вызывающих появление ситуативной тревожности являются психические и социальные изменения. Тревожность у мальчиков-суворовцев может быть вызвана непоследовательностью требований со стороны педагога, преобладание авторитарного стиля общения с обучающимися. Ситуации соперничества и конкуренции среди одноклассников также вызывают чувство тревожности. У воспитанников источником повышенной ситуативной тревожности являются в основном межличностные отношения. Подростки наиболее тревожны в отношениях с одноклассниками. У тревожных учащихся чаще всего появляется беспокойство, которое вызывается ожиданием быть непринятым сверстниками или оказаться в смешной ситуации.

Следует отметить, что ситуативная тревожность у мальчиков-суворовцев подросткового возраста может возникнуть вследствие внутреннего конфликта, который может быть вызван изучением новых учебных дисциплин, новыми требованиями, предъявляемыми разными учителями в пятом классе,

завышенными требованиями педагогов в период адаптации к обучению в пятом классе. Также проявлению ситуативной тревожности у подростков способствуют завышенные требования со стороны родителей и педагогов. В этом случае суворовец испытывает беспокойство, если имеется расхождение между своими реальными возможностями и тем высоким уровнем достижений, которого от него ждут педагоги или родители. Такое беспокойство при определенных условиях может перейти в тревожность.

Одной из ведущих причин проявления ситуативной тревожности могут быть школьные конфликты, большинство из которых связаны с успеваемостью или статусом в классе, т.е. тревожность курсантов связана с его самооценкой, которая является сложным многоаспектным явлением, она может быть завышенной, низкой и различаться по степени устойчивости, самостоятельности, критичности. В этом случае ситуативная тревожность чаще всего связана с неблагоприятными перспективами или соперничеством в классе.

В своей практической деятельности человек обычно стремится к достижению таких результатов, которые согласуются с его самооценкой, способствуют ее укреплению, нормализации.

Неустойчивость самооценки может резко повышать уровень ситуативной тревожности, что в свою очередь препятствует различению важного и незначительного в образе «Я», и как следствие, затрудняет процесс личностного роста.

Самооценка - ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения. Самооценка выступает как относительно устойчивое структурное образование, компонент Я-концепции, самосознания, и как процесс самооценивания. Основу самооценки составляет система личностных смыслов индивида, принятая им система ценностей. Самооценка развитого индивида образует сложную систему, определяющую характер самоотношения индивида и включающую общую самооценку, которая отражает уровень самоуважения, целостное принятие себя, и парциальные, частные самооценки, характеризующие отношение к отдельным сторонам своей личности, поступкам, успешности отдельных видов деятельности.⁸⁵

В исследованиях А. Зака самооценка представляется в качестве средства анализа и осознания субъектом собственных способов решения задач, на которых строится внутренний план действий, обобщенная схема деятельности личности.⁸⁶

⁸⁵ Вачков И. В. Групповые методы в работе школьного психолога: Учебно-методическое пособие. - М.: «Ось-89», 2012. – 224 с.

⁸⁶ Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для вузов. - М.: Академия, 2012. – 656 с.

Т. Шибутани говорит о самооценке так: «Если личность - это организация ценностей, то ядром такого функционального единства является самооценка».⁸⁷

Б. Г. Ананьев высказал мнение, что самооценка является наиболее сложным и многогранным компонентом самосознания, являющимся прямым выражением оценки других лиц, участвующих в развитии личности.⁸⁸

Самооценку рассматривают и как элемент самоотношения, наряду с самоуважением, самосимпатией, самопринятием и т.п. Так И. С. Кон говорит о самоуважении, определяя его как итоговое измерение «Я», выражающее меру притягивания или непритягивания индивидом самого себя.⁸⁹

Развитие самосознания и его важнейшей стороны самооценки – это сложный и длительный процесс, сопровождающийся у подростка целой гаммой специфических (часто внутренне конфликтных) переживаний, на которые обращали внимание буквально все психологи, занимавшиеся этим возрастом.⁹⁰

Переход от младшего школьного возраста к подростковому характеризуется рядом важнейших изменений, происходящих в физическом, умственном и эмоциональном развитии школьника.⁹¹

Часто самооценка оказывается у подростка внутренне противоречивой; сознательно он воспринимает себя как личность значительную, даже исключительную, верит в себя, в свои способности, ставит себя выше других людей. Вместе с тем, внутри его гложут сомнения, которые он старается не допустить в свое сознание. Но эта подсознательная неуверенность дает о себе знать в переживании, подавленности, плохом настроении, упадке активности и пр. Причину этих состояний подросток сам не понимает, но они находят свое выражение в его обидчивости («ранимости»), грубости, частых конфликтах с окружающими взрослыми.⁹²

На первых порах в основе самосознания подростка по-прежнему лежат суждения о нем других - взрослых (учителей и родителей), коллектива, товарищей. Подросток словно смотрит на себя глазами окружающих. Подрастая, ребенок начинает более критично относиться к оценкам взрослых, для него становятся важными и оценки его сверстников, и собственные представления об идеале; помимо этого, начинает сказываться тенденция самостоятельно

⁸⁷ Вачков И. В. Групповые методы в работе школьного психолога: Учебно-методическое пособие. - М.: «Ось-89», 2012. – 224 с.

⁸⁸ Габай Т. В. Педагогическая психология: Учеб. пособие для вузов.- М.: Академия, 2015. – 240 с.

⁸⁹ Коломинский Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии.- М.: Флинта, 2016. – 284 с.

⁹⁰ Захарова А. В. Психология формирования самооценки - М.: Алгоритм, 2017. – 277 с.

⁹¹ Дорохова М. В. Исследование влияния социально-психологического тренинга на тревожность у подростков // Журнал практического психолога. – 2016. – № 6. – С. 27 – 29.

⁹² Захарова А. В. Психология формирования самооценки - М.: Алгоритм, 2017. – 277 с.

анализировать и оценивать собственную личность. Но поскольку подросток еще не обладает достаточным умением правильно анализировать собственные личностные проявления, то на этой основе возможны конфликты, порождаемые противоречием между уровнем притязаний подростка, его мнением о себе и его реальным положением в коллективе, отношением к нему со стороны взрослых и товарищей. Установлено, что у детей, негативно воспринимаемых сверстниками, складывается более низкая самооценка, и наоборот.⁹³

Ученые выделяют 3 уровня самооценки в подростковом возрасте:

Адекватная самооценка – реалистичная оценка самого себя, своих способностей и поступков. Адекватная самооценка помогает подростку правильно соотносить свои силы с различными задачами и требованиями окружающих. Подростки с адекватной самооценкой имеют много интересов, межличностных контактов. Их активность умеренна и целесообразна, направлена на познание других и себя в процессе общения.

Завышенная самооценка – неадекватно высокое оценивание подростком своих умений и способностей. Подростки с завышенной самооценкой имеют большую направленность на общение, причем малосодержательное. Они меньше склонны выражать себя через продуктивную деятельность.

Заниженная самооценка – неадекватное недооценивание себя подростком, принижение своих достоинств. Данные многочисленных исследований показывают, что подростки с низкой самооценкой подвержены депрессивным тенденциям. Причем одни исследования выявили, что низкая самооценка предшествует депрессивным реакциям или является их причиной, а другие – что депрессивный аффект проявляется сначала, а затем инкорпорируется в низкую самооценку.

Таким образом, самооценка – достаточно сложное образование человеческой психики, она постоянно изменяется, совершенствуется. Процесс становления самооценки не является конечным, так как личность развивается, меняются ее представления и взгляды.

Самооценка подростка складывается под влиянием сравнения себя со сверстниками, собственно суждений сверстников и оценок взрослых. С возрастом представление о себе расширяется и углубляется, возрастает самостоятельность в суждениях о себе.

Важнейшей составляющей исследования ситуативной тревожности у мальчиков-суворовцев с разным уровнем самооценки является непосредственно работа с учащимися суворовского училища, ориентированная на выработку и укрепление уверенности в себе, своих силах и возможностях, умения вести себя в трудных жизненных ситуациях, в ситуациях неуспеха, которая может проходить в форме психолого-педагогического сопровождения.

В контексте модернизации отечественного образования как особый вид помощи ребенку в обеспечении эффективного развития в условиях образова-

⁹³ Кле М. Психология подростка. - М.: Омега-Л, 2015. – 330 с.

тельного процесса может рассматриваться идея психолого-педагогического сопровождения учащихся, основной целью которой является создание условий для развития и самореализации любого ребенка, где полноценное развитие личности должно стать гарантом социализации и благополучия развития всего общества.

На сегодняшний день среди разнообразных моделей школьной психологической помощи в современной науке и практике образования особую популярность приобретает психологическое сопровождение. В гуманитарные науки понятие «сопровождение» вошло вслед за понятиями педагогическая, психологическая и социальная помощь и поддержка, что обусловлено концепцией гуманистически ориентированной психологии и педагогики, а также тенденцией социализации и гуманизации глобальных процессов общественной жизни.

Психологическое сопровождение – это вид профессиональной деятельности психолога, который направлен на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психического развития ребёнка в условиях школьного взаимодействия.⁹⁴ В процессе психологического сопровождения психолог оказывает ребёнку необходимую помощь и поддержку в преодолении различных жизненных трудностей, а именно для перехода с позиции «я не могу» к «я могу самостоятельно преодолевать жизненные трудности». Основная цель – создание и поддержание комфортной развивающей среды, что способствует эффективному и полноценному функционированию индивида.

В ходе исследования ситуативной тревожности у мальчиков-суворовцев с разным уровнем самооценки и их психологического сопровождения решались следующие задачи:

- систематически отслеживать психолого-педагогический статус ребенка и динамику его психологического развития в процессе школьного обучения;
- формировать у обучающихся способности к самопознанию, саморазвитию и самоопределению;
- создать специальные социально-психологические условия для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении.

Сопровождение и коррекция тревожности – очень важная задача, которая требует комплексное решение проблемы. Главный принцип психологического сопровождения – системность. Также важную роль здесь играет совместная деятельность со всеми субъектами психолого-педагогического коррекционного процесса:

- с родителями: участие в групповых и индивидуальных консультациях, включение родителей в коррекционно-развивающие занятия с детьми, сотрудничество с психологом и классным руководителем в решении проблемы

⁹⁴ Мэй Р. Проблема тревоги. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс. 2011. - 246 с.

тревожности ребёнка;

- с педагогами: индивидуальное консультирование, консилиумы, «Круглые столы», практикумы по взаимодействию с тревожными детьми и так далее;

- с тревожным школьником: консультирование, индивидуальные и групповые занятия.

Психологическое сопровождение тревожных школьников включает в себя:

- психологическое просвещение родителей и педагогов по проблеме тревожности;

- обучение родителей и педагогов различным способам преодоления тревожности у ребёнка;

- работа с детьми, направленная на повышение уверенности в себе, а также на выработку умения правильно вести себя в трудных жизненных ситуациях;

- помощь и поддержка со стороны психолога за пределами обучающей среды.

Реализуя идеи психологического сопровождения школьников, психолог должен нацелить свою работу на: саморефлексию; «выплеск психотравмы»; повышение уверенности в себе и своих силах; обучение методам аутогенной тренировки для детей.⁹⁵

Отечественные психологи (Е. Новикова, Е.К. Лютова, В.С. Мухина, А.М. Прихожан) считают, что работу с тревожными школьниками нужно вести по трём направлениям:

1. Повышение самооценки ребенка, внушение ему веры в свои возможности и способности;

2. Обучение ребенка умению расслабляться, снимать мышечное напряжение, а также создавать комфортную обстановку для себя;

3. Обучение умению управлять собой в ситуациях, вызывающих наибольшее беспокойство.

Специалисты выделяют следующие формы психологического сопровождения:

- индивидуальная форма, которая предполагает работу с ребенком один на один, при отсутствии каких-либо посторонних лиц.

- микрогрупповая форма коррекции, предполагающая работу в группах по несколько человек, имеющих схожие проблемы.

- групповая форма, состоящая в использовании групповой динамики, всей совокупности взаимоотношений, возникающих между её участниками. Именно эта форма считается наиболее эффективной при решении проблем, возникающих в сфере общения.

⁹⁵ Мэй Р. Проблема тревоги. - М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс. 2011. 246 с.

- смешанная форма, включающая в себя преимущества и индивидуальной, и групповой коррекции, позволяющая использовать комплексный подход в решении проблемы.

При организации работы по сопровождению школьной тревожности нужно соблюдать ряд принципов.

1. Принцип единства диагностики и коррекции - предполагает, что диагностика должна предшествовать психологическому влиянию, служить средством контроля изменений личности, поведения, эмоционального состояния, а также выступать средством контроля психологической коррекции.

2. Принцип «нормативность» - учитывает основные закономерности психического развития ребенка. Здесь необходимо учитывать возрастные нормы.

3. Принцип коррекции «сверху-вниз»⁹⁶ – определяется ведущей ролью процесса обучения для психологического развития ребенка. С целью активного формирования того, что должно быть достигнуто школьником, необходимо создать зону ближайшего развития личности и деятельности ребенка.

4. Принцип учета индивидуальных и личностных особенностей ребенка - необходимость индивидуального подхода при выборе целей, заданий, способов и программ психологической коррекции. Невозможность использования единого шаблона ко всем учащимся, так как каждый ребенок индивидуален и уникален.

5. Принцип системности – учитывается сложный характер психологического развития в онтогенезе.

6. Принцип деятельности - делается упор на ведущую деятельность и чередование разнообразных видов деятельности, именно поэтому процесс психологической коррекции становится более эффективным и продуктивным, вызывая у ребенка интерес.

Работа с тревожным школьником проводится комплексно всеми специалистами, и включает в себя 3 этапа: диагностический, коррекционный, а также этап оценивания эффективности коррекционной работы⁹⁷.

При работе с тревожными детьми необходимо учитывать их отношение к успеху, неудаче, оценке и результату. Эти учащиеся чувствительны к результатам собственной деятельности, болезненно воспринимают неудачу и стараются избегать его.

По отношению к тревожным детям используются специальные оценки: учащиеся максимально объясняются критерии той или иной оценки, замечания, похвалы и одновременно предельно сужается, и конкретизируется сфера действия оценочного суждения. При этом, естественно, большое внимание уделяется поддержанию в классе атмосферы принятия, безопасности, чтобы

⁹⁶ Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. - М.: Изд-во «Генезис», 2014. - 297 с.

⁹⁷ Лютова Е.К. Шпаргалка для родителей: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. - СПб.: Речь, 2012. 135 с.

ребенок чувствовал себя принятым вне зависимости от его поведения, успехов. Через оценку взрослого, тревожный ребенок понимает, что он может, чего не может, что умеет, а чему должен еще научиться.

Во-первых, у учащихся для преодоления школьной тревожности необходимо снизить силу потребностей, связанных с внутренней позицией школьника, т.к. завышенные потребности мешают формированию продуктивных навыков общения школьников и их деятельности.⁹⁸

Во-вторых, нужно обогащать и развивать разные навыки поведения, деятельности, общения, это нужно для того, чтобы новые навыки, помогли мальчикам-суворовцам чувствовать себя более уверенно.

В-третьих, любые позитивные изменения, необходимо максимально закреплять. Вести работу над снятием лишнего напряжения в разнообразных школьных ситуациях, нужно постоянно.

Занятие в рамках психологического сопровождения школьников с повышенной тревожностью предполагает использование специальной структуры, в которую входят ритуал приветствия, разминка, основное содержания занятия, рефлексия, ритуал прощания.

В работе с группой детей младшего школьного возраста, ритуалы приветствия и прощания являются неотъемлемыми и очень важными элементами. Данные ритуалы позволяют настроить детей на работу, способствуют их сплочению, создают атмосферу группового доверия и принятия, что является очень важным для дальнейшей продуктивной работы группы. Дети могут сами придумывать ритуалы в процессе обсуждения или использовать варианты, предложенные специалистами.

Разминка является средством воздействия на эмоциональное состояние детей, уровень их активности, а также стимулирует включение в продуктивную деятельность. Она проводится не только вначале занятия, также её можно проводить междуотдельнымиупражнениямиив тех ситуациях, когда педагог чувствует, что необходимо изменить эмоциональное состояние детей. Упражнения здесь подбираются с учетом содержания и заданий конкретного занятия.

Основное содержание занятия – включает в себя комплекс упражнений и приемов, которые ориентированы на решение задач коррекционной работы. Выстроены упражнения в определенной последовательности (предполагающая изменение видов деятельности и психофизиологических состояний детей). Начинать и завершать занятие лучше теми упражнениями, которые наиболее всего нравятся детям. Стоит отметить, что упражнений не должно быть много.

Релаксация подразумевает оценку занятия в двух аспектах: эмоциональном (что понравилось, что не понравилось) и смысловом (почему это важно, зачем мы это делали).

Рефлексия предыдущего занятия включает в себя воспоминания детей о том, что им запомнилось с предыдущего занятия, чем они занимались на

⁹⁸ Лютова Е.К. Шпаргалка для родителей: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. - СПб.: Речь, 2012. 135 с.

нём, для чего они это делали. Именно это дает возможность при помощи взрослого ответить на вопрос: для чего это нужно? Как оно поможет в жизни? А также создает возможность обратной эмоциональной связи между педагогом и участниками группы.

Итак, на основании вышесказанного можно сделать вывод, что психологическое сопровождение школьников с повышенной тревожностью – это специально организованная система диагностических, развивающих, обучающих, просветительских и коррекционных мероприятий для учащихся, их родителей и педагогов, которая основана на поддержке и заботе и направлена, в первую очередь, на создание оптимальных условий для успешного обучения и развития ребёнка.

1.3.5. Анализ основных условий, механизмов развития лидерских качеств у подростков - суворовцев

В контексте подготовки подростков в суворовском училище особый интерес вызывает проблема изучения и развития лидерских качеств будущих военных. В нашей стране данным вопросом занимались такие военные ученые, как: А.Н. Ашихмин, А.В. Вальков, О.П. Скрыпников, Л.П. Шигапова, а также социальные психологи: И.П. Волков, А.Л. Журавлев, И.С. Кон, Р.Л. Кричевский, Е.П. Лухменева, Б.Д. Парыгин, С.В. Сарычев, А.Л. Уманский и другие. Среди зарубежных представителей данная проблема рассматривается в работах следующих авторов: Ц. Джибб, К. Слейтер, Р. Стогдилл, Ф. Фидлер и другие.

Е.П. Лухменева отмечает, что лидерские качества - это "совокупность проявляемых во взаимодействии с группой мотивационно-ценностных (высокая самооценка, позитивное самоотношение), гностических (познавательная активность, восприимчивость к новому), эмоционально-волевых (эмоциональная устойчивость, смелость, самоконтроль) и коммуникативно-поведенческих (коммуникативные и организаторские способности) качеств"⁹⁹.

Военный исследователь А.В. Вальков утверждает, что «служебно-боевая деятельность военнослужащего требует наличия комплекса определенных качеств, которые, образуя профессиональную структуру личности, являясь в то же время основой лидерства в коллективе»¹⁰⁰. Автор определил основные личностные качества, которыми должен обладать лидер - военнослужащий: высокий интеллект, целеустремленность, способность к рефлексии, стрессоустойчивость, эмоциональная уравновешенность, способность управлять собой, эмпатичность, организаторская проницательность,

⁹⁹ Лухменева Е. П. Психолого-педагогическая модель формирования лидерских качеств воспитанников кадетского корпуса: диссертация... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Самара, 2015. 251 с.

¹⁰⁰ Вальков А.В. Развитие лидерских качеств офицера внутренних войск в образовательном процессе военного вуза // Молодой ученый. 2012. №8. С. 312- 315.

способность к активному психологическому воздействию, тактичность, справедливость и уважение личного достоинства, высокий профессионализм, коммуникабельность, умение влиять на подчиненных, способность к творческому решению задач¹⁰¹.

О.И. Скрыпников приводит следующий набор качеств как основы авторитета лидера - командира: «активность в общественной жизни, профессиональная подготовленность, глубокое знание воинского дела, хорошая военнотехническая подготовка, любовь к своей профессии, ответственное и творческое отношение к делу, честность, трудолюбие, организаторские способности, конструктивность, практическая сообразительность, дисциплинированность»¹⁰².

А.Н. Ашихмин выделил и проследил динамику развития следующих профессиональных лидерских качеств служащих военных заведений: «исполнительность, способность к коммуникации, взаимопомощь, уверенность в собственных силах, инициативность, выдержка, настойчивость в решении поставленных задач, смелость, четкость, справедливость, организованность, самостоятельность, самоконтроль, эмоциональная стабильность, гибкость в освоении новых ролей»¹⁰³.

Р.Л. Кричевский рассматривает лидерские качества как «средство координации, организации отношений членов группы, средство управления ими»¹⁰⁴. А.С. Залужный определяет лидерские качества как «персональную способность к руководству, доминированию одной личности, подчинению себе других в конкретных условиях»¹⁰⁵.

Ряд американских психологов и социологов определяют лидерские качества как «... качества, ведущие к достижению конкретных целей и задач»¹⁰⁶. Р. Стогдилл указывал в числе главных следующие качества лидера: физические качества (активный, энергичный, здоровый, сильный); личностные качества (приспособляемость, уверенность в себе, престиж, стремление к успеху); интеллектуальные качества (ум, умение принять нужное решение, интуиция, творческий подход); способности (контактность, легкость в общении, тактичность, дипломатичность). Ученый обнаружил, что лидеры отличались интел-

¹⁰¹ Там же

¹⁰² Скрыпников О. И. Психолого-педагогические условия формирования качеств лидера у курсантов военных институтов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Саратов: СГУ им. Н. Г. Чернышевского, 2010. 150 с.

¹⁰³ Ашихмин А. Н. Развитие профессиональных лидерских качеств у курсантов вузов МВД России средствами физической подготовки и спорта: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. СПб.: СПбГУ, 2009. 150 с.

¹⁰⁴ Кричевский Р.Л. Психология лидерства. М.: Статут, 2011. 535 с.

¹⁰⁵ Залужный А.С. Детский коллектив и методы его изучения. М.: Госиздат, 2010. 145 с.

¹⁰⁶ Жеребцова Н.С. Лидерство в малых группах: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Л., 2010. С. 40.

лектом, стремлением к знаниям, надежностью, активностью, социальным участием и социально-экономическим статусом¹⁰⁷.

Таким образом, лидерские качества - это комплекс определенных качеств, которые с одной стороны, образуют профессиональную структуру личности, а с другой стороны являются основой лидерства в коллективе. К таким качествам можно отнести самоконтроль, адекватная самооценка, коммуникативные и организаторские навыки, навыки самопрезентации, умение работать с группой.

Особый интерес вызывает проявление лидерских качеств в подростковом возрасте. Первоначально они проявляются во взаимоотношениях со сверстниками. В этом возрасте реализуются такие потребности растущей личности, как потребность в общении, в познании и самопознании, в самореализации и самоутверждении, признании окружающих, взаимной поддержке и защите. Е.П. Лухменева определяет лидерские качества подростков как совокупность проявляемых во взаимодействии с группой мотивационно-ценностных (высокая самооценка, позитивное самоотношение), гностических (познавательная активность, восприимчивость к новому), эмоционально-волевых (эмоциональная устойчивость, смелость, самоконтроль) и коммуникативно-поведенческих (коммуникативные и организаторские способности) качеств¹⁰⁸.

Главной особенностью подросткового возраста является переход от детства к взрослости. Этот период развития охватывает возраст с 10–11 до 14–15 лет, совпадая с обучением детей в средних классах школы. В период подросткового возраста начинаются «резкие качественные изменения, затрагивающие все стороны развития»¹⁰⁹. Подростковый возраст считается одним из самых сложных жизненных этапов, «трудным возрастом», в первую очередь, трудным для самого подростка. Трудности объясняются, во-первых, непосредственно биологическими особенностями данного возрастного этапа. При этом психическое развитие подростка осуществляется так же неравномерно, как развитие организма. Подростковый возраст характеризуется выраженной эмоциональной неустойчивостью, резкими перепадами настроения. Переживаемые подростками сложности возрастного периода объясняются биологическими, социальными и психологическими факторами и их сочетаниями.

Для подросткового возраста, как уже отмечалось выше, характерно переменное проявление противоположных качеств психики: целеустремлен-

¹⁰⁷ Тажутдинова Г.Ш. Взаимосвязь лидерства и направленности личности подростка: автореф. дис... канд. психол. наук. М.: 2010. 16 с.

¹⁰⁸ Лухменева Е. П. Психолого-педагогическая модель формирования лидерских качеств воспитанников кадетского корпуса: диссертация... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Самара, 2015. 251 с.

¹⁰⁹ Психология развития и возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека / И. Ю. Кулагина, В. Н. Коллюцкий. М.: Триеста: Акад. Проект, 2011. 419 с.

ность и настойчивость сочетаются с импульсивностью и неустойчивостью, повышенная самоуверенность и категоричность в суждениях сменяются легкой ранимостью и неуверенностью в себе, потребность в общении – желанием уединиться, дерзость чередуется с застенчивостью, романтичность, мечтательность, возвышенность чувств нередко уживаются с сухим рационализмом и цинизмом, искренняя нежность могут быстро сменяться черствостью, отчужденностью, враждебностью и даже жестокостью¹¹⁰. Важными новообразованиями подросткового возраста являются становление нового уровня самосознания, «Я» - концепции, которая «характеризуется стремлением понять себя, свои возможности и особенности»¹¹¹. Чувство взрослости выражается в стремлении к независимости, самостоятельности, утверждению своего личного достоинства и требовании ко взрослым уважать эти стремления и считаться с ними¹¹². Общение со сверстниками становится ведущей деятельностью подросткового возраста. При этом для подростка важно не просто быть вместе со сверстниками, но и, главное, занимать среди них удовлетворяющее его положение. Для некоторых это стремление может выражаться в желании занять в группе позицию лидера, для других – быть признанным, для третьих – непрекаемым авторитетом в каком-то деле, но в любом случае оно является ведущим мотивом поведения детей в средних классах¹¹³.

Подростки, примеряя на себя лидерские позиции, выполняют определенные социальные роли, осуществляют различную социально значимую деятельность, тем самым чувствуют свою социальную значимость и своё место в обществе сверстников и в обществе взрослых¹¹⁴.

Потенциалу развития лидерских качеств способствуют достаточно хорошие врожденные способности, как умственные, так и физические¹¹⁵. Лидерские качества в подростковом возрасте первоначально проявляются во взаимоотношениях со сверстниками. В этом возрасте реализуются такие потребности растущей личности, как потребность в общении, в самопознании и самореализации. Вовлечение подростка в систему уже не детских интересов побуждает его к перестройке взаимоотношений с окружающими людьми. Он сам начинает предъявлять повышенные требования к себе и ко взрослым, требует

¹¹⁰ Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Просвещение, 2010. 144 с.

¹¹¹ Психология развития и возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колоцкий. М.: Трикта: Акад. Проект, 2011. 419 с.

¹¹² Психология развития и возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колоцкий. М.: Трикта: Акад. Проект, 2011. 419 с.

¹¹³ Сбитнева В.Б. Развитие лидерских качеств подростков в детском общественном объединении // Дополнительное образование и воспитание. – 2011. – № 9. С. 37–41.

¹¹⁴ Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка личности подростка. М.: Просвещение, 2009. 487 с.

¹¹⁵ Тимофеева Е.Н. Особенности развития лидерских качеств в рамках детско-родительских отношений студенческой молодежи // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 7. С. 166–176.

расширения своих прав в соответствии с обязанностями, которые предъявляют ему взрослые.

В группах подростков обычно устанавливаются отношения лидерства. Личное внимание со стороны лидера особенно значимо для подростка, который не находится в центре внимания сверстников. Личной дружбой с лидером он дорожит и во что бы то ни стало стремится ее завоевать. Лидер становится образцом для подражания, появляется желание стать таким же, приобрести те же личностные качества, знания, умения, навыки. Не менее интересными для подростков становятся близкие друзья, для которых они сами могут выступать в качестве равноправных партнеров или лидеров. Без лидера группа долго группой не останется, она, скорее всего, распадется - лидер дает группе единство ценностей и целей¹¹⁶.

Е.А. Аркин писал о том, что «проблема лидерских качеств должна быть признана одной из основных при изучении детских и подростковых коллективов. Авторитет подростков - лидеров и сила их воздействия на ровесников часто превосходят влияние взрослых»¹¹⁷.

Д.Б. Эльконин, В.А. Сухомлинский и другие психологи и педагоги специально подчеркивали, что «в органы самоуправления коллектива должны входить авторитетные и уважаемые школьники»¹¹⁸.

Исследования лидерских качеств, проведенные Н.С. Жеребцовой¹¹⁹, показали, что специфическая сфера деятельности подростков (учеба, социально значимая деятельность, общественная работа, отдых) выдвигает своего лидера. При исследовании различных подростковых коллективов в большинстве случаев лидерами в различных сферах деятельности оказались различные подростки. Полное совпадение лидеров в одном лице в ситуациях совместной работы, учебы, общественно полезной деятельности и отдыха наблюдалось только в единичных случаях.

Таким образом, лидерский опыт в целом полезен подростку, разные виды деятельности выдвигают разных подростков в позиции лидера, в результате учащиеся получают опыт социально ответственного поведения, признания; это ситуации, когда подросток ощущает себя сильным, авторитетным, компетентным, умелым. Подростковые группы помогают осознать себя через социальные роли и реализовать себя в поведении и во взаимоотношениях с другими. Утверждение индивидуальности происходит в системе связей и отношений с другими, когда подросток должен отстаивать свое мнение, определить свою позицию в сообществе.

¹¹⁶ Бодаев А..А. Психология общения. М.: Изд-во "Институт практической психологии, 2009. 256 с.

¹¹⁷ Аркин А.Е. Изучение детского коллектива. М.: Пресс, 2011. 37 с.

¹¹⁸ Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Просвещение, 2010. 144 с.

¹¹⁹ Жеребцова Н.С. Лидерство в малых группах: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Л., 2010. С. 40.

Е.И. Исаев отмечает, что «открытие подростком собственного «я» является отправной точкой для саморазвития как становления «собственно человеческого в человеке» на данном возрастном этапе». ¹²⁰ На данном возрастном этапе важно воспитывать личностные качества инициативности, самостоятельности и ответственности.

Специфика суворовского училища заключается в том, что наряду с освоением общеобразовательных учебных программ, происходит подготовка несовершеннолетних к военной службе. Учебно-воспитательный процесс училища направлен на целостное формирование и развитие личности и индивидуальности ребенка, его отношение к Родине, к окружающей действительности, сознательное отношение к выбору военной профессии.

Проявление лидерских качеств у воспитанников суворовских училищ имеет свои особенности, обусловленные:

- статусной позицией подростков (постоянное нахождение в среде сверстников, являющейся формальным объединением - взводом);
- психологическим климатом в коллективе;
- спецификой деятельности, в которую включен подросток (подчинение иерархической системе - принятой в военной системе иерархии званий и связанных с ними особенностей подчинения и общего поведения);
- спецификой заведения, в котором обучается подросток (особая система образовательных, воспитательных и нравственных установок и ориентиров) ¹²¹.

Статусная позиция подростков. Для изучения межличностных отношений в малой группе (в данном случае, взводе) одной из основных методик является социометрия. Возникновение социометрии связано с именем социолога, социального психолога Дж. Морено. При помощи социометрической техники можно определить:

- наличие взаимных симпатий - антипатий в группе;
- степень сплоченности-разобщенности в группе;
- «социометрические позиции», где на крайних полюсах оказывается «лидер» группы и «отвергнутый»;
- внутригрупповые подсистемы – сплоченные образования, во главе которых могут быть свои «неформальные лидеры»;
- популярность – непопулярность отдельных членов группы;
- типологию социального поведения в условиях коллективной деятельности ¹²².

¹²⁰ Исаев Е.И. Педагогическая психология. М. Изд-во Юрайт, 2012. – 347 с. С. 279

¹²¹ Лухменева Е. П. Психолого-педагогическая модель формирования лидерских качеств воспитанников кадетского корпуса: диссертация... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Самара, 2015. 251 с.

¹²² Дорошина И.Г. Изучение социометрического статуса подростков в учебной группе (авторская модификация социометрии) // Социосфера. 2010. № 2. С. 37–41.

Статусная позиция - положение, которое занимает субъект в системе межличностных отношений в конкретной малой группе. Статусная позиция может отражать то, насколько каждый член группы привлекателен для других участников или насколько он их отталкивает. По результатам социометрического измерения, принято выделять несколько категорий статусов, которым могут соответствовать индивиды: социометрические «звезды» (лидеры); предпочитаемые лица; пренебрегаемые лица; отверженные и изолированные лица.

Данные статусы отличаются друг от друга по ряду признаков, а также по количеству положительных выборов, отвержений и их непосредственного сочетания. Чтобы определить специфику каждого статуса, нужно выявить характеристики, которыми обладает каждый из них.

Социометрическая «звезда» - лидер группы - это субъект, который является наиболее эмоционально привлекательной личностью для остальных членов группы. Он получает в социометрическом измерении наибольшее количество положительных оценок и выборов от других членов группы. Также статус «звезды» зависит от того, сколько других популярных членов социальной группы отдали ей или ему свои голоса и предпочтения.

Предпочитаемые лица – это категория людей, которые в большей степени получают положительные выборы, и при этом не получают вовсе или получают незначительное число отрицательных выборов. Эти люди также являются востребованными и популярными в группе, могут бороться за статус «звезды», но лишь в том случае, если полностью избавиться от оценок отвержения и также получат одобрение со стороны других популярных членов группы.

Пренебрегаемые – это лица, являющиеся членами социальной группы и получающие достаточно маленькое количество положительных выборов и при этом имеют большое количество отрицательных выборов от остальных членов группы. Это, чаще всего, непопулярные лица, которым будет достаточно проблематично стать «звездами», поэтому они предпочитают оставаться на своих позициях.

Изолированные - это члены группы, которые как бы не принимают участия в жизни группы. У изолированных отсутствуют и положительные выборы, и отвержения. Изолированные не вызывают у других участников группы ни положительных, ни отрицательных эмоций. У данной группы со статусом «изолированные» больше шансов стать или предпочитаемыми, или пренебрегаемыми, или отверженными.

Отверженные – изгои. Эта группа имеет только отвержения и негативные отклики, при этом не имеют ни одного положительного выбора. В данную группу входят люди, которые не принимаются группой и в этом мнении сходятся все члены группы. Личностные качества отверженных, их социальные

привычки, умения, навыки, способности и мировоззрение вызывают неприятие и отрицание со стороны других членов социальной группы¹²³.

Психологический климат в коллективе. Учитывая специфику учреждения, формирование здоровой морально-психологической атмосферы является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса.

Специфика деятельности, в которую включен подросток. В этом направлении следует отметить, что воспитанник находится в иерархической системе - принятой в военной системе иерархии знаний и связанных с ними особенностей подчинения и общего поведения. Условия параллельного общего и начального военного образования в военном училище отражаются на личностных и регуляторных особенностях суворовцев, а также на их отношении к учебно-образовательным реалиям, своему обучению и образованию в целом¹²⁴.

1.3.6. Направления психопрофилактической работы по снижению агрессивных проявлений в поведении воспитанников суворовского военного училища

В мужском воинском коллективе проявления агрессивного поведения, разных форм враждебности наблюдаются чаще в адаптационный период, когда начинают формироваться межличностные отношения, происходит смена жизненных стереотипов и нравственных ценностей, распределение социальных ролей в воинских подразделениях. Агрессивные действия курсантов могут выступать в разных качествах, например, как средства достижения социально или лично значимой цели; как способ психологической разрядки, замещения удовлетворения блокированной потребности и переключения деятельности; как удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждения в коллективе, стремление занять лидерские позиции. В этих условиях особую актуальность приобретают вопросы педагогической профилактики и коррекции агрессивных проявлений в поведении воспитанников в образовательном пространстве Суворовского военного училища.

Учебно-воспитательная система в Суворовских военных училищах имеет особую специфику, в связи с жесткими требованиями к выполнению распорядка и устава, беспрекословным подчинением вышестоящим командирам, соблюдением кодекса военной чести, ношением военной формы и специализированной атрибутики. Основными элементами воспитательной системы Суворовского военного училища являются общие цели, ценности, деятельность, отношения. Ключевыми целями являются: развитие личности и профес-

¹²³ Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект- Пресс, 2009. 365 с.

¹²⁴ Цыганов И.Ю., Ованесбекова М.Л., Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Возрастные особенности саморегуляции учебной деятельности и их связь с академической успешностью у учащихся суворовского училища // Вестник Удмуртского университета. Философия. Психология. Педагогика. 2016. № 4. С. 113-117.

сиональная подготовка суворовцев, опирающиеся на общечеловеческие, включающие в себя и умение сдерживать свои поведенческие и эмоциональные реакции¹²⁵.

Проблема отклонений в поведении, агрессивности в подростковом возрасте одна из центральных психолого-педагогических проблем. В этот период не только происходит коренная перестройка ранее сложившихся психологических структур, но возникают новые образования, закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок¹²⁶.

Проблема психологических особенностей агрессивных проявлений в поведении мальчиков-подростков рассматривалась в работах Г. М. Бреслав, С.Н. Ениколопова, П.А. Ковалева, Ц. П. Короленко, Л.М. Семенов и др. Изучением проблемы агрессивности и агрессивного поведения суворовцев занимались З.И. Дадова О.В. Кириллова, Э.Н. Чураев, В.Ф. Шкирков.

Некоторые подростки-воспитанники СВУ осознают, что не могут эффективно адаптироваться к новым социальным требованиям, но не связывают это с изменившимся образом жизни, режимом дня, питанием. Причины своих жизненных проблем в первую очередь ищут в себе (низкая самооценка), в сфере общения (стремление самоутвердиться), но не в образе жизни и не в сфере деятельности.

А. Бандура в работе «Подростковая агрессия» под агрессией понимает сильную активность стремление к самоутверждению и выделяет следующие виды агрессивных реакций: физическая агрессия (нападение); косвенная агрессия (злые сплетни шутки взрывы ярости); склонность к раздражению (готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении); негативизм (оппозиционная манера поведения от пассивного сопротивления до активной борьбы); обида (зависть и ненависть к окружающим вызванная действительными и вымышленными сведениями); подозрительность в диапазоне от недоверия и осторожности до убеждения что все другие люди принесут вред или планируют его; вербальная агрессия (выражение негативных чувств как через форму - ссора крик визг - так и через содержание - угроза проклятие ругань).¹²⁷

Под агрессией И. Ю. Кулагиной понимаются акты враждебности атаки разрушения, то есть действия, которые вредят другому лицу. Человеческая

¹²⁵ Колосов А. Взаимоотношения в воинском коллективе как фактор успешности выполнения служебных задач // «Ориентир» — 2011 — № 3. - 28-29 с.

¹²⁶ Жагарина М.А. Психологические особенности детей младшего школьного и младшего подросткового возраста // Издательский дом «Первое сентября». Оргкомитет «Открытый урок». 2009-2010 год. [Электронный ресурс] // <http://festival.1september.ru/articles/569664/> (Дата обращения: 13.04.2019).

¹²⁷ Бандура А. Подростковая агрессия // – М.: ИНФРА-М. 2009. — 312с.

агрессивность есть поведенческая реакция, характеризующаяся проявлением силы в попытке нанести вред или ущерб личности или обществу.¹²⁸

Г. Паренс характеризует агрессию как физическое действие или угроза такого действия со стороны одной особи, которые уменьшают свободу или генетическую приспособленность другой особи.¹²⁹

Согласно А. А. Реану, агрессия – это злобное неприятное причиняющее боль окружающим поведение причинение вреда другому живому существу не желающего подобного обращения. Подобный физический или психологический ущерб, который наносит или готова нанести агрессивная личность может быть «частичным» «локальным» а порой и «абсолютным» когда речь идет об уничтожении объекта агрессии будь то личность или общность людей либо какой-то неодушевленный объект агрессивного нападения.¹³⁰

Приведенные выше определения можно условно разделить на 2 большие группы:

1. Представление об агрессивном поведении как мотивированных действиях, нарушающих нормы и правила, причиняющих боль и страдания. В этом плане различаются преднамеренная и инструментальная агрессия. Инструментальная агрессия - та, когда человек не ставил своей целью действовать агрессивно, но «так пришлось» или «было необходимо действовать». В данном случае мотив существует, но он не осознается. Преднамеренная агрессия – это те действия, которые имеют осознанный мотив – причинение вреда или ущерба.

2. Агрессия как акты враждебности и разрушения (поведенческая составляющая). Р. Бэрн и Д. Ричардсон дают такое определение: агрессия - это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление.

Агрессивность в ряде случаев может рассматриваться не только как устойчивая личностная черта, но и как конкретно-актуальное состояние, а поведение агрессивной направленности им вызванное как деяние, осуществленное в состоянии аффекта. В логике противоправного поступка в этом случае для его оценки требуется заключение судебно-психологической экспертизы. При этом необходимо понимать, что агрессивное поведение на протяжении тысячелетий играло одну из решающих ролей в процессе выживания человека. Меняющиеся нормы реагирования на проявление агрессивности содержание и степень жесткости суждений по поводу подобной поведенческой активности в существенной мере отражались в том, что традиционно рассматривается в психологической науке как процесс социализации.¹³¹

¹²⁸ Кулагина И. Ю., Колоцкий В.Н. Возрастная психология // – М.: Сфера 2016. — 463 с.

¹²⁹ Паренс Г. Агрессия наших детей / Г. Паренс. – М.: ИНФРА-М 2017. – 344с.

¹³⁰ Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности / А.А. Реан // Психологический журнал. – 2013. – №5. – С. 3-18.

¹³¹ Долгова В. И., Капитанец Е. Г. Психолого – педагогическая коррекция агрессивного поведения старших подростков. - Челябинск: АТОСКО, 2018. – 110 с.

Агрессивность как стабильная личностная черта проявляется в реальном контактном поведении. В то же время столь же очевидно, что развивающаяся человеческая особь такой характеристикой как агрессивность изначально не обладает. Именно в связи с этим проблематика агрессивности и агрессивного поведения наиболее полно разработана в рамках концепции социального научения описываемой в работах В. А. Аверина¹³².

Среди форм агрессивных реакций, встречающихся в различных источниках, необходимо выделить:

- Физическая агрессия (нападение) – использование физической силы против другого лица.

- Косвенная агрессия – действия, направленные на другое лицо (сплетни, злобные шутки), так и ни на кого не направленные взрывы ярости (крик, топание ногами, битье кулаками по столу, хлопанье дверьми и др.).

- Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг, ссора), так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятия, ругань).

- Склонность к раздражению – готовность к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости.

- Негативизм – оппозиционная манера поведения, обычно направленная против авторитета или руководства.

Из форм враждебных реакций отмечают:

- Обида – зависть и ненависть к окружающим, которые определяются чувством горечи, гнева на весь мир за действительные или ложные страдания.

- Подозрительность – недоверие и осторожность по отношению к людям, основанные на убеждении, что окружающие намерены причинить вред.

Важно различать понятия «агрессивное поведение» и «агрессивность». Под агрессивным поведением понимаются любые действия, которые причиняют или намерены причинить ущерб другому человеку группе людей или животному.

Агрессивное поведение определяется Л.М. Семенюком как «враждебность свойство или черта личности подчеркивающая ее тенденцию причинять неприятности нападать наносить вред другим людям и окружающему миру»¹³³.

По Шестаковой Е. Г., агрессивное поведение – это, прежде всего, действия, поведение, которое наносит ущерб другим людям. Обычно такое поведение носит краткосрочный характер. Агрессивное поведение может меняться

¹³² Аверин В.А. Психология детей и подростков / В.А. Аверин Учебное пособие. – 2-е изд. перераб. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А. 2019. – 379 с.

¹³³ Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивные проявления в поведении подростков и условия его коррекции / Л.М. Семенюк. – М.: ИНФРА-М 2016. – 245с.

в зависимости от особенностей ситуации или смены одной ситуации на другую.¹³⁴

По мнению Попова В. А., агрессивное поведение определяется как специфическая форма действий человека, характеризующаяся демонстрацией превосходства в силе либо применением силы по отношению к другому человеку или группе лиц, которым субъект стремится причинить ущерб.¹³⁵

Таким образом, агрессивные проявления поведения есть совокупность определенных действий, причиняющих ущерб другому объекту; а агрессивность обеспечивает готовность личности, на которую направлена агрессия воспринимать и интерпретировать поведение другого соответствующим образом. С одной стороны, не за всякими агрессивными действиями субъекта действительно стоит агрессивность личности. С другой стороны, агрессивность человека не всегда проявляется в явно агрессивных действиях.

Агрессивное поведение - не проявление агрессивности как личностного свойства в определенных актах поведения всегда является результатом сложного взаимодействия транситуативных и ситуационных факторов. В случае агрессивных действий неагрессивной личности в основе этих действий лежит фактор ситуации.

С.Н. Ениколопов называет агрессивным поведением целенаправленное деструктивное и наступательное поведение, нарушающее нормы и правила сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным или неодушевленным), причиняющее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт¹³⁶.

Агрессивные проявления в поведении таким образом бывает ситуативной и личностной устойчивой и неустойчивой. Ситуативная агрессивность проявляется эпизодически в то время как личностная агрессивность является устойчивой индивидуальной чертой поведения, выступающей везде и всегда где, для этого складываются подходящие условия.

Агрессивные проявления в поведении можно варьировать по степени интенсивности и форме проявлений: от демонстрации неприязни и недоброжелательности до словесных оскорблений («вербальная агрессия») и применения грубой физической силы («физическая агрессия»). Все многообразие форм проявления агрессивного поведения можно разделить на агрессию направленную на других и аутоагрессию – агрессию, направленную на себя.

Проанализировав литературу, мы определили следующие показатели агрессивного поведения, т. е. то, в чем оно может проявляться. К ним относят-

¹³⁴ Шестакова, Е. Г. Личностные предпосылки агрессии / Е. Г. Шестакова, Л. Я. Дорфман // Мир психологии. – 2011. - № 1. – С. 211-225.

¹³⁵ Попов, В. А. Социально-педагогическая профилактика зависимости от психоактивных веществ детей и подростков / В. А. Попов / учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. В. А. Попова. – М.: Академия. – 2013. – 176 с.

¹³⁶ Ениколопов С. Н. Понятие агрессии в современной психологии //Прикладная психология. – 2016. – № 1, с. 64

ся: - чрезмерная активность, - стремление к самоутверждению, - негативно-разрушительное эмоциональное состояние (гнев, злость, ненависть, ярость – негативные эмоции). - противоречивость в поведении, - стремление нанести ущерб, - психологический дискомфорт в общении.

Каждый человек обладает определенной степенью агрессии. Отсутствие агрессивных проявлений в поведении приводит к пассивности и конформности. Чрезмерное ее развитие начинает определять весь облик личности, которая может стать конфликтной неспособной к партнерству и кооперации.¹³⁷ Таким образом переход от детства к взрослости составляет основное содержание и специфическое отличие всех сторон развития в этот период - физического, умственного, нравственного, социального. По всем направлениям происходит становление качественно новых образований, появляются элементы взрослости в результате перестройки организма, самосознания, отношений с взрослыми и товарищами, способов социального взаимодействия с ними, интересов, познавательной и учебной деятельности, содержания морально-этических норм, опосредствующих поведение, деятельность и отношения. Все это влияет на поведение подростков.

Социализация агрессивных проявлений по определению А. Еникеева «есть процесс и результат усвоения навыков агрессивного поведения и развития агрессивной готовности личности в ходе приобретения индивидом социального опыта».¹³⁸ Согласно В.В. Коклюхину агрессивные проявления могут быть способом защиты самоотношения личности на уровне ее социальной активности¹³⁹.

По мнению А. Е. Личко подростки учатся агрессивному поведению посредством прямых подкреплений так же, как и путем наблюдения агрессивных действий. Что касается семьи на становление агрессивных проявлений поведения влияют степень сплоченности семьи близости между родителями и ребенком характер взаимоотношений между братьями и сестрами, а также стиль семейного руководства. Дети, у которых в семье сильный разлад, чьи родители отчуждены и холодны сравнительно более склонны к агрессивному поведению¹⁴⁰.

Подросток получает сведения об агрессивных проявлениях также из общения со сверстниками. Дети учатся вести себя агрессивно наблюдая за поведением других детей. Игра со сверстниками дает детям возможность

¹³⁷ Долгова В.И. Психолого-педагогическая коррекция межличностных отношений подростков: научно-методические рекомендации - Челябинск: АТОКСО, 2017 – 112 с.

¹³⁸ Еникеев М.И. Общая и социальная психология / М.И. Еникеев. – М.: Изд-во гр. НОРМА-ИНФРА–М 2016. – 378 с.].

¹³⁹ Коклюхин В.В. Отклоняющееся поведение. Поиск моделей. Актуальные проблемы борьбы с антиобщественным поведением / В.В. Коклюхин. – М.: ИНФРА-М 2015. – 250 с

¹⁴⁰ Личко А.Е. Психопатия и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – М.: ООО Апрель ПРЕСС ЗАО изд-во ЭКСМО-Пресс 2009. – 416 с

научиться агрессивным реакциям (например, пущенные в ход кулаки или оскорбления). А.И. Захаров считает, что шумные игры - в которых подростки толкаются догоняют друг друга дразнятся пинаются и стараются причинить друг другу какой-то вред - фактически могут оказаться сравнительно «безопасным» способом обучения агрессивным проявлениям в поведении¹⁴¹.

В более позднем возрасте на первый план все активнее выдвигаются конфликты и споры со сверстниками. В дальнейшем подросток постепенно научается контролировать свои агрессивные импульсы и выражать их в разумных рамках. Проявление агрессивности в этом возрасте зависит от реакции и отношения родителей к тем или иным формам поведения. При переходе к подростковому возрасту соотношение таких поведенческих реакций, как физическая, вербальная, косвенная агрессия и негативизм, существенно меняется. У мальчиков на протяжении возрастных этапов устойчиво доминирует физическая агрессия и негативизм, а у девочек – негативизм и вербальная агрессия¹⁴².

Традиционные представления о мужской и женской агрессивности называются и на дальнейшем поведении: и мальчики, и девочки в той или иной степени научаются подавлять собственные агрессивные побуждения, но мальчики все же имеют больше возможности для свободного проявления агрессивности. Если в процессе своего развития подросток не научается контролировать свои агрессивные импульсы, то в дальнейшем это грозит преимущественной ориентацией на сверстников. На развитие агрессивного поведения могут влиять различные факторы.

Согласно Е. В. Змановской внутри подросткового возраста как у мальчиков, так и у девочек существуют возрастные периоды с более высоким и более низким уровнем проявления агрессивного поведения¹⁴³.

Так установлено что у мальчиков имеются два пика проявления агрессии: 12 лет и 14-15 лет. У девочек также обнаруживаются два пика: наибольший уровень проявления агрессивного поведения отмечается в 11 лет и в 13 лет. Сравнение степени выраженности различных компонентов агрессивного поведения у мальчиков и девочек показало, что у мальчиков наиболее выражена склонность к прямой физической и прямой вербальной агрессии, а у девочек - к прямой вербальной и к косвенной вербальной.

Считая агрессию исключительно поведенческой реакцией, психологи Р. Бэрн и Д. Ричардсон предлагают рассматривать её как модель поведения, а не как эмоцию, мотив или установку. Такой подход к определению агрессии объясняется тем, что наличие негативных эмоций и стремлений приводят к

¹⁴¹ Захаров Л.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков / Л.И. Захаров. – СПб.: Питер 2012. – 239 с.

¹⁴² Маринина, Е. В., Воронов Ю. Подросток в «стае» / Е. В. Маринина, Ю. Воронов // Воспитание школьников. – 2009. - № 6. – С. 42-43.

¹⁴³ Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) / Е.В. Змановская. – М.: Академия 2014. – 288 с.

желанию оскорбить, причинить вред, нанести ущерб другому человеку. Исходя из этого, исследователи предлагают рассматривать агрессию как особую форму социального поведения, включающего прямое или опосредованное взаимодействие как минимум двух человеческих индивидов и нацеленного на то, чтобы причинить кому-либо физический или психологический ущерб.

Агрессивные проявления в поведение можно варьировать по степени интенсивности и форме проявлений: от демонстрации неприязни и недоброжелательности до словесных оскорблений («вербальная агрессия») и применения грубой физической силы («физическая агрессия»). Все многообразие форм проявления агрессивного поведения можно разделить на агрессию направленную на других и аутоагрессию – агрессию, направленную на себя.

Таким образом, агрессивные проявления поведения есть совокупность определенных действий, причиняющих ущерб другому объекту; а агрессивность обеспечивает готовность личности, на которую направлена агрессия воспринимать и интерпретировать поведение другого соответствующим образом. С одной стороны, не за всякими агрессивными действиями субъекта действительно стоит агрессивность личности. С другой стороны, агрессивность человека не всегда проявляется в явно агрессивных действиях.

Известно, что у ребенка в подростковом возрасте происходит переориентация одних ценностей на другие. Подросток стремится занять новую социальную позицию, соответствующую его потребностям и возможностям. При этом социальное признание, одобрение, принятие в мире взрослых и сверстников становится для него жизненно необходимым. Лишь их наличие обеспечивает переживание подростком чувства собственной ценности. Неслучайно поэтому истоки агрессивного поведения подростков лежат, как правило, в семье, в отношениях ее членов (ссоры, отторжение ребенка, его принуждение, в том числе наказанием, страхом и т.п.) и в меньшей мере в противодействии со сверстниками, учителями.

В литературе выделяются особенности семей агрессивных детей:

1. В семьях агрессивных подростков разрушены эмоциональные привязанности между родителями и детьми, особенно между отцами и сыновьями.
2. Отцы часто сами демонстрируют модели агрессивного поведения, а также поощряют в поведении своих детей агрессивные установки.
3. Матери агрессивных подростков не требовательны к своим детям, часть из них равнодушны по отношению к социальной успешности детей. Подростки не имеют четких обязанностей по дому.
4. У родителей агрессивных детей модели воспитания и собственного поведения часто противоречат друг другу, и к подростку предъявляются взаимоисключающие требования. Как правило, очень жестокий отец и попустительская мать. В результате чего у подростка формируется модель вызывающего поведения, которая переносится на окружающий мир.
5. Основные воспитательные средства, к которым всегда прибегают родители агрессивных подростков – это физические наказания, угрозы, лише-

ние привилегий, введение ограничений и отсутствие поощрений, частые изоляции подростка, сознательное лишение любви и заботы в случае проступка.¹⁴⁴ Как правило, сами родители никогда не испытывают чувства вины при использовании того или иного метода наказания.

Интересен и факт становления агрессивного поведения ребенка в зависимости от характера взаимоотношений в семье между братьями и сестрами. Дети редко ведут себя агрессивно, если родители не наказывают за ссоры и драки никого из детей, и часто проявляют агрессию, если родители наказывают в основном старших детей. Без родительского вмешательства (наказания) агрессивные взаимоотношения между детьми редки по причине неравенства сил, объясняемого разницей в возрасте. Жестокие наказания связаны с высоким уровнем агрессивности у подростков, а минимальный контроль и присмотр за детьми связывает с высоким уровнем асоциальности. Часто эти два типа воспитания встречаются в одной семье. Первый тип в основном прослеживается по линии отца, а второй тип – по линии матери. Когда подростки прибегают к агрессивному поведению, то они просто борются за свое психологическое выживание. А когда вырастают, своим асоциальным поведением мстят этому миру (своим родителям, и в первую очередь, своим отцам) за то, что он не принимал их, не любил, не заботился об их внутреннем мире, так как в своей жизни они скорее встречали осуждение, чем понимание и участие.

Причины агрессивного поведения подростков имеют ряд психофизиологических предпосылок, лежащих в основе формирования устойчивых болезненных стереотипов взаимоотношений с людьми. Аверин В. А. цитирует разработанную Э. Шпрангером культурно-психологическую концепцию подросткового возраста. Э. Шпрангер описал три возможных типа развития личности подростка. Для первого типа развития характерно резкое, бурное и кризисное течение, переживаемое подростком как второе рождение, итогом которого является становление нового «Я». Развитие ребенка по второму типу предполагает главные, медленные и постепенные изменения подростка, без глубоких потрясений и сдвигов в собственной личности. Третий тип развития предполагает активный и сознательный процесс самовоспитания, путь самостоятельного преодоления внутренних тревог и кризисов, что возможно за счет развитых у подростка самоконтроля и самодисциплины.¹⁴⁵

Главными психологическими новообразованиями этого возраста Э. Шпрангер считал открытие «Я», возникновение рефлексии, осознание подростком своей индивидуальности. Ребенок на этой стадии наиболее чувствителен к восприятию негативного, отрицательного, что побуждает его либо к агрессивной самозащите, либо пассивной меланхолии.

¹⁴⁴ Бэрн, Р., Ричардсон Д. Агрессия. / Р. Бэрн, Д. Ричардсон – СПб: Питер, 2009. – 325 с.

¹⁴⁵ Аверин В. А. Психология детей и подростков. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., – 2018. – 121 с.

Бурный рост, созревание организма, происходящие психологические изменения - всё это отражается на функциональных состояниях подростка. Повышается активность, значительного роста энергии. Но этот период и повышенной утомляемости, снижается работоспособность и продуктивность. С повышенной утомляемостью связано в усиленном росте, требующем много сил и снижающем выносливость.

В это время увеличивается количество обид, ссор между детьми, а также между детьми и взрослыми, в том числе и родителями, где ссоры происходят в более грубой и резкой манере, чем раньше. Дети в это время часто проявляют повышенную вспыльчивость, обидчивость, прежде всего по отношению к взрослым.

Если родители и старшие члены семьи учитывают взрослые возможности подростка, относятся к нему с уважением и доверием, помогают ему преодолевать трудности в учении и других видах деятельности, помогают устанавливать взаимоотношения с товарищами, сохраняют контакт с ним, то тем самым они создают благоприятные условия для развития личности подростка¹⁴⁶.

Для юношей характерное направление мотивации – ориентация на успех. Мальчикам так же свойственны: рассудительность, действия под влиянием стереотипов. Доминирует эффект соревновательности. В воспитании мальчиков применяется принцип индивидуализации (отделение ребенка от взрослых).

Для мальчиков важнее, чем для девочек чувствовать принадлежность к группе. С психологической стороны у большинства преобладает эмоциональная сдержанность. Взаимоотношения с людьми поверхностные, конкретные. Переживание вины выражено. Мальчики менее завистливы, чем девочки. Обладают более высокой наблюдательностью. Среди мальчиков встречается больше экстравертов. Мальчики ориентируются на точность выполнения работы и предпочитают исследовательскую деятельность.

В подростковом возрасте, за счет различных изменений, как это уже указывалось, могут происходить метаморфозы в поведении, ведущие к отклонению от поведенческой нормы.¹⁴⁷ Причины возникновения агрессивного поведения подростков также многофакторны. На возникновение агрессии влияет как природный фактор (наличие агрессивности, как личностной предрасположенности к агрессивным действиям), так и микросоциальный фактор (взаимодействие в семье, референтной группе, школьном классе), а также макросоциальный фактор (модель поведения, принятая в обществе, пропагандируемая с помощью средств массовой информации).

¹⁴⁶ Дубровина И. В. Практическая психология образования. Учеб. пособие. 4-е изд. Под ред. И. В. Дубровиной. – СПб. Питер, – 2004. – 592 с.

¹⁴⁷ Ениколопов С. Н. Понятие агрессии в современной психологии // Прикладная психология. — 2001. — № 1.

Л. М. Семенюк, анализируя психологические особенности агрессивного поведения подростков, разделяет их на несколько групп.

Первую группу подростков характеризует устойчивый комплекс аномальных, аморальных, примитивных потребностей, стремление к потребительскому времяпрепровождению, деформация ценностей и отношений, эгоизм, равнодушие к переживаниям других, неуживчивость, отсутствие авторитетов являются типичными особенностями этих детей. Они эгоцентричны, циничны, озлоблены, грубы, вспыльчивы, дерзки, драчливы. В их поведении преобладает физическая агрессивность.

Вторую группу составляют подростки с деформированными потребностями, ценностями. Обладая более или менее широким кругом интересов, они отличаются обостренным индивидуализмом, желанием занять привилегированное положение за счет притеснения слабых, младших. Их характеризует импульсивность, быстрая смена настроения, лживость, раздражительность. У этих детей извращены представления о мужестве и товариществе. Им доставляет удовольствие чужая боль. Стремление к применению физической силы проявляется у них ситуативно и лишь против тех, кто слабее.

Третью группу подростков характеризует конфликт между деформированными и позитивными потребностями ценностями, отношениями, взглядами. Они отличаются односторонностью интересов, приспособленчеством, притворством, лживостью. Эти дети не стремятся к достижениям, успеху, апатичны. В их поведении преобладают косвенная и вербальная агрессивность. В четвертую группу входят подростки, которые отличаются слабо деформированными потребностями, но в то же время, отсутствием определенных интересов и весьма ограниченным кругом общения. Они безвольны, мнительны, заискивают перед более сильными товарищами. Для этих детей типична трусливость и мстительность. В их поведении преобладают вербальная агрессивность и негативизм.¹⁴⁸

А. Оклендер считает, что иногда ребенка воспринимают как агрессивного, если он просто выражает свой гнев. В гневе он может разбить тарелку или ударить другого ребенка. Акты агрессии часто называют антисоциальными. У детей, как и у взрослых, существует две формы проявления агрессии: недеструктивная агрессивность и враждебная деструктивность.¹⁴⁹

Первая - механизм удовлетворения желаний, достижения цели и способности к адаптации. Она побуждает ребенка к конкуренции в окружающем мире, защите своих прав и интересов и служит для развития познания и способности положиться на себя.

¹⁴⁸ Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, – 2008. – 176 с.

¹⁴⁹ Саратова Л. М. Психолого-педагогические особенности подростков с особыми образовательными потребностями // Молодой ученый. – 2011. – 11. Т.2. – 102-104.

Вторая - не просто злобное и враждебное поведение, но и желание причинить боль, получить удовольствие от этого. Результатом такого поведения обычно бывают конфликты, становление агрессивности как черты личности и снижение адаптивных возможностей ребенка.

Подросток получает сведения об агрессивных проявлениях также из общения со сверстниками. Дети учатся вести себя агрессивно наблюдая за поведением других детей. Игра со сверстниками дает детям возможность научиться агрессивным реакциям (например, пущенные в ход кулаки или оскорбления). А.И. Захаров считает, что шумные игры - в которых подростки толкаются догоняют друг друга дразнятся пинаются и стараются причинить друг другу какой-то вред - фактически могут оказаться сравнительно «безопасным» способом обучения агрессивным проявлениям в поведении.¹⁵⁰

А.А. Реан считает, что мальчишеская агрессия обычно проявляется более открыто, грубо, она менее управляема, и контролировать ее ребята начинают позже, чем девушки. Девочки более сензитивны и впечатлительны, грубое проявление агрессии обычно им претит. Поэтому они весьма рано заменяют физическую агрессию вербальной, а некоторые «искусницы» с раннего детства приучаются камуфлировать агрессивность иронией и сарказмом. Это выглядит мягче, зато бьет больнее. Девичья агрессивность нередко завуалирована и внешне менее эффектна, зато более эффективна. Мальчики же контролируют свою агрессию хуже, она носит у них более генерализованный характер и щедро выплескивается на всех окружающих без разбора.¹⁵¹

Агрессивность как психологический феномен включает в себя такие личностные особенности, как мстительность, нетерпимость к чужому мнению, подозрительность, вспыльчивость, обидчивость, неуступчивость, наступательность, бескомпромиссность и др. Существующее мнение о том, что мужчины более агрессивны, сейчас подвергается жёсткой критике. Оказывается, различие полов проявляются не на уровне агрессивности, а в формах её проявления. Мужчинам более свойственна прямая вербальная и физическая агрессия (сразу выражают свое недовольство словом и делом), в то время как женщинам свойственна прямая и косвенная вербальная агрессия (скандалить, жаловаться, или ругать «за глаза»). Кроме того, у мальчиков и мужчин в большей степени выражена неуступчивость и мстительность.

Виды агрессивного поведения различны у мальчиков подросткового возраста. На это влияет и эмоциональное состояние подростков (гнев, ненависть, взрывы ярости и др.), и биологические факторы (особенности нервной системы, половое развитие и др.), психические факторы (особенности темпе-

¹⁵⁰ Захаров Л.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков / Л.И. Захаров. – СПб.: Питер 2012. – 239 с.

¹⁵¹ Реан А.А., Трофимова Н.Б. Гендерные различия структуры агрессивности у подростков // Актуальные проблемы деятельности практических психологов. – 1999. – №3. – С. 6-7.

рамент, самооценку и др.), и социальное окружение (улица, сверстники и др.).¹⁵²

Отсутствие агрессивного поведения приводит к податливости, неумению отстаивать свои интересы, неспособности преодолевать препятствия. Наиболее выражено агрессивность проявляется в переходе от детства к взрослости, и составляет основное содержание и специфическое отличие всех ступеней развития в этот период – физического, умственного, нравственного, социального. По всем направлениям происходит становление качественно новых образований, появляются элементы взрослости в результате перестройки организма, самосознания, отношений с взрослыми и товарищами, способов социального взаимодействия с ними, интересов, познавательной и учебной деятельности, содержания морально-этических норм, опосредствующих поведение, деятельность и отношения. Все это влияет на поведение подростков.

Таким образом, агрессивное поведение рассматривается как отдельные действия с целью нанесения физического или психологического ущерба другому человеку. В то время агрессивность рассматривается как свойство личности, отражающее предрасположенность к проявлению агрессии и может иметь различную степень выраженности. Агрессивное поведение – это враждебные действия, целью которого является нанесения страдания, причинения ущерба другим людям и живым существам. Но гармонично развитая личность должна иметь определенную степень агрессивного поведения и стремление к самоутверждению, соревновательности и активности во взаимодействии.

Специфика профессиональной деятельности педагога-психолога суворовского военного училища по профилактике агрессивного поведения выражается в: организации полисубъектного взаимодействия участников образовательного процесса в закрытом военном образовательном учреждении; проведении регулярной методической работы с педагогами и воспитателями СВУ; широком спектре направлений Специфика профессиональной деятельности педагога-психолога суворовского военного училища по профилактике деятельности (диагностической, консультативно-просветительской, коррекционно-развивающей, профилактической, организационно-методической, аналитической); регламентированном порядке проведения групповых и индивидуальных форм работы с воспитанниками – развивающие и коррекционные занятия с элементами тренинговых технологий, психологические часы и тренинги, мастер-классы, круглые столы, беседы, психологические игры.

Деятельность педагога-психолога по профилактике агрессивного поведения воспитанников строится по следующим направлениям:

- психодиагностическая работа;
- консультативно-просветительская работа;

¹⁵² Долгова В. И., Иванова Л. В., Банщикова А. И. Психологические особенности агрессивного поведения подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. – С. 11–15. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95509.htm>.

- коррекционно-развивающая и профилактическая деятельность (индивидуальная и групповая);
- организационно-методическая деятельность;
- аналитическая работа. Психологическое просвещение проводится с целью формирования психологических знаний у воспитанников, педагогических работников, родителей и руководителей общеобразовательного учреждения.

Психологическое просвещение позволяет систематизировать полученные знания и применять их на практике с целью эффективного взаимодействия с воспитанниками, построения продуктивных взаимоотношений в коллективе, развития личности. В процессе профессиональной деятельности психолог знакомит педагогический коллектив с различными отраслями психологии (педагогической, социальной, возрастной).

На педагогических совещаниях курса психолог разъясняет коллегам результаты психологических исследований с целью эффективного взаимодействия и эмоциональной удовлетворенности субъектов процессом и результатом взаимодействия.

В этом контексте СВУ обладают огромным потенциалом, поскольку способны создать свой микроклимат, отвечающий педагогическим запросам в рамках профилактики и коррекции агрессивного поведения учащихся. Однако опыт показывает, что отдельные члены педагогического коллектива фрагментарно реализуют те или иные постулаты отдельно взятого направления. При внешней системности организационная интеграция в деятельности педагогов, психологов и воспитателей по профилактике агрессивного поведения воспитанников отсутствует. В то время как именно создание образовательного пространства СВУ, свободного от факторов, провоцирующих девиации, и насыщенного мероприятиями, реализующими воспитательную, компенсаторную, стимулирующую и корректирующую функции, становится главным условием успешной работы.

Эффективное решение сложной и ответственной задачи по профилактике агрессивного поведения учащихся СВУ во многом зависит от уровня подготовленности воспитателей, их педагогической культуры, от знания закономерностей, принципов и методов работы в указанном направлении. Однако исследование показало, что более 31% членов педагогического коллектива СВУ не обладают готовностью к работе с подростками с агрессивным поведением. В данном контексте под готовностью понимается желание и способность педагога осуществлять такого рода деятельность, наличие чувства ответственности за эту сферу воспитательной работы. Важно отметить, что большую часть от этих тридцати одного процента составляют учителя, значительно меньше среди них (менее 4%) офицеров-воспитателей, и нет ни одного представителя психологической службы. Проблема заключается в том, что

учителя всецело заняты организацией учебной деятельности суворовцев, происходит упущение воспитательных задач.¹⁵³

Деятельность по профилактике агрессивного поведения подменяется контролем внешней стороны поведения, дисциплины, а не мотивов ненормативных поступков. Императивно навязываются способы поведения на занятии, поступки учащегося оцениваются вне контекста его общего поведения. Таким образом, воспитательные задачи отходят на второй план, каждая педагогическая задача воспринимается отдельно, нет связи с общепедагогическими задачами и сущностью воспитательного процесса всего училища обучить и воспитать. На практике в полной мере не реализуется системный подход в обучении и воспитании, в мероприятиях по профилактике агрессивного поведения, нет комплексности. Многие преподаватели не готовы проявлять инициативу, не знают возрастных и индивидуальных особенностей детей, мероприятия проводят шаблонно; в воспитательной работе предпочтение отдается массовым формам работы, отдельным направлениям и эпизодическим вмешательствам в ущерб комплексному подходу. Активность педагогов должна быть направлена вскрытие глубинных причин, побудительных мотивов, обстоятельств и факторов, составляющих явные или скрытые механизмы асоциального поведения личности учащегося. Задача участников педагогического процесса создать в училище такую среду, которая сведет к нулю влияние первопричин асоциального поведения.

Психопрофилактика проводится с целью предупреждений дезадаптации воспитанников, разработке рекомендаций педагогическим работникам и родителям по вопросам воспитания, обучения и развития с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.

Консультирование оказывает помощь обучающимся, их родителям, педагогическим работникам и другим участникам образовательного процесса по вопросам преодоления имеющихся проблем в развитии, образовании и обучении путем составления необходимых рекомендаций.¹⁵⁴

Психологическое консультирование помогает правильно выстраивать систему взаимоотношений в решении возникающих психологических проблем, связанных с трудностями межличностного общения, обучения и поведения воспитанников, развития их самосознания и саморазвития, активизирует внутренние ресурсы подростков; помогает формировать морально-психологический климат на курсах; активно содействует присвоению нового социального опыта.

¹⁵³ Гатальский В.Д. Система педагогической пропедевтики девиантного поведения учащейся молодежи: Автореф.... д-ра пед. наук (13.00.01). СПб., 2011.

¹⁵⁴ Агеева, И.А. Успешный учитель: тренинговые и коррекционные программы / И.А. Агеева. СПб.: Речь, 2017. 208 с.

Развивающая работа раскрывает потенциальные возможности воспитанников, позволяет создать условия для их психологического развития в познавательной, эмоционально-волевой, мотивационной, поведенческой сферах, приобрести и реализовать полученные новые знания в деятельности и общении. Критериями результативности системы психологического сопровождения на начальном этапе обучения являются: положительное отношение к обучению в училище, положительная динамика и устойчивые результаты коррекционно-развивающей работы, формирование и сплочение взводов, создание благоприятного социально-психологического климата, формирование у обучающихся устойчивой учебной мотивации и развитие личностных качеств, необходимых для конструктивного, успешного и ответственного поведения с учетом принятых правил поведения.

По мнению М. А. Галагузовой, профилактика – это совокупность государственных, общественных, социально-медицинских и организационно-воспитательных мероприятий, направленных на предупреждение, устранение или нейтрализацию основных причин и условий, которые вызывают различного рода отклонения в поведении подростков. Под профилактикой в социальной педагогике понимаются научно обоснованные и своевременно предпринятые меры, направленные: - на предупреждение возможных физических, психологических, социальнокультурных обстоятельств у отдельного ребенка или несовершеннолетних входящих в группу риска; - на сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни, и здоровья ребенка; - на содействие ребенку в достижении социально значимых целей и раскрытие его внутреннего потенциала.

Первичная профилактика – подразумевает комплекс социальных, образовательных и медико-психологических мероприятий, предупреждающих развитие какого-либо явления (в нашем случае агрессивного поведения). Вторичная профилактика - комплекс социальных, образовательных и медико-психологических мероприятий, предупреждающих формирование болезни и осложнений, связанных с агрессивным поведением у лиц группы риска, у лиц с эпизодическими проявлениями агрессивного поведения.

Можно выделить несколько типов профилактических мероприятий: - нейтрализующие; - компенсирующие; - предупреждающие возникновение обстоятельств, способствующих социальным отклонениям; - устраняющие эти обстоятельства; - контролирующие проводимую профилактическую работу и её результаты.

Эффективность профилактических мероприятий может быть обеспечена только при условии обязательного включения следующих составляющих: - направленности на искоренение источников дискомфорта, как в самом ребенке, так и в социальной и природной среде и одновременно на создание условий для приобретения несовершеннолетним необходимого опыта для решения возникающих перед ним проблем; - обучение ребенка новым навыкам, которые помогают достичь поставленных целей; - решение ещё не возникших

проблем, предупреждение их возникновения. Программа профилактики агрессивного поведения подростков предназначена для расширения базовых социальных умений детей с агрессивным поведением. Здесь важно сделать акцент на том, что ни в коем случае нельзя подавлять агрессию в детях, так как агрессия – это необходимое и естественное для человека чувство. Запрет или силовое подавление агрессивных импульсов ребенка очень часто может привести к аутоагрессии (т.е. вред будет наноситься самому себе) или перейти в психосоматическое расстройство. Важно научить ребенка не подавлять, а контролировать свою агрессию, отстаивать свои права и интересы, а также защищать себя социально приемлемым способом не ущемляя при этом интересы других людей и не причиняя им вреда. Необходимо помнить следующее: агрессия – это не только деструктивное (разрушающее) поведение, причиняющее вред окружающим, приводящее к разрушительным и негативным последствиям, но также это еще и огромная сила, которая может служить источником энергии для более конструктивных целей, если уметь ей управлять. И задача взрослых – научить ребенка контролировать свою агрессию и использовать ее в мирных целях.

В своей работе педагог-психолог использует групповые и индивидуальные формы работы: развивающие и коррекционные занятия с элементами тренинговых технологий, убеждений, формирование ценностно-смысловых установок и устойчивой самооценки как основы сознательного управления своим поведением и профилактики делинкветных и аддиктивных форм поведения.

Самоопределение в области приоритетных ценностно-смысловых установок, формирование моральной чувствительности и морального мышления является залогом для становления нравственного облика будущего офицера.

Наряду с формированием моральной культуры в младшем подростковом возрасте развиваются социально адаптивные стратегии поведения, необходимые для достижения ожидаемых результатов. Формирование самоэффективности подростков происходит в процессе развития интересов, представлении о своих достижениях цели определенной сложности, укрепления своей уверенности в возможности осуществления определенной деятельности, обуславливающей фрустрационную устойчивость и готовность к преодолению трудностей.

Анализ теоретико-методологических основ деятельности современной психологической службы, рассмотрение вопросов, касающихся перспектив подготовки студентов педагогического вуза для современной психологической службы, анализа задач, основных направлений деятельности психологической службы Тульского Суворовского училища, приведенный теоретический анализ основных категорий рисков, позволили наметить мишени психологического воздействия, разработать диагностический инструментарий, изучить состояние проблемы, провести сравнительный анализ результатов формирующего

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

этапа исследования по проблемам адаптации, учебной мотивации, различных аспектов тревожности, выстраивания взаимоотношений и развития лидерских качеств, нивелирование агрессивных проявлений в поведении воспитанников суворовского военного училища.

Результаты проведенной эмпирической работы представлены во второй главе настоящего издания.

ГЛАВА 2 ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

2.1 Анализ результатов эмпирического исследования социально-психологических особенностей адаптации мальчиков-суворовцев к обучению в условиях интернатного типа

Наше исследование¹⁵⁵ по изучению социально-психологических особенностей адаптации мальчиков-суворовцев к обучению в условиях интернатного типа, в котором приняли участие 20 суворовцев в возрасте 11-12 лет, проходило на базе ФГКОУ «Тульское Суворовское военное училище МО РФ» в течение года.

На первом этапе, в сентябре, мы провели первое тестирование суворовцев по выбранным нами методикам.

После обработки результатов мы приступили к выполнению разработанной нами формирующей программы по улучшению показателей социально-психологической адаптации. В течение учебного года мы проводили мероприятия, описанные в программе. Реализация программы была вторым этапом.

На третьем этапе нашей исследовательской работы, в мае месяце, мы провели повторное тестирование обучающихся по выбранным методикам. А после обработали полученные результаты, провели их анализ и интерпретацию.

В своем исследовании мы предположили, что особенности социально-психологической адаптации суворовцев к обучению в условиях интернатного типа определяются спецификой сочетания уровня и характера тревожности, отношения к группе и статусной позиции суворовца в коллективе, уровня мотивации и проявлений, сопровождающих процесс социально-психологической адаптации с ее интегральными показателями. Исходя из этой гипотезы были подобраны диагностические методики.

Психологическое тестирование включало в себя проведение пяти методик, отвечающих показателям качества психодиагностического инструментария (таблица 2.)

¹⁵⁵ Якунина А. Е. Социально-психологические особенности адаптации мальчиков-суворовцев к обучению в условиях интернатного типа: выпускная квалификационная работа (рукопись) / Науч. рук. С. В. Пазухина. - Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2019. - 81 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

Таблица 2

**Диагностическая программа исследования показателей социально-
психологической адаптации суворовцев к обучению в условиях
интернатного типа**

Название методики	Цель методики	Исследуемый параметр
1. Методика «Диагностика уровня школьной тревожности», автор - Б. Н. Филлипс	Цель методики состоит в изучении уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.	Общая тревожность (по 8 факторам: общая тревожность, переживание социального стресса, фрустрация, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях с учителями)
2. Опросник «Оценка привлекательности классного коллектива», автор – К.Э.Сишор	Методика предназначена для оценки привлекательности для ученика классного коллектива.	Привлекательность коллектива для ученика
3. Анкета «Оценка уровня школьной мотивации», автор - Н. Г. Лусканова	Анкета для определения уровня школьной мотивации.	Школьная мотивация
4. Социометрический метод, автор – Дж.Морено	Методика направлена на изучение межличностных отношений в группе.	Межличностные отношения в группе
5. Методика «Диагностика социально-психологической адаптации», авторы - К. Роджерс – Р. Даймонд	Опросник предназначен для изучения особенностей социально-психологической адаптации и связанных с этим черт личности.	Уровень социально-психологической адаптации и ее интегральные показатели такие как адаптация, интернальность, принятие других, самопринятие, эмоциональная комфортность и стремление к доминированию

Отобразим результаты, полученные при изучении школьной тревожности по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» автора Б.Н. Филлипса» в таблице (таблица 3).

Мы видим, что у оптимального количества суворовцев отмечается общая тревожность в школе (44% - 9 чел.). Это общее эмоциональное состояние, связанное с различными факторами жизни училища.

Переживание социального стресса, на фоне которого развиваются социальные контакты, характерно для 40% (8 чел.) ребят. Более половины учащихся испытывают проблемы в отношениях с учителями (57% - 12 чел.), что повышает риск снижения их успешности обучения. Фрустрация потребности в

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

достижении успехов, не позволяющая развивать стремление к достижению высоких результатов характерна для 30% (6 чел). Страх не соответствовать ожиданиям у 41% (8 чел.) обучающихся.

Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, снижающая приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера и повышающая вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды, характерна для 36% (7 чел.) учащихся.

Страх самовыражения и демонстрации своих возможностей присутствует у критического количества суворовцев – 74% (15 чел.) подростков. Страх проверки знаний беспокоит 59% (12 чел.).

Как мы видим, большая часть суворовцев не подвержена сильной тревожности, они обладают средним или оптимальным (8 человек - 40%) и повышенным (7 человек - 35%) уровнями. В целом, они довольно неплохо адаптированы к их социальной среде.

Мы также считаем, что повышенный уровень тревожности в некоторой степени свойственен суворовцам, что может объясняться их возрастными особенностями, поэтому не считаем повышенный уровень тревожности критичным.

5% (1 человек) суворовцев обладают высоким уровнем тревожности и 20% (4 человека) низким. Детям с высоким уровнем тревожности свойственны конфликты с окружающими, страх общения, страх перед своим одноклассниками и учителями. Таким дети чувствуют себя некомфортно в училище.

Таблица 3

Результаты диагностики по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» Б. Н. Филлипса на констатирующем этапе эксперимента

ФИ	Переживание социального стресса	Фрустрация потребности в достижении успеха	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх несоответствовать ожиданиям окружающих	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Проблемы и страхи в отношениях с учителями	Общая тревожность в школе	Уровень школьной тревожности
Артем А.	64 %	38%	67 %	67 %	100 %	0 %	50%	41 %	Оптимальный
Артем А.	36 %	77%	50 %	50 %	60 %	40 %	50%	36 %	Оптимальный

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО**

Глеб А.	2	18 %	2	15%	4	67 %	2	33 %	0	0 %	0	0 %	2	25%	4	18 %	Низкий
Арсений В.	5	45 %	9	69%	5	83 %	6	100 %	4	80 %	5	100 %	7	88%	22	100 %	Высокий
Георгий В.	8	73 %	6	46%	5	83 %	5	83 %	2	40 %	1	20 %	4	50%	14	64 %	Повышенный
Кирилл В.	5	45 %	4	31%	4	67 %	4	67 %	3	60 %	3	60 %	5	63%	13	59 %	Повышенный
Иван В.	1	9 %	3	23%	6	100 %	3	50 %	1	20 %	1	20 %	3	38%	6	27 %	Оптимальный
Артём И.	1	9 %	3	23%	6	100 %	1	17 %	1	20 %	2	40 %	2	25%	6	27 %	Оптимальный
Прохор К.	8	73 %	6	46%	6	100 %	3	50 %	3	60 %	1	20 %	3	38%	13	59%	Повышенный
Александр К.	6	55 %	5	38%	3	50 %	2	33 %	3	60 %	2	40%	4	50%	5	23 %	Низкий
Константин К.	5	45 %	1	8%	4	67%	2	33%	1	20%	1	20 %	2	25%	4	18 %	Низкий
Роман М.	4	36 %	3	23%	2	33 %	4	67 %	3	60 %	3	60 %	3	38%	10	45 %	Оптимальный

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО**

Артём Н.	3	27 %	3	23%	5	83 %	5	83 %	2	40 %	2	40 %	5	63%	16	73 %	Повышенный
Глеб Н.	2	18 %	5	38%	0	0 %	2	33 %	3	60 %	0	0%	2	25%	6	27 %	Оптимальный
Михаил Н.	5	45 %	1	8 %	6	100 %	4	67 %	1	20 %	1	20 %	3	38%	11	50%	Повышенный
Роман О.	4	36 %	3	23%	5	83 %	2	33 %	0	0%	0	0%	3	38%	5	23 %	Низкий
Алексей П.	5	45 %	0	0 %	5	83 %	3	50 %	2	40 %	0	0 %	2	25%	6	27 %	Оптимальный
Арсений Р.	3	27 %	3	23%	3	50 %	3	50 %	1	20 %	3	60 %	4	50%	11	50 %	Повышенный
Никита Ч.	5	45 %	3	23%	5	83 %	5	83 %	2	40 %	2	40 %	4	50%	13	59 %	Повышенный
Дмитрий Ш.	4	36 %	2	15%	3	50%	4	67 %	1	20 %	3	60 %	2	25%	10	45%	Оптимальный
СРЕДНЕЕ	-	40 %	-	30%	-	74 %	-	59 %	-	41 %	-	36 %	-	57%	-	44 %	

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО**

Для наглядности отобразим результаты на рисунках 1 - 2.

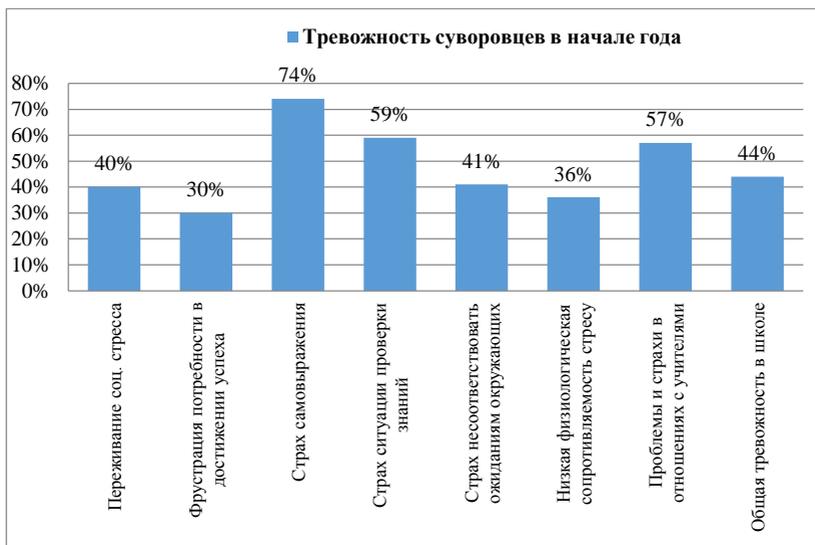


Рис.1 Результаты соотношения видов школьной тревожности по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса

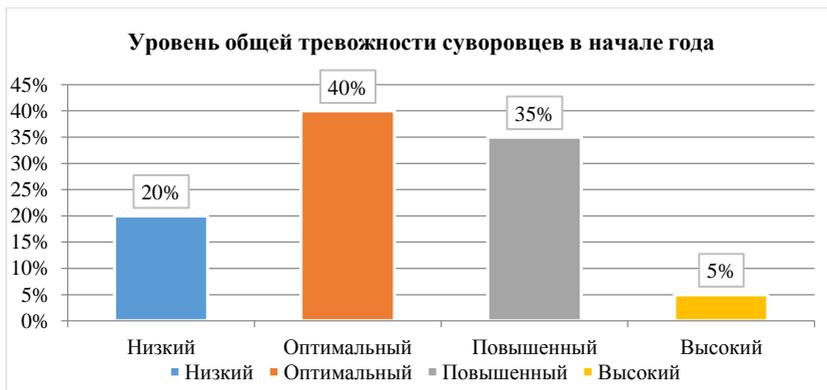


Рис. 2 Результаты по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса

Следующим этапом работы было выявление насколько коллектив является привлекательным для каждого из учащихся. Для этой цели был использован опросник «Оценка привлекательности классного коллектива». Результаты

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

этой методики можно увидеть ниже в таблице 4 и рисунке 3.

Таблица 4

Результаты диагностики по методике «Оценка привлекательности классного коллектива» на констатирующем этапе эксперимента

<i>№</i>	<i>Имя, Фамилия</i>	<i>Баллы</i>	<i>Интерпретация</i>
1	Артём А.	17	Ребенок хорошо адаптирован в классном коллективе. Атмосфера взаимоотношений является для него комфортной и благоприятной. Классный коллектив представляет ценность для ребенка
2	Артём А.	12	Ребенок хорошо адаптирован в классном коллективе. Атмосфера взаимоотношений является для него комфортной и благоприятной. Классный коллектив представляет ценность для ребенка
3	Глеб А.	20	Классный коллектив является для ребенка очень привлекательным. Атмосфера внутри класса полностью удовлетворяет ребенка. Он дорожит взаимоотношениями с остальными детьми коллектива.
4	Арсений В.	12	Ребенок хорошо адаптирован в классном коллективе. Атмосфера взаимоотношений является для него комфортной и благоприятной. Классный коллектив представляет ценность для ребенка
5	Георгий В.	9	Нейтральное отношение ребенка к коллективу свидетельствует о наличии определенных благоприятных зон взаимоотношений, которые дискомфортно влияют на ощущение собственного положения ученика в классе. Имеется явное желание либо отдалиться от коллектива, либо изменить свое отношение в нем.
6	Кирилл В.	12	Ребенок хорошо адаптирован в классном коллективе. Атмосфера взаимоотношений является для него комфортной и благоприятной. Классный коллектив представляет ценность для ребенка
7	Иван В.	20	Классный коллектив является для ребенка очень привлекательным. Атмосфера внутри класса полностью удовлетворяет ребенка. Он дорожит взаимоотношениями с остальными детьми коллектива.
8	Артём И.	13	Ребенок хорошо адаптирован в классном коллективе. Атмосфера взаимоотношений является для него комфортной и благоприятной. Классный коллектив представляет ценность для ребенка
9	Прохор К.	18	Классный коллектив является для ребенка очень привлекательным. Атмосфера внутри класса полностью удовлетворяет ребенка. Он дорожит взаимоотношениями с остальными детьми коллектива.
10	Александр К.	13	Ребенок хорошо адаптирован в классном коллективе. Атмосфера взаимоотношений является для него комфортной и благоприятной. Классный коллектив представляет ценность для ребенка

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

11	Константин К.	18	Классный коллектив является для ребенка очень привлекательным. Атмосфера внутри класса полностью удовлетворяет ребенка. Он дорожит взаимоотношениями с остальными детьми коллектива.
12	Роман М.	13	Ребенок хорошо адаптирован в классном коллективе. Атмосфера взаимоотношений является для него комфортной и благоприятной. Классный коллектив представляет ценность для ребенка
13	Артём Н.	18	Классный коллектив является для ребенка очень привлекательным. Атмосфера внутри класса полностью удовлетворяет ребенка. Он дорожит взаимоотношениями с остальными детьми коллектива.
14	Глеб Н.	19	Классный коллектив является для ребенка очень привлекательным. Атмосфера внутри класса полностью удовлетворяет ребенка. Он дорожит взаимоотношениями с остальными детьми коллектива.
15	Михаил Н.	17	Ребенок хорошо адаптирован в классном коллективе. Атмосфера взаимоотношений является для него комфортной и благоприятной. Классный коллектив представляет ценность для ребенка
16	Роман О.	21	Классный коллектив является для ребенка очень привлекательным. Атмосфера внутри класса полностью удовлетворяет ребенка. Он дорожит взаимоотношениями с остальными детьми коллектива.
17	Алексей П.	20	Классный коллектив является для ребенка очень привлекательным. Атмосфера внутри класса полностью удовлетворяет ребенка. Он дорожит взаимоотношениями с остальными детьми коллектива.
18	Арсений Р.	16	Ребенок хорошо адаптирован в классном коллективе. Атмосфера взаимоотношений является для него комфортной и благоприятной. Классный коллектив представляет ценность для ребенка
19	Никита Ч.	20	Классный коллектив является для ребенка очень привлекательным. Атмосфера внутри класса полностью удовлетворяет ребенка. Он дорожит взаимоотношениями с остальными детьми коллектива.
20	Дмитрий Ш.	20	Классный коллектив является для ребенка очень привлекательным. Атмосфера внутри класса полностью удовлетворяет ребенка. Он дорожит взаимоотношениями с остальными детьми коллектива.

Полученные данные отображены на рисунке 3.

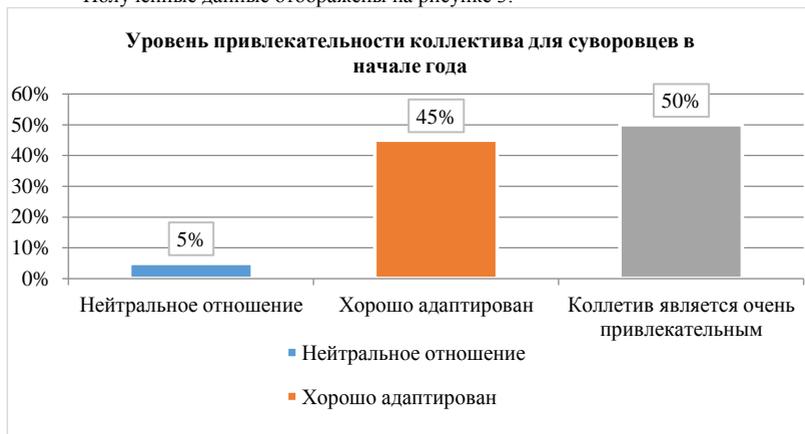


Рис. 3 Результаты исследования по методике «Оценка привлекательности классного коллектива».

По результатам исследования мы выявили, что коллектив является, в целом, сплоченным.

Для большинства суворовцев (50% - 10 чел.) коллектив является привлекательным. Это указывает на то, что учащиеся чувствуют себя довольно уверенно в коллективе, им комфортно, нет желания что-либо изменить.

Также довольно большое количество суворовцев – 45% (9 чел.), демонстрируют хороший уровень адаптированности в коллективе. Им также комфортно общаться со своей группой, общение не вызывает противоречивых или негативных чувств.

Только у одного суворовца (5%) мы выявили нейтральное отношение к коллективу. Данный ученик не относится к коллективу плохо, вероятнее всего он не испытывает негативных реакций по отношению к своей учебной группе, однако, симпатий также не питает.

Для оценки уровня школьной мотивации у суворовцев была использована краткая анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой. Результаты по данной методике приведены в таблице 5 и рисунке 4.

Таблица 5

Результаты диагностики по методике «Оценка уровня школьной мотивации» Н. Г. Лускановой на констатирующем этапе эксперимента

№	Имя, Фамилия	Баллы	Интерпретация
1	Артём А.	15	Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в училище, но отдают предпочтение общению с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя ученика-

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

			ми, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает.
2	Артём А.	25	У таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые училищем требования. Ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки.
3	Глеб А.	26	У таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые училищем требования. Ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки.
4	Арсений В.	19	Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в училище, но отдают предпочтение общению с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает.
5	Георгий В.	21	Подобные показатели имеют большинство учащихся, успешно справляющихся с учебной деятельностью. Подобный уровень мотивации является средней нормой.
6	Кирилл В.	18	Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в училище, но отдают предпочтение общению с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает.
7	Иван В.	15	Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в училище, но отдают предпочтение общению с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает.
8	Артём И.	20	Подобные показатели имеют большинство учащихся, успешно справляющихся с учебной деятельностью. Подобный уровень мотивации является средней нормой.
9	Прохор К.	15	Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в училище, но отдают предпочтение общению с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя ученика-

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

			ми, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает.
10	Александр К.	19	Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в училище, но отдают предпочтение общению с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает.
11	Константин К.	28	У таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые училищем требования. Ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки.
12	Роман М.	21	Подобные показатели имеют большинство учащихся, успешно справляющихся с учебной деятельностью. Подобный уровень мотивации является средней нормой.
13	Артём Н.	21	Подобные показатели имеют большинство учащихся, успешно справляющихся с учебной деятельностью. Подобный уровень мотивации является средней нормой.
14	Глеб Н.	28	У таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые училищем требования. Ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки.
15	Михаил Н.	17	Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в училище, но отдают предпочтение общению с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает.
16	Роман О.	26	У таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые училищем требования. Ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки.
17	Алексей П.	28	У таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые училищем требования. Ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетвори-

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

			тельные оценки.
18	Арсений Р.	16	Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в училище, но отдают предпочтение общению с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает.
19	Никита Ч.	23	Подобные показатели имеют большинство учащихся, успешно справляющихся с учебной деятельностью. Подобный уровень мотивации является средней нормой.
20	Дмитрий Ш.	20	Подобные показатели имеют большинство учащихся, успешно справляющихся с учебной деятельностью. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

Результаты первичного исследования отображены на рисунке 4.

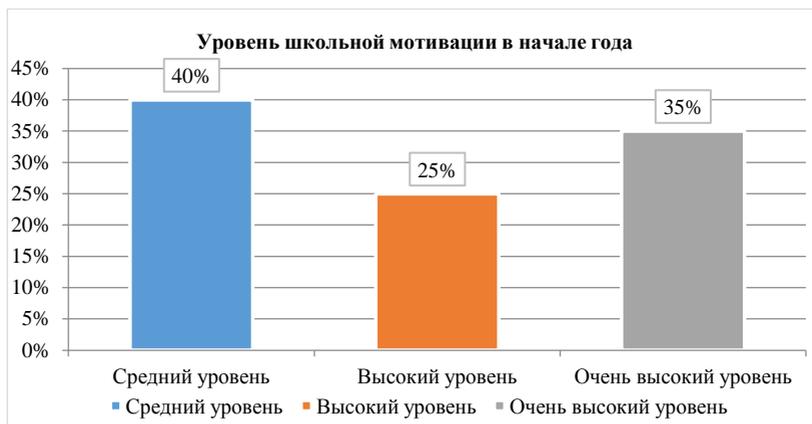


Рис. 4 Результаты исследования по методике «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой у суворовцев

Уровень школьной мотивации, на наш взгляд, у всех суворовцев довольно хороший.

Так, мы не выявили ни у одного из учеников низкого уровня мотивации к обучению.

У 40% (8 чел.) исследуемых мы обнаружили средний уровень мотивации, что, в целом, является довольно нормальным явлением в подростковом возрасте.

Еще у 25% (5 чел.) суворовцев мы выявили высокий уровень мотива-

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

ции к обучению и у оставшихся 35% (7 чел.) выявлен очень высокий уровень школьной мотивации.

Это указывает на то, что исследуемая нами группа в достаточно степени интересуется обучением, у них не наблюдается особых проблем в процессе изучения новой информации. Можно сказать, что они заинтересованы в обучении и стремятся к получению новых знаний.

Следующим этапом диагностики стал Социометрический метод, автор Дж. Морено. По результатам данной методики мы получили следующие результаты, которые отображены в таблице 6 и на рисунке 5.

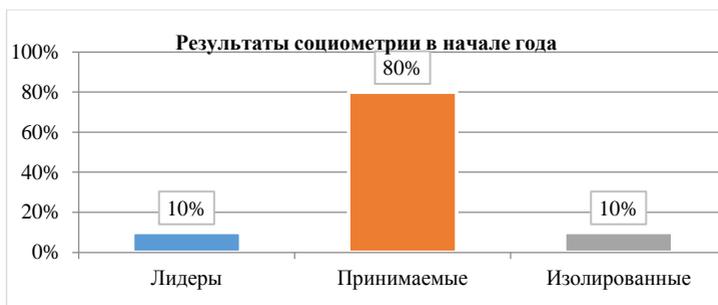


Рис.5. Результаты исследования по Социометрическому методу

$$C = \frac{M}{n - 1}$$

Далее по формуле необходимо вычислить социометрический статус каждого учащегося, где С – социометрический статус учащегося, М – общее число полученных испытуемым положительных выборов, n – число испытуемых. Социометрический статус испытуемых представлен в таблице 7.

В зависимости от количества полученных социометрических положительных выборов можно классифицировать испытуемых на три статусных групп: «Лидер», «Принимаемые», «Изолируемые». Среднее число полученных выборов одним испытуемым (К) К = 3.

Таблица 6

**Социоматрица по Социометрическому методу Дж. Морено
на констатирующем этапе эксперимента**

№	Испытуемый	Номер испытуемого																		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1	Артём А.		1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1
2	Артём А.	1		1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

3	Глеб А.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
4	Арсе- ний В.	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	
5	Геор- гий В.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
6	Кирилл В.	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	
7	Иван В.	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	
8	Артём И.	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	
9	Прохор К.	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	
10	Алек- сандр К.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
11	Кон- стан- тин К.	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	
12	Роман М.	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	
13	Артём Н.	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	
14	Глеб Н.	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	
15	Миха- ил Н.	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	
16	Роман О.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
17	Алек- сей П.	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	
18	Арсе- ний Р.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
19	Никита Ч.	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	
Сделанные выборы		10	5	16	13	1	9	15	8	10	18	10	15	15	15	14	18	13	18	14
Взаимные выборы		8	5	14	11	1	6	8	7	7	2	5	13	10	13	14	4	8	14	10

Таблица 7

**Социометрический статус испытуемых по Социометрическому методу
Дж. Морено**

№	Имя испытуемого	Количество выборов	Социометрический статус
1	Артём А.	8	Принимаемый
2	Артём А.	5	Лидер
3	Глеб А.	14	Принимаемый
4	Арсений В.	11	Принимаемый
5	Георгий В.	1	Принимаемый
6	Кирилл В.	6	Принимаемый
7	Иван В.	8	Принимаемый
8	Артём И.	7	Принимаемый
9	Прохор К.	7	Принимаемый
10	Александр К.	2	Изолируемый
11	Константин К.	5	Принимаемый
12	Роман М.	13	Принимаемый
13	Артём Н.	10	Принимаемый
14	Глеб Н.	13	Принимаемый
15	Михаил Н.	14	Лидер
16	Роман О.	4	Изолируемый
17	Алексей П.	8	Принимаемый
18	Арсений Р.	14	Принимаемый
19	Никита Ч.	10	Принимаемый

По результатам социометрического исследования мы выявили, что в классе в равном количестве присутствуют как лидеры (2 чел.), так и отверженные (2 чел.). В каждой из групп – по 10%

Большая часть взвода относятся к принимаемым (16 чел.). То есть, их положение в классе – среднее. Они не являются лидерами, к ним прислушиваются по необходимости, но также они не являются отверженными, и они имеют большую значимость для окружающих.

На основе социоматрицы была построена социограмма, ее можно увидеть ниже на рисунке 6.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

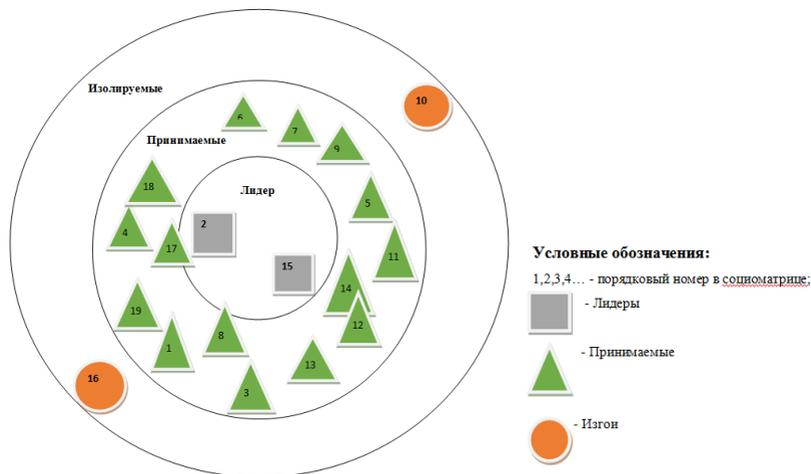


Рис. 6 Социограмма

Результаты полученных данных по методике "Диагностика социально-психологической адаптации" К. Роджерса и Р. Даймонда отражены в таблице 8.

Таблица 8

Результаты диагностики по методике "Диагностика социально-психологической адаптации" К. Роджерса и Р. Даймонда на констатирующем этапе эксперимента

Имя, Фамилия	Адаптация (норма 68–136)	Самоприятие (норма 22–42)	Принятие других (норма 12–24)	Эмоциональный комфорт (норма 14–28)	Интернальность (норма 14–28)	Стремление к доминированию (норма 10–20)
Артём А.	99	20	12	8	13	3
Артём А.	130	28	13	18	15	18
Глеб А.	70	30	9	16	13	14
Арсений В.	120	26	20	15	11	12
Георгий В.	129	13	17	16	13	16
Кирилл В.	64	16	11	6	14	9
Иван В.	54	16	7	12	9	7
Артём И.	100	36	12	17	18	12
Прохор К.	89	22	13	8	12	8
Александр К.	99	28	11	18	11	12
Константин К.	64	16	9	9	13	9
Роман М.	64	16	11	9	15	12

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО**

Артём Н.	104	16	11	8	17	10
Глеб Н.	61	20	9	10	8	9
Михаил Н.	99	32	16	19	18	11
СРЕДНЕЕ ЗНАЧЕ- НИЕ	90	22	12	14	14	11
	Норма: 10 чел. (67%) Отклонение: 5 чел. (33%)	Норма: 6 чел. (40%) Отклонение: 9 чел. (60%)	Норма: 7 чел. (47%) Отклонение: 8 чел. (53%)	Норма: 7 чел. (47%) Отклонение: 8 чел. (53%)	Норма: 6 чел. (40%) Отклонение: 9 чел. (60%)	Норма: 9 чел. (60%) Отклонение: 6 чел. (40%)

Как видно из таблицы 8 выявлены следующие особенности социально-психологической адаптации у суворовцев данной выборки. По переменной адаптация в диапазоне нормальных оценок 67% (10 человек) случаев, в диапазоне отклонений – 33% (5 человек) случаев.

По шкале «Самопринятие» в диапазоне нормальных оценок 40% (9 чел.) случаев, в диапазоне отклонений – 60% (11 чел.) случаев.

По шкале «Принятие других» в диапазоне нормальных оценок 47% (9 чел.) случаев, в диапазоне отклонений – 53% (11 чел.) случаев.

По шкале «Эмоциональный комфорт» в диапазоне нормальных оценок 47% (9 чел.) случаев, в диапазоне отклонений – 53% (11 чел.) случаев.

По шкале «Интернальность» в диапазоне нормальных оценок 40% (9 чел.) случаев, в диапазоне отклонений – 60% (11 чел.) случаев.

По шкале «Стремление к доминированию» в диапазоне нормальных оценок 60% (11 чел.) случаев, в диапазоне отклонений – 40% (9 чел.) случаев.

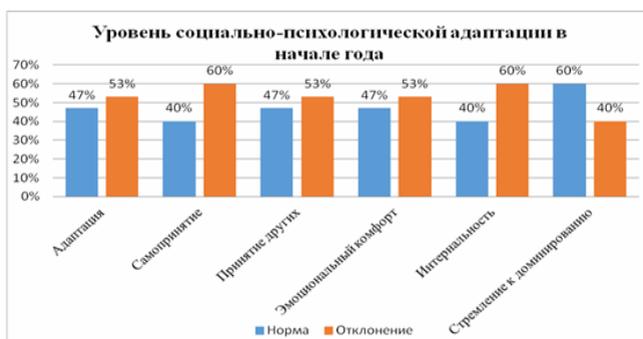


Рис. 7 Результаты по методике «Диагностика социально-психологической адаптации», авт - К. Роджерс и Р. Даймонд

Можно предположить, что показателям социально-психологической адаптации у суворовцев данной выборки наблюдаются снижение по переменным: общий уровень социально-психологической адаптации, самопринятие,

принятие других, наблюдается эмоциональный дискомфорт и низкая интернальность.

В данном исследовании нас особенно интересует показатель «адаптация» в выборке. 47 % суворовцев (7 человека) адаптировались к обучению в условиях интернатного типа. Их индивидуальные особенности, интеллектуальное развитие, свойства темперамента, эмоционально-волевые качества, мотивации сыграли важную роль в успешности адаптации к условиям обучения в Суворовском училище, наряду с физиологическими, морфологическими и биохимическими особенностями организма. И лишь 8 человек (53 %) процесс адаптации еще не осуществили, они характеризуются нарушением приспособляемости к изменившимся условиям среды обучения у них снижены также показатели: принятия других, самопринятие; эмоциональный комфорт; интернальность.

Определенный уровень социальной дезадаптации означает не только трудности в приспособлении к социуму, но и нарушение самореализации, личностных перспектив, снижение творческого потенциала субъекта, в осмыслении своего настоящего и его связи с прошлым и будущим.

В целом, мы можем говорить о том, что данная группа суворовцев – довольно хорошо адаптирована к жизни в условиях интернатного учреждения.

Так, у большинства суворовцев отмечается оптимальный уровень тревожности, хотя довольно большое количество и тех, кто показывает повышенную тревожность.

Коллектив дружный, поскольку мы не выявили особо негативных отношений внутри группы, для большинства учеников – коллектив обладает особой привлекательностью.

Хоть уровень школьной мотивации преимущественно средний, мы все же не считаем, что это большая проблема так как у большинства класса все же наблюдается высокий и очень высокий уровень школьной мотивации.

Социометрия не выявила большого количества отверженных и в целом про взаимоотношения в группе можно сказать «ровные».

Тем не менее, мы считаем, что здесь также есть с чем работать. В первую очередь это должно быть увеличение школьной мотивации и снижение общего уровня тревожности. Также необходимо работать и над взаимоотношениями в классе, даже несмотря на довольно высокие показатели.

При разработке программы формирующего этапа эксперимента мы предположили, что на эффективность и динамику протекания социально-психологической адаптации суворовцев к обучению в условиях интернатного типа положительным образом может повлиять проведение целенаправленной работы, направленной на улучшение показателей сфер психо-эмоционального состояния, мотивации и самосознания. С учетом этой гипотезы были отобраны составляющие программы. При разработке программы мы опирались на исследования, разработки и положительный опыт реализации адаптационных

программ студентами и преподавателями ТГПУ им. Л. Н. Толстого¹⁵⁶¹⁵⁷¹⁵⁸ и суворовского военного училища.

Цель программы: способствовать успешной адаптации и эмоциональному благополучию подростка к жизни в Суворовском военном училище.

Задачи:

- формирование положительного отношения к училищу и развитие школьной мотивации;
- развитие коммуникативных навыков;
- снятие чувства тревоги подростков связанной с системой оценивания знаний;
- снижение уровня тревожности первокурсников;
- обучить адекватным способам преодоления страхов школьных ситуаций;
- развитие у первокурсников социальных навыков, формирование навыков эффективного общения;
- воспитание чувства сплоченности, сплочение коллектива в группах (взвод);
- формирование навыка саморефлексии.

Сроки реализации программы: программа будет реализовываться в течение одного учебного года с октября по май.

Количество участников группы - не более 20 человек. При использовании тренинговых технологий группа разбивается на подгруппы по 5-6 человек в каждой.

Режим занятий

Программа построена с учетом специфики процесса обучения суворовцев в ТлСВУ. Занятия могут проводиться 1 или 2 раза в неделю.

Продолжительность занятий также может варьироваться: от 45 минут до 1,5 часов.

¹⁵⁶ Пазухина С. В. Психолого-педагогические технологии в работе вузовского психолога со студентами-первокурсниками, испытывающими адаптационные затруднения // "Эффективность деятельности психолога: проблемы, критерии, пути повышения": сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции (28 сентября 2017 г.). – Нижний Новгород: Научно-издательский центр «Открытое знание», 2017. – С. 4-19.

¹⁵⁷ Дедкова Н. С., Пазухина С. В. Модель управления процессом социально-психологической адаптации иностранных студентов к обучению в российском вузе // Сб. матер. XII Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 90-летию Вольского военного института материального обеспечения "Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук" / Под ред. канд. пед. наук, доц. А.В. Немчинова (19-20 апреля 2018 г., г. Вольск). - М.: Изд-во «Перо»; Вольск: Тип. ВВИМО, 2018. – Ч. 8. Актуальные проблемы психологии и педагогики. - 120 с. - С. 25-29.

¹⁵⁸ Оценка эффективности программ дополнительного образования обучающихся с трудностями социальной адаптации / Игнатович В. Г., Деккина Е. В., Калинин З. Н., Пазухина С. В. // Педагогическая наука и образование. – 2018. – № 2 (23). – С. 92 – 99.

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО**

Основная форма работы – развивающее занятие с элементами тренинга. Также используются игры, беседы, групповые дискуссии, круглый стол, психологические игры. Продолжением занятий могут стать индивидуальные консультации с суворовцами по их запросам, касающимся различных вопросов, возникающих у них в процессе прохождения программы.

Каждое из мероприятий, проводимых в ходе формирующего эксперимента, обеспечивало одно из выдвинутых организационно-педагогических условий успешной адаптации суворовцев к обучению и адаптации в коллективе и училище.

Таблица 9

**Тематический план программы социально-психологической адаптации
суворовцев к обучению в условиях интернатного типа**

№ п/п	Название занятия	Цель занятия	Содержание занятия	Средства
1	«Мы – суворовцы!»	Цель - создание тренинговой группы, вызвать у детей желание общаться, быть активными	Вводная часть. Основная часть. Упражнения: 1. «Здравствуйте» 2. «Встаньте те, кто...» 3. «Давайте говорить друг другу комплименты» 4. «Моя идентификация» Завершающий ритуал «Спасибо»	Музыкальное сопровождение, листы «цветонастроение».
2	«Наша учеба»	Цель – формирование положительной школьной мотивации.	Вводная часть. Основная часть. Упражнения: 1. «Давайте поздороваемся» 2. «Мой портрет как ученика» 3. Дискуссия «Гипотетическая ситуация – если не надо в школу» 4. «Что важно для меня? Мои ценности» Прощание	Карточки с заданиями, чистые листы и фломастеры.
3	«А давайте поговорим?»	Цель – развитие коммуникативных навыков	Вводная часть. Основная часть. Упражнения: 1. «Моя визитная карточка» 2. «Фраза по кругу» 3. «Всеобщее внимание» 4. «Волшебная подушка» Рефлексия	Плакат с изображением дерева, музыкальное сопровождение, фломастеры, карточки с заданиями.
4	Игра «Наши учителя»	Помочь пятиклассникам занять новую социальную позицию по отношению к педагогам.	Вводная часть. Основная часть. Игра «Наши учителя» Рефлексия	Листы бумаги, ручки, карандаши, фломастеры

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО**

5	«Я не боюсь!»	Цель – снятие чувства тревоги подростков связанной с системой оценивания знаний, узнать преобладающие мотивы в учении	Вводная часть. Основная часть. Упражнения: 1. «Добрый день, шалом, салют!» 2. «Находчивость и храбрость» 3. Дискуссия «Школьная оценка». 4. Рисунок «Мое настроение в Суворовском училище» Рефлексия занятия	Чистые листы, ручки, карандаши
6	Психологическая игра «География эмоций»	Цель – определить, что знают учащиеся об эмоциях, чувствах, как понимают их смысл.	Вводная часть. Основная часть. Психологическая игра «География эмоций» Рефлексия	Игровое поле, кубик, карточки с заданием, «Маршрутные листы», картинки с изображением животных, природы, и т.д.
7	Тренинг эффективного общения. Эмоциональное самовыражение в общении	Цель – формирование навыков эффективного общения.	Вводная часть. Основная часть. Упражнения: 1. «Ледокол» 2. «Приближение – удаление» 3. «Таблица чувств» 4. «Разговор» 5. «Зеркало» 6. Игра «Слепой и поводырь» 7. «Скульптор» Рефлексия	Листы А4, цветные карандаши или фломастеры красного, желтого и зеленого цвета — по количеству участников
8	«Мы – команда»	Цель – снятие психофизического напряжения, сплочение группы	Вводная часть. Основная часть. Упражнения: 1. «Выпутываемся из проблем» 2. «Дорисуй и передай» 3. «Угадай эмоцию» 4. «Изобрази эмоцию» Завершающий ритуал «Аплодисменты»	Карточки с изображением эмоций, чистые листы, карандаши.
9	«Пойми меня»	Цель – снятие эмоционального напряжения.	Вводная часть. Основная часть. Упражнения: 1. «Круг настроения» 2. «Ролевая гимнастика» 3. «Невербальное общение» 4. «Пойми меня» Завершающий ритуал «Спасибо»	Бланки вопросов, ручки
10	«Я не боюсь!» продолжение	Цель - обучить адекватным способам преодоления	Вводная часть. Основная часть. Упражнения: 1. «Поздороваемся»	Листочки, фломастеры,

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

		страхов школьных ситуаций.	2. «Рисуем свой страх» 3. Терапевтическая сказка. «Сказка о простой царевне Любе, которой не хотелось учиться» 4. Игра «Найди способ выйти из круга» Рефлексия	
11	«Мы - команда» продолжение	Цель – закрепить коммуникативное взаимоотношение в группе	Вводная часть. Основная часть. Упражнения: 1. «Приветствие на сегодняшний день» 2. «Необитаемый остров» 3. «Молчащее и говорящее зеркало» 4. «Прекрасный сад» 5. «Ассоциация со встречей» Рефлексия	Музыкальное оборудование, имитированный остров.
12	«Как я себя веду?»	Цель – коррекция неадекватных эмоциональных и поведенческих реакций у подростков.	Вводная часть. Основная часть. Упражнения: 1. «Зеркало» 2. «Баклуши» 3. «Тактильный дождь» Рефлексия	
13	«Расслабимся вместе»	Цель – снижение психоэмоционального напряжения	Вводная часть. Основная часть. Упражнения: 1. «Зоопарк» 2. «Сигнал» 3. Упражнение с элементами арт-терапии «Волшебное дерево» 4. Релаксационные упражнения на руки Рефлексия	
14	«Урок медитации»	Цель – достижение состояния равновесия	Вводная часть. Основная часть. Упражнения: 1. «Оживление тела» 2. Релаксационное упражнение «Коты» 3. Релаксационное упражнение «Черепашки» 4. «Муха в плену» 5. Медитация, самомассаж Рефлексия	
15	«Кто я?»	Цель – формирование навыка саморефлексии	Вводная часть. Основная часть. Упражнения: 1. «Где имя?» 2. «Слепи себя» 3. «Скажи кто я»	

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО**

			Рефлексия	
16	«Теперь я другой»	Цель – обобщение полученных знаний, умений и навыков	Вводная часть. Основная часть. Упражнения: 1. «Я – хороший, мы – хорошие» 2. «Метод неоконченных предложений» 3. «Корзина добра» 4. «Ассоциации» Рефлексия	Музыкальное сопровождение, листы бумаги, корзина с пожеланиями

По завершению формирующего этапа эксперимента мы провели повторное тестирование к группе суворовцев для того, чтобы определить имеются ли изменения в социально-психологической адаптации подростков.

Отобразим результаты, полученные при изучении школьной тревожности по методике "Диагностика уровня школьной тревожности" Б.Н. Филлипса.

Общие результаты группы отображены в таблице 10 и на рисунке 8.

Таблица 10

Сравнительный анализ результатов по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Степень проявления	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий уровень	4 чел. (20%)	6 чел. (30%)
Оптимальный уровень	8 чел. (40%)	10 чел. (50%)
Повышенный уровень	7 чел. (35%)	3 чел. (15%)
Высокий уровень	1 чел. (5%)	1 чел. (5%)

Для наглядности отобразим на рисунке 8.

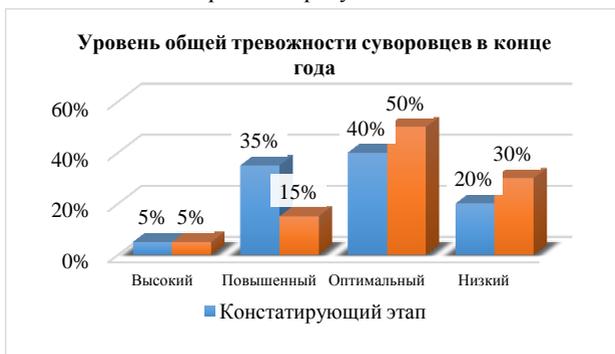


Рис. 8. Сравнительный анализ результатов по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипса констатирующего и контрольного этапов эксперимента

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

При повторном тестировании мы наблюдаем изменения в общем уровне тревожности суворовцев. Так, по результатам повторного тестирования мы выявили снижение общего уровня тревожности. Высокий уровень не изменился (1 чел.). Повышенный уровень изначально наблюдался у 35% (7 чел.) опрошенных, а при повторном тестировании был обнаружен только у 15% (3 чел.) суворовцев.

Оптимальный уровень при первом тестировании был выявлен у 40% (8 чел.) опрошенных, а при повторном тестировании у 50% (10 чел.).

Низкий уровень был у 20% (4 чел.), а стал у 30% (6 чел.).

Таким образом, мы наблюдаем снижение уровня тревожности среди суворовцев. Мы понимаем, что нельзя говорить о том, чтобы полностью убрать этот признак, но его можно снизить.

Также мы выявили насколько коллектив является привлекательным для каждого из учащихся с помощью опросника «Оценка привлекательности классного коллектива». В целом – результаты группы хорошие. Полученные данные отображены в таблице 11 и на рисунке 9.

Таблица 11

Сравнительный анализ результатов по методике «Оценка привлекательности классного коллектива» К.Э. Сишора констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Степень проявления	Констатирующий этап	Контрольный этап
Плохо адаптирован	0	0
Нейтральное отношение	1 (5%)	0
Хорошо адаптирован	9 (45%)	6 (30%)
Коллектив является очень привлекательным	10 (50%)	14 (70%)



Рис. 9 Сравнительный анализ результатов по методике «Оценка привлекательности классного коллектива» К.Э. Сишора констатирующего и контрольного этапов эксперимента

На рисунке 9 мы можем увидеть изменения, которые произошли в оценке степени привлекательности коллектива на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

При повторном тестировании, как и при первом, мы не выявили тех, кто к коллективу относится плохо и не адаптирован к нему.

На первом этапе исследования мы выявили одного суворовца (5%), который относился к коллективу нейтрально, при повторном тестировании не было воспитанников, кто бы показал такое отношение к коллективу.

Изначально было 45% (9 чел.) суворовцев, относившихся к коллективу хорошо и тех, кто проявлял хорошую степень адаптированности к коллективу. При повторном тестировании их количество снизилось и стало 30% (6 чел.). Однако, увеличилось количество тех учеников, кто считает коллектив очень привлекательным для себя. Изначально их было 50% (10 чел.), а стало 70% (14 чел.).

Таким образом, к концу эксперимента подростки в коллективе стали более сплоченными, в большей степени стали ценить свой коллектив, лучше к нему относиться.

Изучим результаты повторного тестирования на выявление уровня школьной мотивации суворовцев по методике «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой. Результаты первичного исследования отражены в таблице 12 и на рисунке 10.

Таблица 12

Сравнительный анализ результатов по методике «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г.Лускановой констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Степень проявления	Констатирующий этап	Контрольный этап
Средний уровень	8 (40%)	4 (20%)
Высокий уровень	5 (25%)	8 (40%)
Очень высокий уровень	7 (35%)	8 (40%)

Для наглядности отобразим на рисунке 10.



Рис. 10. Сравнительный анализ результатов по методике «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г.Лускановой констатирующего и контрольного этапов эксперимента

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

Итак, по результатам контрольного этапа эксперимента мы выявили, что уровень школьной мотивации у суворовцев увеличился.

Мы также не обнаружили учеников с мотивацией ниже среднего.

Мы отмечаем, что количество учеников со средней мотивацией, по итогу эксперимента, снизилось вдвое с 40% (8 чел.) до 20% (4 чел.).

Довольно значительно увеличилось количество учеников с высоким уровнем школьной мотивации с 25% (5 чел.) до 40% (8 чел.).

Также стало больше учеников с очень высоким уровнем мотивации. Здесь изменения не столь значительные, но они имеются. Так, количество учеников с этим уровнем мотивации увеличилось на 5% с 35% (7 чел.) до 40% (8 чел.).

Это указывает на то, что исследуемая нами группа больше стала интересоваться обучением и новой информацией, у них не наблюдается особых проблем в процессе изучения новой информации. Можно сказать, что они заинтересованы в обучении и стремятся к получению новых знаний.

По результатам тестирования по методике Социометрия мы получили следующие результаты, которые отображены в таблице 13 и на рисунке 11.

Таблица 13

**Сравнительный анализ результатов Социометрического метода
Дж. Морено констатирующего и контрольного этапов эксперимента**

Степень проявления	Констатирующий этап	Контрольный этап
Лидеры	2 (10%)	2 (10%)
Принимаемые	16 (80%)	17 (85%)
Изолированные (отверженные)	2 (15%)	1 (5%)

Для наглядности отобразим на рисунке 11.



*Рис. 11. Сравнительный анализ результатов Социометрического метода
Дж. Морено констатирующего и контрольного этапов эксперимента*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

Здесь мы не наблюдаем значительных изменений, однако важно отметить, что изменение социальной позиции в группе – довольно сложная задача, на реализацию которой требуется довольно долго времени.

Вместе с тем, хоть по данной методике мы не выявили существенных изменений, однако, считаем важным отметить изменение социального статуса одного из суворовцев в группе, который ранее занимал позицию отверженно-го, а теперь стал принимаемым в коллективе.

Таким образом, мы по прежнему наблюдаем 2 лидеров (10%), 17 человек принимаемых (85%) и 1 отверженного (5%).

Сравнительный анализ результатов исследования по методике «Диагностика социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда» можно увидеть на таблице 14 и рисунках 12 -13.

Таблица 14

**Сравнительный анализ результатов исследования по методике
"Диагностика социально-психологической адаптации"и К. Роджерса и
Р. Даймонда, полученных на констатирующем и контрольном этапах
эксперимента**

<i>Имя, Фамилия</i>	<i>Адапта- ция (норма 68–136)</i>	<i>Само- приня- тие (норма 22- 42)</i>	<i>При- нятие других (норма 12–24)</i>	<i>Эмоцио- нальный комфорт (норма 14–28)</i>	<i>Интер- нальность (норма 14– 28)</i>	<i>Стремление к доминиро- ванию (норма 10–20)</i>
Артём А.	99	25	19	21	23	19
Артём А.	130	28	18	18	25	18
Глеб А.	70	30	15	19	23	14
Арсений В.	120	26	20	23	21	16
Георгий В.	129	41	17	25	19	16
Кирилл В.	91	29	23	19	18	19
Иван В.	87	25	17	20	19	17
Артём И.	100	36	20	17	18	12
Прохор К.	89	26	19	19	15	18
Александр К.	99	28	19	23	19	12
Константин К.	99	30	17	20	21	19
Роман М.	87	37	18	19	15	17
Артём Н.	104	27	17	18	17	15
Глеб Н.	80	24	19	27	18	19
Михаил Н.	99	32	21	19	18	16
Среднее значение	99	30	19	20	18	19



Рис. 12 Сравнительный анализ результатов диагностики по методике «Диагностика социально-психологической адаптации» и К. Роджерса и Р. Даймонда констатирующего и контрольного этапов эксперимента по среднему значению шкалы

На рисунке 12 мы видим динамику изменений по методике «Диагностика социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда» у суворовцев. По шкале «Самопринятие» норма составляет (22-42) на контрольном этапе исследования уровень возрос до 30, что является средним значением. Данная группа способна правильно оценивать свои достоинства и способности, также отражает способность к рефлексии.

Норма по шкале «Принятие других» - 12-24. Эта шкала говорит о степени потребности личности в общении, взаимодействии, совместной деятельности. В начале исследования уровень составлял 12, на контрольном этапе поднялся до 19.

Результаты по третьей шкале «Эмоциональный комфорт» также повысились. С 14 до 20 при норме в 14-28. Эмоциональный комфорт –это спокойное, уравновешенное состояние, суворовец всем доволен, оптимистичен, открыто выражает свои чувства, свободен от страха и тревоги.

По шкале «Интернальность» незначительный прирост с 14 до 18 (норма 14-28). Такой результат означает, что суворовцы все еще не в значительной степени могут управлять собой, внешняя мотивация преобладает над внутренней.

Последняя шкала «Стремление к доминированию» на контрольном этапе исследования составила 19 (констатирующий – 14). Это средний уровень. У подростков умеренное стремление убеждать остальных в своем мнении, отстаивать свои позиции.

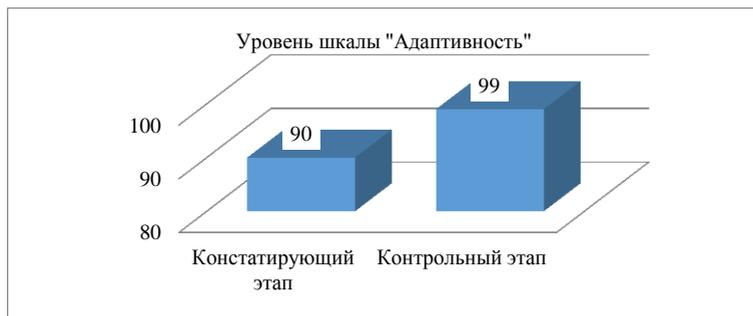


Рис. 13. Сравнительный анализ результатов диагностики по методике «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Как мы видим на рисунке 13, у суворовцев повысился уровень исследуемого показателя «Адаптивность» на итоге контрольного этапа эксперимента. На этапе констатирующего эксперимента коэффициент составлял 90, после проведения программы социально-психологической адаптации суворовцев к обучению в условиях интернатного типа, данный коэффициент повысился до 99 при норме 68-136, что свидетельствует об эффективности программы. Мы можем сделать вывод о том, что критерий адаптированности выше среднего, а это означает, что группа достаточно адаптирована к обучению, жизненным нормам и пониманию своих проблем. Данный критерий имеет сходство с критерием личностной зрелости, в том числе с чувством собственного достоинства и умением уважать других, стремлением справляться со своими проблемами.

Изменения имеют положительную динамику и хорошо сказываются на уровне адаптации детей.

Все изменения, которые произошли с учениками, мы связываем с увеличением уровня социокультурной адаптации суворовцев к окружающей их среде.

На наш взгляд причиной положительных изменений можно назвать строгие правила, принятые в суворовских училищах, следование традициям и ритуалам, что способствует повышению уровня социальной адаптации.

Таким образом, по результатам повторного тестирования мы выявили, что взаимоотношения в коллективе стали более дружелюбными, уровень социально-психологической адаптации стал выше. Коллектив нравится еще большому количеству суворовцев.

Мы снизили общий уровень тревожности в группе и увеличили уровень школьной мотивации к обучению.

Проанализировав полученные нами результаты, мы можем говорить о том, что подростки стали более благосклонны к окружающим, лучше прини-

мают других. Коммуникация с другими людьми у большинства испытуемых не вызывает трудностей.

Наблюдаемые нами изменения позволяют говорить о том, что предложенная нами программа социально-психологической адаптации эффективна и может быть использована в процессе адаптации суворовцев к жизни и обучению в условиях обучения интернатного типа.

По итогам проведенного эксперимента были составлены рекомендации по социально-психологической адаптации суворовцев к обучению в заведении интернатного типа для педагога-психолога.

Работая с проблемой адаптации, психолог, педагог-психолог осуществляет 2 цели:

1. Содействие адаптации.

Развивающий характер работы с детьми. Основной задачей психолога является выявление индивидуальных особенностей развития, разнообразие жизнедеятельности, сформировать способность развиваться в условиях летнего оздоровительного отдыха и умение реализовывать свои потребности, свои умения.

2. Профилактика дезадаптации.

Работа создается индивидуально с каждым ребенком и носит коррекционный характер. Психолог исследует причины состояния дезадаптации, которые связаны и с условиями окружающей действительности, и с особенностями психики.

Особый интерес стоит уделить развитию автономности представлений подростков о себе и оценок окружающих. Для формирования адекватного отношения к себе взрослый должен придерживаться двух способов отношения к подростку: подход как к личности в целом, оценка действий, поступков, черт характера, которые могут быть и позитивными, и негативными; необходимая объективность этих оценок.

Помимо автономности представлений о себе, следует обратить внимание на автономность от взрослого. Психологу необходимо помнить, о сверхценности общения ребенка со взрослым, что приводит к зависимости эмоционального благополучия от отношения взрослого к нему. Поэтому нужно ослабить эту зависимость.

При работе с трудными подростками одним из эффективных способов работы является способность психолога работать «здесь и сейчас», использовать определенные ситуации или события в жизни детей, чтобы изменить их установки.

При усилении конструктивных отношений следует реализовывать постепенный переход к использованию техник, которые требуют самостоятельности детей в большей мере, вплоть до формирования собственного планирования деятельности.

Для некоторых подростков свойственны защитные формы поведения, которые мешают конструктивно решать различные ситуации и задачи. В этом

случае психолог должен помочь подростку отвлечься от ситуации фрустрации в эмоциональном плане, решать конфликтные ситуации самостоятельно, брать на себя ответственность.

При работе с детьми с заниженной самооценкой, неадекватным отношением к себе нужно строить общение поддерживающего характера. Психолог должен помочь ребенку принять себя таким, какой он есть, повысить уверенность в себе, повысить самооценку.

При работе с детьми, у которых наблюдается недоразвитие интимно-личностной сферы общения, необходимо формирование потребности в разделении своих переживаний, впечатлений, чувств, эмоций с другим человеком (значимым взрослым или сверстником), формирование способностей к сопереживанию.

Таким образом, мы провели экспериментальное исследование, в рамках которого с помощью различных методик изучили уровни школьной тревожности и уровень мотивации. А также исследовали социальные связи в коллективе и уровень адаптированности.

В целом, мы можем говорить о том, что данная группа суворовцев – довольно хорошо адаптирована к жизни в условиях интернатного учреждения.

Так, у большинства суворовцев отмечается оптимальный уровень тревожности, хотя довольно большое количество и тех, кто показывает повышенную тревожность.

Коллектив дружный, поскольку мы не выявили особо негативных отношений внутри группы, для большинства учеников – коллектив обладает особой привлекательностью.

Хоть уровень школьной мотивации преимущественно средний, мы все же не считаем, что это большая проблема, так как у большинства класса все же наблюдается высокий и очень высокий уровень школьной мотивации.

Социометрия не выявила большого количества отверженных и в целом про взаимоотношения в группе можно сказать «ровные».

Тем не менее, мы считаем, что здесь также есть с чем работать. В первую очередь это должно быть увеличение школьной мотивации и снижение общего уровня тревожности. Также необходимо работать и над взаимоотношениями в классе, даже, несмотря на довольно высокие показатели.

2.2. Развитие учебной мотивации у воспитанников суворовского военного училища

Пребывание воспитанников в условиях суворовского военного училища на начальном этапе обучения, требует особых подходов к организации психологического сопровождения и выступает гарантом качественного общекультурного, личностного и познавательного развития воспитанников. Условия суворовского училища формируют особый мир, в котором воспитанники проживают значительную часть своей жизни, здесь они обучаются, принимают различные решения, выражают свои чувства, формируют своё мнение, отношение к будущей профессии. В данный период особенно важными остаются вопросы социально-психологической адаптации воспитанников. Необходимость подстраиваться под новые условия, специальный режим, окружающую среду, новый коллектив, а также «отрыв» от семьи, предъявляет к личности подростка серьезные требования¹⁵⁹.

Психологическое сопровождение строится совместно с родителями воспитанников, преподавателями и воспитателями. Результаты совместной деятельности по улучшению адаптации воспитанников на начальном этапе обучения предполагают оценку качества обучения по ряду обязательных критериев: снижение уровня тревожности, повышение мотивации к учебной деятельности, положительная динамика социального статуса воспитанника в группе, отсутствие симптомов психоэмоционального напряжения, социальная активность воспитанников¹⁶⁰.

Психологическое сопровождение позволяет решать следующие задачи:

- отслеживание статуса и динамики развития воспитанника в процессе обучения;
- создание психологических условий для успешного обучения и развития личности воспитанника, создание и внедрение индивидуальных и групповых программ психологического сопровождения обучающегося;
- построение индивидуального маршрута работы для воспитанников, имеющих проблемы в период адаптации, с учетом их особенностей и социально-психологического статуса в коллективе.

Деятельность психолога по психологическому сопровождению на начальном этапе обучения воспитанников строится по следующим направлениям:

- психологическое просвещение;
- психопрофилактика;

¹⁵⁹ Бадьина Н.П. Показатели психологической комфортности ребенка в образовательном учреждении. Курган, 2006. 66 с.

¹⁶⁰ Ахметжанова Г.В., Осипов А.Н. Повышение уровня мотивации к обучаемых к здоровому образу жизни // Вектор Науки Тольяттинского государственного университета. 2014. №3. С. 265 – 267.

- консультирование (индивидуальное и групповое);
- развивающая работа (индивидуальная и групповая);
- экспертиза¹⁶¹.

Психологическое просвещение проводится с целью формирования психологических знаний у воспитанников, педагогических работников, родителей и руководителей общеобразовательного учреждения. Психологическое просвещение позволяет систематизировать полученные знания и применять их на практике с целью эффективного взаимодействия с воспитанниками, построения продуктивных взаимоотношений в коллективе, развития личности. В процессе профессиональной деятельности психолог знакомит педагогический коллектив с различными отраслями психологии (педагогической, социальной, возрастной). На педагогических совещаниях курса доводит и разъясняет результаты психологических исследований с целью эффективного взаимодействия и эмоциональной удовлетворенности субъектов процессом и результатом взаимодействия.

Психопрофилактика проводится с целью предупреждений дезадаптации воспитанников, профессионального выгорания педагогов и воспитателей, разработке рекомендаций педагогическим работникам и родителям по вопросам воспитания, обучения и развития с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся¹⁶².

Консультирование оказывает помощь обучающимся, их родителям, педагогическим работникам и другим участникам образовательного процесса по вопросам преодоления имеющихся проблем в развитии, образовании и обучении путем составления необходимых рекомендаций. Психологическое консультирование помогает правильно выстраивать систему взаимоотношений в решении возникающих психологических проблем, связанных с трудностями межличностного общения, обучения и поведения воспитанников, развития их самосознания и саморазвития, активизирует внутренние ресурсы подростков; помогает формировать морально-психологический климат на курсах; активно содействует присвоению нового социального опыта.

Развивающая работа раскрывает потенциальные возможности воспитанников, позволяет создать условия для их психологического развития в познавательной, эмоционально-волевой, мотивационной, поведенческой сферах, приобрести и реализовать полученные новые знания в деятельности и общении.

Критериями эффективности системы психологического сопровождения на начальном этапе обучения являются: положительная динамика и устойчивые результаты коррекционно-развивающей работы, формирование и сплочен-

¹⁶¹ Гудина Т.А. Условия формирования социально-профессиональной компетентности педагога социального приюта // Вектор Науки Тольяттинского государственного университета. 2014. №3. С. 283 – 287.

¹⁶² Возняк И.В., Гринин Л.Е. Система психологического сопровождения образовательного процесса в условиях введения ФГОС. Волгоград: Учитель, 2014. 235 с.

ние взводов, создание благоприятного социально-психологического климата, формирование у обучающихся устойчивой учебной мотивации и развитие личностных качеств, необходимых для конструктивного, успешного и ответственного поведения с учетом принятых правил поведения¹⁶³.

С целью определения особенностей психолого-педагогического сопровождения суворовцев со сниженным уровнем учебной мотивации мы провели психолого-педагогический эксперимент на базе ФГКОУ «Тульское суворовское военное училище» Министерства обороны Российской Федерации. В исследовании принимали участие 32 подростка (мальчики): в возрасте от 13 до 14 лет.

Общая гипотеза нашего исследования представлена двумя положениями:

– основой психологических проблем в учебной мотивации подростков являются такие особенности, к которым относятся: боязнь неудачи в учебной деятельности, отсутствие способности ставить перед собой цели, преобладание внешних мотивов учения, низкий уровень сплочения коллектива, отсутствие личностного смысла учения;

– повышению уровня учебной мотивации подростков будет способствовать своевременно оказанное психолого-педагогическое сопровождение, включающее организацию психопрофилактических бесед с отдельными учащимися, родителями и учителями, а также специально подобранную систему коррекционно-развивающих занятий для групповой работы с подростками.

Исходя из цели, объекта, предмета и для доказательства выдвинутой гипотезы были поставлены следующие задачи исследования:

– на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы уточнить понятие «учебная мотивация»;

– описать возрастные и индивидуальные особенности учебной мотивации подростков;

– подобрать диагностический инструментарий для исследования уровня учебной мотивации подростков;

– составить программу психолого-педагогического сопровождения процесса развития учебной мотивации подростков;

– определить эффективность психолого-педагогического сопровождения подростков;

– составить рекомендации для педагогов по повышению уровня учебной мотивации подростков.

Для диагностики учебной мотивации подростков была составлена диагностическая программа, включающая следующие методики:

¹⁶³ Гудина Т.А. Условия формирования социально- профессиональной компетентности педагога социального приюта // Вектор Науки Тольяттинского государственного университета. 2014. №3. С. 283 – 287.

- анкета для оценки уровня учебной мотивации Лускановой Н.Г. (вариант для подростков 12-15 лет);
- анкета для оценки привлекательности классного коллектива Сишора;
- опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН) А.А. Реана;
- методика диагностики учебной мотивации (Калинин Н.В., Лукьянова М.И.);
- методика изучения мотивов учебной деятельности (А.А. Реан, В.А. Якунин).

Анализ результатов, полученных по методике оценки уровня учебной мотивации Лускановой Н.Г. показал, что у испытуемых в большей степени выявлен низкий уровень учебной мотивации (44%). Воспитанники данной категории неохотно посещают училище и предпочитают либо пропускать занятия, либо занимаются на уроках посторонними делами. Обычно испытывают трудности в обучении. Есть вероятность того, что они находятся в состоянии неустойчивой адаптации, на что психологу стоит обратить внимание.

Высокий и очень высокий уровень учебной мотивации выявлен у 15% воспитанников. Такие воспитанники успешно справляются с учебной деятельностью и стремятся выполнять требования училища с максимальным уровнем успеха.

Результаты оценки уровня привлекательности классного коллектива позволяют констатировать, что для большинства воспитанников (38%) классный коллектив привлекателен. Атмосфера внутри класса вполне устраивает суворовцев, и они стараются сохранить или наладить взаимоотношения с остальными членами коллектива. Для 19% воспитанников классный коллектив очень привлекателен. Подростки полностью довольны атмосферой внутри класса. Нейтральное отношение к коллективу выявлено у 34% суворовцев и лишь у 9% испытуемых выявлено негативное отношение к классному коллективу.

По результатам опросника «Мотивация успеха и боязнь неудачи» было установлено, что суворовцы в большей степени (59%) ориентированы на мотивацию боязни неудачи. Такие личности проявляют мало инициативы, стараются избежать или отказаться от ответственной работы. Цели, которые подростки ставят перед собой – сильно завышены. На мотивацию достижения ориентированы 41 % испытуемых. Такие подростки всегда активны, ответственные и проявляют инициативу.

Результаты диагностики учебной мотивации позволяют констатировать, что у 34% испытуемых выражен средний уровень мотивации, сниженный и низкий уровень выявлен у 47% воспитанников и лишь у 19% респондентов определен высокий очень высокий уровень мотивации.

Когда учащийся осознает смысл учения, то у него повышаются успехи в учебной деятельности, учебный материал усваивается гораздо легче и быстрее запоминается. Учащиеся хорошо концентрируют своё внимание, становятся более работоспособными.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

Результаты методики изучения мотивов учебной деятельности позволили определить рейтинг мотивов суворовцев. Наиболее значимые мотивы следующие:

- стать высококвалифицированным специалистом (86 %).
- получить аттестат (90 %).
- успешно учиться, сдавать экзамены на «четыре» и «пять» (62%).
- приобрести глубокие и прочные знания (43 %).
- обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности (81 %).

Наименее значимыми мотивами обучения для данной выборочной совокупности явились:

- быть постоянно готовым к очередным занятиям.
- не запускать предметы учебного цикла.
- выполнять запросы педагога.
- быть примером для одноклассников.
- избежать осуждения и наказания за плохую учебу.

Для успешной реализации психолого-педагогического сопровождения суворовцев со сниженным уровнем учебной мотивации разработана авторская программа.

Одним из важнейших вопросов мотивации является не просто обучение учащегося предметным знаниям, умениям, навыкам, а личность обучающегося, как будущего активного двигателя, обеспечивающего общественный прогресс, сохранение и развитие жизни на Земле и в космосе. Именно личность и индивидуальность человека с присущими ему характеристиками являются результатом образовательного процесса. При этом воспитание личности заключается, прежде всего, в развитии системы его потребностей и мотивов. Характер мотивации учения и особенности личности являются, по сути, показателями качества образования.

Поскольку наиболее острые проблемы в области обучения и воспитания связаны с отсутствием мотивов к получению образования у основной массы учащихся, следствием чего является снижение базовых показателей образованности и воспитанности выпускников всех учебных заведений, то важность названного критерия становится очевидной.

Цель программы: повышение уровня учебной мотивации у подростков путем формирования навыков самоорганизации, а также формирования знаний и умений осознанного отношения к обучению.

Основные задачи программы:

- формирование ценности и значимости учения;
- развитие познавательных процессов (восприятие, внимание, воображение, память, мышление);
- развитие творческого самовыражения;
- тренировка навыков самоконтроля и постановка цели;
- формирование убеждения и необходимости самопознания;

– ориентирование на достижение высокого результата успеха.

Программу по сопровождению в формировании учебной мотивации подростков целесообразно основывать на следующих принципах:

1. Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач. Этот принцип указывает на необходимость присутствия в коррекционной программе задач трех видов: коррекционных (исправление отклонений и нарушений развития, разрешение трудностей развития); профилактических (предупреждение отклонений и трудностей в развитии); развивающих (оптимизация, стимулирование, обогащение содержания развития).

2. Деятельностный принцип коррекции. Теоретической основой для формулирования указанного принципа является теория психического развития ребенка, разработанная в трудах А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, центральным моментом которой является положение о роли деятельности в психическом развитии ребенка.

3. Принцип учета возрастано-психологических и индивидуальных особенностей клиента. Этот принцип согласует требования соответствия хода психического и личностного развития клиента нормативному развитию, с одной стороны, и признание бесспорного факта уникальности и неповторимости конкретного пути развития личности – с другой.

4. Принцип комплексности методов психологического воздействия. Являясь, одним из наиболее очевидных принципов построения коррекционно-развивающих программ, этот принцип утверждает необходимость использования всего многообразия методов, техник и приемов из арсенала практической психологии¹⁶⁴.

Разработанная программа включает в себя несколько блоков: 1-ый блок содержит в себе работу с педагогами; 2-ой блок рассчитан на работу с родителями; 3-ий блок предусматривает работу с подростками.

1-ый блок: работа с педагогами. Данный блок имеет следующую цель: предоставление информации педагогам об индивидуальных особенностях личности ребенка с недостаточным развитием мотивации учения и особенностях в их воспитании. Опираясь на эту информацию, для педагогов были сформированы психологические рекомендации для стимуляции мотивации учения у подростков.

2-ой блок: работа с родителями предусматривает организацию собраний для родителей подростков со сниженным уровнем учебной мотивации, направленных на получение нового опыта взаимодействия с подростками с помощью упражнений, направленных на практическую тренировку коммуникативного навыка. Блок предусматривает разрешение таких задач как: изменение подхода родителя к ребёнку, улучшение взаимоотношений, понимания друг друга, уважение предпочтений и снижение

¹⁶⁴ Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике // Апрель-Пресс, Психотерапия, 2010. С. 102-103.

уровня стресса и улучшение показателя уверенности в себе. Желание обсуждать с детьми проблемные ситуации, подбор и нахождение подходящих методов поведения с ребёнком.

3-ий блок: работа с подростками. Нами была предложена программа, состоящая из занятий с учащимися, и направленная на повышение уровня учебной мотивации путем формирования навыков самоорганизации, а также формирования знаний и умений осознанного отношения к обучению. Программа включает 12 занятий, которые проводятся в групповой и индивидуальной форме, длительность каждого – 90 минут.

На занятиях использовались следующие формы и методы работы: групповые дискуссии, минилекции, ролевые игры, игры на интенсивное физическое взаимодействие, которые направлены на повышение уровня учебной мотивации подростков, урегулирование внутригруппового климата и сплочения в группе, повышение мотивации к достижению успеха.

Деятельность психолога становится необходимым элементом системы управления образовательным процессом в суворовском училище. Построение эффективной системы психолого-педагогического сопровождения на начальном этапе обучения позволяет решать проблемы развития и обучения воспитанников внутри образовательной среды учреждения, избежать необоснованной переадресации проблемы ребенка внешним службам, улучшить качество образования.

Психолого-педагогическое сопровождение позволяет решать следующие задачи:

- отслеживание статуса и динамики развития воспитанника в процессе обучения;

- создание психологических условий для успешного обучения и развития личности воспитанника, создание и внедрение индивидуальных и групповых программ психологического сопровождения обучающегося;

- построение индивидуального маршрута работы для воспитанников, имеющих проблемы в период адаптации, с учетом их особенностей и социально-психологического статуса в коллективе.

Психолого-педагогическое сопровождение способствует раскрытию потенциальных возможностей воспитанников, позволяет создать условия для их психологического развития в познавательной, эмоционально-волевой, мотивационной, поведенческой сферах, приобрести и реализовать полученные новые знания в деятельности и общении.

Психолого-педагогическое сопровождение в суворовском военном училище – это комплекс мероприятий по социально-психологическому изучению, психологическому и психофизиологическому обследованию суворовцев, а также оказанию психологической помощи суворовцам в процессе их учебной деятельности в стенах закрытого учебного заведения. Психологическая поддержка воспитанников направлена на повышение эффективности учебной, общественной, спортивной и трудовой деятельности, индивидуального обуче-

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

ния и воспитания с учётом возрастных, личностных и психофизиологических особенностей.

Теоретическая значимость проведенного нами эксперимента заключается в исследовании причин возникновения проблем снижения учебной мотивации в подростковом возрасте. Анализ научных исследований зарубежных и отечественных специалистов позволил обобщить и систематизировать знания по проблеме определения особенностей и специфики учебной мотивации в подростковом возрасте.

Практическая значимость исследования состоит в том, что материалы работы могут быть использованы практическими психологами, работающими в образовательных учреждениях и осуществляющими психологическую поддержку личностного развития подростков. Полученные результаты могут представлять интерес для студентов-психологов и работающих с ними преподавателей в контексте изучения возрастной психологии.

2.3. Исследование тревожности подростков, обучающихся в Суворовском военном училище

Исследование¹⁶⁵ по изучению тревожности подростков, обучающихся в учреждении закрытого типа, проводилось на базе Тульского суворовского военного училища. Выборку составили суворовцы 6 класса (1 и 4 взвод) в количестве 35 человек. Возраст испытуемых 11-12 лет.

Этапы исследования тревожности у подростков, обучающихся в учреждении закрытого типа.

I этап. Анализ научных публикаций и основных концепций по теме исследования; отработка понятийного аппарата исследования; постановка цели, определение объекта, предмета и задач исследования; выбор методов исследования.

II этап. Подбор диагностического инструментария для исследования тревожности подростков, обучающихся в учреждении закрытого типа; проведение констатирующего этапа эксперимента; количественный и качественный анализ результатов исследования.

III этап. Разработка и реализация программы, направленной на коррекцию тревожности у подростков, обучающихся в учреждении закрытого типа.

IV этап. Повторное диагностическое обследование участников формирующего эксперимента; сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента; составление рекомендаций по снижению неадаптивного уровня тревожности у подростков, обучающихся в учреждении закрытого типа; определение эффективности коррекционной работы.

Таблица 15

Характеристика выборки исследования

№ п/п	Имя Ф.	Характеристика
1.	Амур А.	Учащийся воспитывается в полной семье. В суворовском училище обучается с 5 класса. Уровень школьной мотивации высокий. Обучается на одни 5.Классный коллектив является привлекательным для подростка
2.	Андрей К.	Учащийся воспитывается в полной семье. Обучается в училище с 5 класса. Испытывает нейтральное отношение к коллективу. Уровень школьной мотивации средний. Обучается в основном на 4.
3.	Артемий С.	Учащийся воспитывается в полной семье. В училище обучается с 5 класса. Классный коллектив является привлекательным для подростка. Уровень школьной мотивации высокий. Обучается на 4-5.

¹⁶⁵ Данилушкина А.Ф. Коррекция тревожности подростков, обучающихся в учреждении закрытого типа(рукопись) / Науч. рук. С. А. Залыгаева. - Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2019. - 81 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

4.	Вова З.	Учащийся воспитывается в полной семье. Поступил в училище во 2 четверти 6 класса. Классный коллектив для подростка является нейтральным. Уровень школьной мотивации у него средний. Обучается преимущественно на 4.
5.	Вова Ш.	Подросток обучается в суворовском училище с 5 класса. Воспитывается в полной семье. Уровень мотивации высокий. Обучается на 4-5. Классный коллектив является привлекательным для учащегося.
6.	Георгий С.	Подросток воспитывается в полной семье. Обучается в училище с 5 класса. Уровень мотивации высокий. Обучается на 4-5.
7.	Глеб С.	Подросток воспитывается в полной многодетной семье. В училище находится в 5 класса. Коллектив является для подростка привлекательным. Очень высокий уровень школьной мотивации. Учится преимущественно на 5.
8.	Гордей С.	Подросток воспитывается в полной многодетной семье. В училище находится в 5 класса. Коллектив для подростка является нейтральным. Отмечается средний уровень школьной мотивации. Учится преимущественно на 4.
9.	Даниил К.	Учащийся воспитывается в неполной семье. В училище поступил во 2 четверти 5 класса. Коллектив для подростка является нейтральным. Уровень школьной мотивации подростка средний. Учится на 3-4.
10.	Дима Л.	Учащийся воспитывается в полной семье. В училище поступил в 1 четверти 6 класса. Коллектив для него является нейтральным. Уровень школьной мотивации отмечается высокий. Учится на 4-5.
11.	Егор А.	Учащийся поступил в училище в 3 четверти 5 класса. Воспитывается в полной семье. Отмечается нейтральное отношение к классному коллективу. Уровень школьной мотивации высокий. Обучается на 4-5
12.	Егор Г.	Подросток воспитывается в полной многодетной семье. В училище обучается с 5 класса. Уровень школьной мотивации отмечается очень низкий. Учится преимущественно на 3. Испытывает негативное отношение к классному коллективу
13.	Егор Т.	Учащийся поступил в училище с 5 класса. Воспитывается в полной семье. Уровень школьной мотивации очень высокий. Обучается в основном на 5. Классный коллектив для него является очень привлекательным.
14.	Игорь Ш.	Учащийся поступил в суворовское училище в 5 классе. Воспитывается в неполной семье. Уровень школьной мотивации у него средний. Отношение к классному коллективу нейтральное.
15.	Илья Б.	Подросток обучается в училище с 5 класса. Воспитывается в полной семье. Классный коллектив для него является очень привлекательным. Уровень школьной мотивации отмечается высокий. Учится на 4-5.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

16.	Леша Г.	Подросток обучается в училище с 1 четверти 6 класса. Воспитывается в полной семье. Отношение к классному коллективу у него нейтральное. Уровень школьной мотивации средний. Обучается на 3-4 преимущественно на 4.
17.	Максим Л.	Подросток поступил в училище в 5 классе. Воспитывается в неполной семье. Испытывает нейтральное отношение к классному коллективу. Уровень школьной мотивации у него отмечается высокий. Обучается на 4-5
18.	Максим С.	Учащийся поступил в училище в начале 5 класса. Воспитывается в полной семье. Классный коллектив для него является привлекательным. Уровень школьной мотивации очень высокий. Обучается подросток на 5.
19.	Матвей Г.	Учащийся поступил в училище в начале 5 класса. Воспитывается в неполной семье. У подростка отмечается низкий уровень школьной мотивации. Обучается преимущественно на 3. Отношение к классному коллективу нейтральное.
20.	Миша Д.	Подросток обучается в училище с 5 класса. Воспитывается в полной семье. Отношение к классному коллективу у него нейтральное. Уровень школьной мотивации низкий. Учится на 3-4
21.	Миша К.	Подросток обучается в суворовском училище с 5 класса. Воспитывается в полной семье. Классный коллектив для него является привлекательным. Отмечается очень высокий уровень школьной мотивации. Учится преимущественно на 5.
22.	Миша М.	Учащийся поступил в суворовском училище с 5 класса. Воспитывается в полной семье. Классный коллектив для него является очень привлекательным. Отмечается высокий уровень школьной мотивации. Учится преимущественно на 5.
23.	Никита К.	Подросток обучается в училище с начала 5 класса. Воспитывается в полной семье. Отношение к классному коллективу у него нейтральное. Уровень школьной мотивации у него высокий. Обучается на 4-5.
24.	Никита Т.	Подросток обучается в училище с 1 четверти 6 класса. Воспитывается в неполной семье. Отмечается нейтральное отношение к классному коллективу. Уровень школьной мотивации у учащегося низкий. Учится в основном на 3.
25.	Рустам Д.	Обучается в училище с 5 класса. Воспитывается в полной многодетной семье. Классный коллектив для подростка очень привлекательный. Уровень школьной мотивации высокий.
26.	Саша Д.	Подросток поступил в училище в 1 четверти 6 класса. Воспитывается в полной многодетной семье. Испытывает нейтральное отношение к классному коллективу. Уровень школьной мотивации у него средний. Учится на 3-4.
27.	Саша К.	Подросток поступил в училище в 5 классе. Воспитывается в полной семье. К классному коллективу испытывает

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО**

		нейтральное отношение. Уровень школьной мотивации низкий.
28.	Саша Л.	Учащийся поступил в суворовское училище в 1 четверти 5 класса. Воспитывается в полной многодетной семье. Является зав. ком. взвода. Классный коллектив для него является очень привлекательным. Уровень школьной мотивации очень высокий. Учится на 5.
29.	Святослав Д.	Учащийся поступил в суворовское училище в 1 четверти 5 класса. Воспитывается в полной семье. Испытывает нейтральное отношение к классному коллективу. Уровень школьной мотивации и подростка средний. Учится на 3-4.
30.	Семен Б.	Подросток обучается в училище с 5 класса. Воспитывается в неполной семье. У учащегося отмечается высокий уровень школьной мотивации. Классный коллектив для него является очень привлекательным.
31.	Семен Ч.	Подросток поступил в училище в 1 четверти 5 класса. Воспитывается в полной многодетной семье. Уровень школьной мотивации очень высокий. Учится на 5. Классный коллектив для него является очень привлекательным.
32.	Степан И.	Подросток поступил в училище в 1 четверти 5 класса. Воспитывается в полной семье. Уровень школьной мотивации высокий. Учится на 4-5. Отношение к классному коллективу нейтральное.
33.	Тимур Саф.	Подросток поступил в училище в 1 четверти 5 класса. Воспитывается в полной семье. Уровень школьной мотивации очень высокий. Учится на 5. Классный коллектив для него является очень привлекательным.
34.	Тимур С.	Подросток поступил в училище в 2 четверти 5 класса. Воспитывается в полной семье. Уровень школьной мотивации высокий. Учится на 4-5. Классный коллектив для него является привлекательным.
35.	Эльдар И.	Учащийся поступил в училище в 1 четверти 6 класса. Воспитывается в неполной семье. Уровень школьной мотивации средний. Учится на 3-4. Отношение к классному коллективу у подростка нейтральное.

Нами составлена диагностическая программа исследования, представленная в таблице 16.

Таблица 16

Диагностическая программа исследования

№ п/п	Название методики, автор	Цель методики	Исследуемый параметр
1.	Тест школьной тревожности Б.Н. Филлипа	Изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей млад-	Проявление школьной тревожности

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО**

		шего и среднего школьного возраста	
2.	Шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан)	Определение уровня личностной тревожности подростка	Тревожность - общая, школьная, самооценочная, межличностная, магическая
3.	Шкала явной тревожности СМАС (адаптация А.М. Прихожан)	Выявление тревожности как относительно устойчивого образования у детей	Уровень тревожности
4.	Тест «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка	Определение уровня тревожности, фрустрации, агрессии и ригидности.	Уровень тревожности, фрустрации, агрессии, ригидности
5.	Метод цветových выборов М. Люшера	Изучение актуального состояния, базисных потребностей, индивидуального стиля переживания, типа реагирования и степени адаптированности обследуемого	Актуальное состояние, индивидуальный стиль переживания, степень адаптированности

Таблица 17

Характеристика уровней тревожности у подростков

Уровень тревожности	Показатели
Высокий	Может вызываться или реальными неудачами подростка в наиболее значимых для него областях деятельности и общения, или существовать вопреки объективно благополучному положению, являясь следствием определенных личностных конфликтов, нарушений в развитии, самооценке и т.п. Для ребенка характерна неуверенность в себе, закомплексованность, чувство неполноценности; довольно часто возникают проблемы во взаимоотношениях со сверстниками и педагогами. Отмечаются выраженные вегетативные реакции, неврозоподобные и психосоматические нарушения, а также перегрузки, перенапряжения, выражающиеся в нарушениях внимания, понижении работоспособности, повышенной утомляемости.
Средний	Подростки, имеющие средний уровень тревожности более или менее спокойные, достаточно активны и общительны, хотя встречаются случаи, когда появляется беспокойство, не обоснованное сложившимися обстоятельствами. Также такой уровень тревожности необходим для адаптации и продуктивной деятельности.
Низкий	Отмечается выраженное спокойствие, возникновение состояния тревоги может наблюдаться лишь в особо важных и лично значимых ситуациях; вероятность возникновения конфликтов, срывов крайне мала. Подростки общительны и инициативны, но им свойственна слабая эмоциональная вовлеченность в различных жизненных ситуациях, сдержанность чувств.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

Анализ результатов диагностики подростков по методике «Тест школьной тревожности Филлипса» на констатирующем этапе эксперимента представлен в таблице 18 и на рисунке 14.

Таблица 18

**Результаты диагностики по методике
«Тест школьной тревожности Филлипса»**

Название фактора тревожности	Нормальный уровень (кол-во детей, %)	Повышенный уровень (кол-во детей %)	Высокий уровень (кол-во детей)
1. общая тревожность в школе	26 (74%)	8 (23%)	1 (3%)
2. переживание социального стресса	28 (80%)	6 (17%)	1 (3%)
3. фрустрация потребности в достижении успеха	31 (88%)	4 (12%)	0 (0%)
4. Страх самовыражения	9 (26%)	17 (48%)	9 (26%)
5. Страх ситуации проверки знаний	21 (60%)	11(31%)	3 (9%)
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	28(80%)	5 (14%)	2 (6%)
7. Низкая физиологическая сопротивляемость	31 (88%)	2(6%)	2(6%)
8. Проблемы и страхи в отношении с учителями	20(57%)	15 (43%)	0(0%)

Анализ результатов, представленный в таблице 18 и на рисунке 14, по шкале «общая тревожность в школе» показал, что для 1 (3%) испытуемого характерен высокий уровень общей школьной тревожности, у 8 (23%) подростков отмечается повышенный уровень тревожности и у 26 (74%) человек выявлен нормальный уровень общей школьной тревожности.

Анализ результатов по шкале факторов «переживание социального стресса» показал, что для 1 (3%) испытуемого выявлен высокий уровень тревожности, у 6 (17%) подростков выявлен повышенный уровень тревожности и 28 (80%) учащихся имеют нормальный уровень тревожности, что говорит о позитивном отношении к окружающему миру.

По шкале «Фрустрация потребности в достижении успеха» у 4 (12%) испытуемых выявлен повышенный уровень тревожности и у 31(88%) подростка отмечен нормальный уровень тревожности, что говорит о положительном развитии потребности в успехе у большинства испытуемых.

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО**

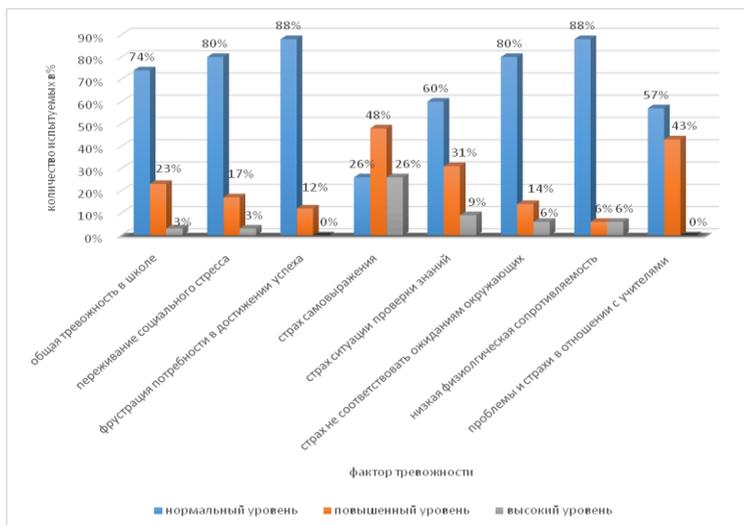


Рис 14. Результаты исследования диагностики по методике «Тест школьной тревожности Филлипса»

Анализ результатов по шкале «страх самовыражения» показал, что у 9 (26%) испытуемых выявлен высокий уровень тревожности и 17 (48%) подростков с повышенным уровнем тревожности. Дети переживают о том, как они будут выглядеть в глазах окружающих, в результате чего они боятся раскрываться перед другими людьми. У 9 (26%) человек выявлен нормальный уровень тревожности.

По результатам диагностики по шкале «страх ситуации проверки знаний» у 3 (9%) тестируемых выявлен высокий уровень тревожности, для 11 (31%) суворовцев характерен повышенный уровень тревожности, и у 21 (60%) учащихся отмечается нормальный уровень тревожности.

Анализ результатов диагностики по шкале «страх не соответствовать ожиданиям окружающих», которая характеризует ориентацию на значимость окружающих в оценке своих поступков, мыслей, результатов, показал, что 2 (6%) подростка имеют высокий уровень тревожности, у 5 (14%) учащихся выявлен повышенный уровень тревожности, и у 28 (80%) опрошенных отмечается нормальный уровень тревожности.

По шкале «физиологическая сопротивляемость» анализ результатов показал, что у 2 (6%) подростков отмечается высокий уровень тревожности, 2(6%) человека с повышенным уровнем тревожности и для 31 (88%) тестируемого характерен нормальный уровень тревожности.

Анализ результатов по шкале «проблемы и страхи в отношении с учителями» позволяет сделать вывод о том, что 15(43%) подростков имеют повы-

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

шенный уровень тревожности и для 20 (57%) характерен нормальный уровень тревожности.

Анализ результатов диагностики подростков по методике «Шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан)» на констатирующем этапе эксперимента представлен в таблице 19 и на рисунке 15.

Таблица 19

Результаты диагностики по методике «Шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан)»

Название вида тревожности	Низкий уровень (кол-во детей %)	Средний уровень (кол-во детей %)	Высокий уровень (кол-во детей %)
Общая	14 (40%)	7 (20%)	14 (40%)
Школьная	13 (37%)	8 (23%)	14 (40%)
Самооценочная	5 (14%)	16 (46%)	14 (40%)
Межличностная	18 (51%)	14 (40%)	3 (9%)
Магическая	24 (69%)	7 (20%)	4 (11%)

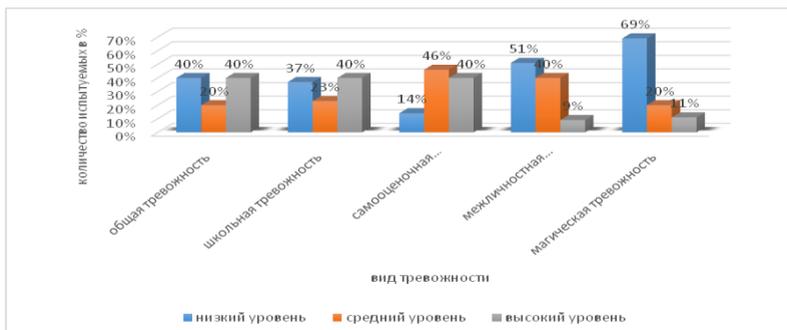


Рис 15. Результаты исследования по методике «Шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан)»

Анализ результатов, представленный в таблице 19 и на рисунке 15, позволяет сделать вывод о том, что 14 (40%) подростков имеют высокий уровень общей тревожности, у них могут наблюдаться сложности во взаимодействии со сверстниками и преподавателями, также они могут испытывать беспокойство при ответах у доски и выступлениях перед аудиторией. 7 (20%) человек со средним уровнем тревожности, который необходим для адаптации и продуктивной деятельности. И у 14 (40%) испытуемых выявлен низкий уровень тревожности, он может отражать как объективное состояние испытуемых, так и иметь защитный характер

По шкале школьная тревожность 14 (40%) учащихся имеют высокий уровень тревожности, который часто связан с ограниченным кругом ситуаций,

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

определенной сферой жизни. В данном случае можно предположить, что испытуемые имеют трудности в учебных ситуациях (в ситуации экзамена, ответа у доски, общении с учителями). У 8 (23%) подростков средний уровень школьной тревожности, и 13 (37%) тестируемых имеют низкий уровень школьной тревожности.

Анализируя результаты по шкале самооценочная тревожность можно сделать вывод о том, что высокий уровень отмечается у 14 (40%) тестируемых. Для них характерна низкая самооценка, ощущение собственной малоценности. 16 (46%) подростков со средним уровнем самооценочной тревожности. Такой уровень тревожности может говорить об адекватной самооценке данных испытуемых и устойчивости к критике со стороны окружающих. У 5 (14%) учащихся выявлен низкий уровень самооценочной тревожности. Испытуемые с таким уровнем тревожности не испытывают беспокойства, думая о себе и оценивая себя.

Анализируя результаты по шкале межличностная тревожность, мы можем сделать выводы о том, что высокий уровень межличностной тревожности выявлен у 3 (9%) подростков, такие дети испытывают трудности в общении со взрослыми и сверстниками. У 14 (40%) испытуемых отмечается средний уровень тревожности, который может быть связан с ограниченным кругом ситуаций, вызывающих межличностную тревожность и 18 (51%) тестируемых имеют низкий уровень межличностной тревожности.

И по шкале магическая тревожность у 4 (11%) учащихся отмечается высокий уровень тревожности, для которых характерна боязнь различных ситуаций мистического характера. 7 (20%) подростков со средним уровнем магической тревожности, и у 24 (69%) тестируемых выявлен низкий уровень магической тревожности.

Анализ результатов диагностики подростков по методике «Шкала явной тревожности CMAS(адаптация А.М. Прихожан)» на констатирующем этапе эксперимента представлен в таблице 20 и на рисунке 16.

Таблица 20

**Результаты диагностики по методике «Шкала явной тревожности CMAS
(адаптация А.М. Прихожан)»**

Этап исследования, кол-во испытуемых в %	Уровень тревожности				
	Состояние тревожности испытуемому не свойственно	Нормальный уровень	Несколько повышенный	Явно повышенный	Очень высокий
Констатирующий	1 (3%)	17 (48%)	2 (6%)	13 (37%)	2 (6%)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО



Рис 16. Результаты диагностики по методике «Шкала явной тревожности CMAS (адаптация А.М. Прихожан)»

Анализ результатов, представленный в таблице 20 и на рисунке 16, показал, что для 2(6 %) подростков характерен очень высокий уровень тревожности, их можно отнести к «группе риска». У 13 (37%) тестируемых выявлен явно повышенный уровень тревожности, такая тревожность обычно носит «разлитой», генерализованный характер. Состояние детей характеризуется подавленностью, безынициативностью, они трудом входят в контакт, не уверены в себе, обладают неустойчивой самооценкой. В результате такие подростки значительно чаще переживают неуспех, чем их нетревожные сверстники, что ведет к накоплению отрицательного эмоционального опыта. У 2 (6%) подростков отмечается несколько повышенный уровень тревожности, такой уровень связан с ограниченным кругом ситуаций, определенной сферой жизни ребенка. 17 человек (48%) имеют нормальный уровень тревожности, такой уровень необходим для нормальной адаптации и продуктивной деятельности. Для 1 человека(3%) учащихся состояние тревожности не свойственно.

Анализ результатов диагностики подростков по методике «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка на констатирующем этапе эксперимента представлен в таблице 21 и на рисунке 17.

Таблица 21

Результаты диагностики по методике «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка

Исследуемый параметр	Уровень		
	Низкий (кол-во детей %)	Средний (кол-во детей %)	Высокий (кол-во детей %)
Тревожность	13 (37%)	6 (17%)	16 (46%)
Фрустрация	3 (9%)	11 (31%)	21 (60%)
Агрессия	15 (43%)	16 (46%)	4 (11%)
Ригидность	7 (20%)	14 (40%)	14 (40%)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

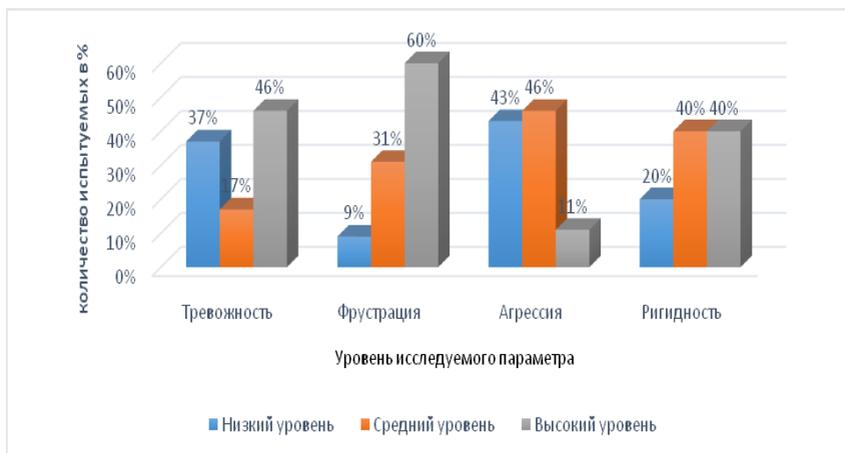


Рис 17. Результаты диагностики по методике «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка

Анализ результатов, представленный в таблице 21 и на рисунке 17, показал, что для 16 (46%) подростков характерен высокий уровень тревожности, 6 (17%) испытуемых со средним (допустимым) уровнем тревожности и у 13 (37%) человек отмечается низкий уровень.

По исследуемому параметру «фрустрация» отмечаются следующие данные: 21 (60%) человек испытывают высокий уровень фрустрации. Для них характерна низкая самооценка, избегание трудностей, боязнь неудач. 11 (31%) подростков со средним уровнем фрустрации, которая имеет место. У 3 (9%) испытуемых отмечается низкий уровень фрустрации, для которого характерна высокая самооценка и устойчивость к неудачам.

Высокий уровень агрессии отмечается у 4(11%) подростков, они агрессивны, несдержанны, у них отмечаются трудности при общении и работе с людьми. 16 (46%) испытуемых со средним уровнем агрессивности и для 15 (43%) человек характерен низкий уровень агрессии, они спокойны, выдержанны.

По исследуемому параметру ригидность отмечается 16 (40%) подростков с высоким уровнем ригидности. Для них характерна неизменность поведения, убеждений, взглядов, даже если они расходятся, не соответствуют реальной обстановке, жизни. 14 (40%) испытуемых со средним уровнем ригидности и у 7 (20%) человек выявлен низкий уровень ригидности, легкая переключаемость.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

Анализ результатов диагностики подростков по методике «Метод цветowych выборов Люшера» на констатирующем этапе эксперимента представлен в таблице 22.

Таблица 22

**Результаты диагностики по методике
«Метод цветowych выборов Люшера»**

№ п/п	Имя Ф.	Характеристика
1.	Амур А.	Готов к установлению мирных отношений с целью снятия напряжения. Эмоциональная напряженность связана с недостатком уравновешенности во взаимоотношениях с окружающими людьми. Стресс вызван нежелательными ограничениями и несправедливыми запретами. Отмечается незначительный уровень непродуктивной нервно-психической напряженности.
2.	Андрей К.	Испытуемый стремится к установлению спокойных и прочных отношений для того, чтобы чувствовать себя признанным, любимым, ценимым и довольным. Желает спокойной и прочной привязанности, мирной сопричастности для того, чтобы ощущать подтверждение собственной значимости и удовлетворенность выражением уважения других к себе. Хочет преодолеть ощущение пустоты и избавиться от разьединенности с другими.
3.	Артемий С.	Быстро возбуждается в результате напряжений и раздражается из-за этого, но всеми силами стремится избежать конфликтов. Импульсивен и легко возбудим. Стресс вызван нежелательными ограничениями и несправедливыми запретами. Стремится использовать каждую возможность для отказа от подчинения ограничениям и запретам. Отмечается большое желание самостоятельно распоряжаться своей судьбой.
4.	Вова З.	Стресс вызван разочарованиями, вошедшими в жизнь вместе с какой-то нежелательной ситуацией. Чувствует, что попал в неприятную ситуацию, мучительную и тяжкую, исправить которую бессилён. Рассержен и раздражен из-за сомнений в возможности достижения собственных целей. Испытуемый фрустрирован вплоть до нервного истощения. Хочет освободиться от этого мучительного состояния, чтобы избежать помех и свободно действовать согласно собственным убеждениям.
5.	Вова Ш.	Удовлетворяет свои потребности и разряжает понуждающее напряжение без привязанности. Склонен к замкнутости, что не позволяет быть достаточно глубоко вовлеченным в эмоциональное сотрудничество. Пассивны в контактах, а потому не может удовлетворить свои потребности. Не допускает никаких ограничений, стремится действовать свободно и без помех для того, чтобы иметь возможность полностью отдаться своим увлечениям.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

		Отмечается упование на будущее самоопределение.
6.	Георгий С.	Считая ситуацию безнадежной, ищет защиты от раздражения и подавленности, резко сопротивляясь всему давящему и неприятному. Убежден в том, что ситуация безнадежно плоха. Пытается защититься от того, что может вызвать раздражение и углубить подавленность. Обстоятельства вызывают у него отвращение, он противится им, так как воспринимает их как враждебные. Пытается оградить себя от мучительных и унижительных переживаний. Общий эмоциональный тонус характеризуется повышенной возбудимостью, тревожностью, неуверенностью. В стрессовой ситуации вероятен срыв деятельности и поведения.
7.	Глеб С.	Отсутствие непродуктивной нервно-психической напряженности. Действия активны, разнообразны, коэффициент полезного действия высокий. Эмоциональный настрой оптимистичный. Развит волевой самоконтроль. При этом воля не является орудием подавления какой-то части личности, она лишь согласует различные, но не противоречивые желания. При наличии соответствующей мотивации способность интенсивно работать длительное время. В экстремальных ситуациях эффективная мобилизация и сосредоточение на выполнении задачи.
8.	Гордей С.	Стресс вызван нежелательными ограничениями и несправедливыми запретами. Отмечается желание самостоятельно распоряжаться своей судьбой. Незначительный уровень непродуктивной нервно-психической напряженности. Преобладает установка на активную деятельность.
9.	Даниил К.	Ощущает значительные препятствия и выраженное торможение при осуществлении своих желаний. Стремится освободиться от накопленной досады, желает разрядить скопившееся раздражение, снять напряжение и обрести покой. Эмоциональная неудовлетворенность дала толчок повышенному и нетерпеливому желанию независимости, которое приводит к стрессу и беспокойству.
10.	Дима Л.	Испытуемый стремится избежать чувства одиночества и обособленности, чтобы познать и интенсивно пережить все возможности, которые предлагает жизнь. Не допускает никаких ограничений, стремится действовать свободно и без помех для того, чтобы иметь возможность полностью отдаться своим увлечениям и делать лишь то, что он сам считает правильным и заслуживающим внимания. Негодует, когда его как-либо ограничивают и стесняют. Требуется, чтобы к нему не чинили препятствий и предоставили полную свободу. Упоевает на будущее самоопределение.
11.	Егор А.	Ощущает значительные препятствия и выраженное торможение при осуществлении своих желаний. Стремится освободиться от накопленной досады, желает разрядить

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

		скопившееся раздражение, снять напряжение и обрести покой. Требует, чтобы ему не чинили препятствий и предоставили полную свободу. Испытывает потребность в восстановлении сил и погружении в безопасную обстановку. В настоящее время пребывает в отчаянии и далее не желает испытывать давление среды. Нуждается в физическом облегчении, гарантиях защищенности и предоставлении возможности восстановить утраченные силы.
12.	Егор Г.	Испытуемый сильно разочарован своими отношениями и с отвращением отвергает их. Он нуждается в оздоровительном отдыхе и крайне бережном к себе отношении. В настоящее время его физическое недомогание, перенапряжение сил и эмоциональные переживания достигли угрожающего размера. Физическое и психическое состояние явно неудовлетворительны, самооценка снижена, а потребность в покое и заботе стала нарочитой.
13.	Егор Т.	С живым напряженным вниманием следит за происходящим. Сдержанно относится к чужим взглядам и обо всем стремится составить свое собственное мнение. Пытается всеми силами улучшить свое положение и повысить престиж, укрепляя самоуважение. Преобладает установка на активную деятельность. Энергоресурсов достаточно для более менее регулярных всплеск сверхактивности и напряжения, недоступных большинству других людей.
14.	Игорь Ш.	Раздражен торможением побуждающих импульсов и с отвращением замыкается в себе, если требования остаются неудовлетворенными. Полагает, что сложившаяся обстановка намеренно создана недоброжелателями к его собственному удовольствию. Чрезмерно чувствителен к собственным эмоциям, легко раним и крайне обидчив. Из-за излишней сдержанности и отчужденности от других, связанных с чрезмерной эмоциональностью реагирования на них, остается без привязанности. Крайне эгоцентричны, из-за чего оказывается в изоляции.
15.	Илья Б.	Отсутствие непродуктивной нервно-психической напряженности. Действия активны, разнообразны, коэффициент полезного действия высокий. Эмоциональный настрой оптимистичный. Развит волевой самоконтроль. При этом воля не является орудием подавления какой-то части личности, она лишь согласует различные, но не противоречивые желания. При наличии соответствующей мотивации способность интенсивно работать длительное время. В экстремальных ситуациях эффективная мобилизация и сосредоточение на выполнении задачи.
16.	Леша Г.	Ввиду явного сопротивления среды испытывает трудности в осуществлении притязаний на личную значимость. Эмоциональная неудовлетворенность дала толчок повышенному и нетерпеливому желанию независимости,

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

		которое приводит к стрессу и беспокойству. Существующие ситуация и отношения неудовлетворительны. Эмоциональная неудовлетворенность вызвала беспокойную неустойчивость. Воспринимает создавшееся положение как бедственное и неудобное и активно ищет пути к облегчению.
17.	Максим Л.	Ощущает немалое утомление от конфликтов и нуждается в дающем отдых чувстве защищенности и физическом удовлетворении. Испытывает потребность в комфорте и уюте, необходимых для отдыха в обстановке полной безопасности. В настоящее время не способен на какие-либо усилия в достижении своих целей. Считает, что им пренебрегают. Стресс и тревога порождены конфликтом между надеждой и необходимостью, который вызван острым разочарованием. Разочарования и несбывшиеся надежды привели к тревожной неуверенности. Повышенный уровень непродуктивной нервно-психической напряженности. Потенциал целесообразной активности очень невысок. Избыточное возбуждение, суетливость.
18.	Максим С.	Усилия направлены на создание и упрочение своего положения. Оказывает сильное сопротивление внешним воздействиям и посягательствам на свою самостоятельность. Стремится избежать чувства одиночества и обособленности. Не допускает никаких ограничений, стремится действовать свободно и без помех для того, чтобы иметь возможность полностью отдаться своим увлечениям и делать лишь то, что сам считает правильным и заслуживающим внимания. Испытуемый негодует, когда его как-либо ограничивают и стесняют. Упование на будущее самоопределение.
19.	Матвей Г.	Остро нуждается в снимающем напряжение покое и умиротворяющем единении. Нуждается в теплых товарищеских отношениях, не выносит пренебрежения и недостаточного уважения к себе. Стресс вызван неспособностью постоянно поддерживать взаимоотношения в желаемом состоянии. Отмечается сублимированная художественная чувствительность. Средний уровень непродуктивной нервно-психической напряженности. Справляется со своими обязанностями в пределах средних сложившихся требований.
20.	Миша Д.	Испытывает потребность в глубокой близости, полной чуткости и взаимопонимания. Фрустрация, вызванная неприемлемым для него ограничением свободы действий, ведет к стрессу. Ищет независимости и свободы от каких бы то ни было ограничений, а потому активно избегает обязанностей, ответственности и всего того, что может его стеснить и оказаться помехой. Надеется таким образом освободиться от неприятных отношений, невыносимого давления и унижительной зависимости хотя бы для того,

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

		чтобы иметь возможность удовлетворять собственные требования
21.	Миша К.	Стремится к бесконфликтному удовлетворению своих потребностей. Жаждет комфорта и уюта, приносящих радость всем чувствам. Стремится к устойчивости и эмоциональной безопасности. Желает оказаться в стабильном окружении, не перегруженном проблемами, в котором можно было бы почувствовать себя свободнее. Стремиться избежать чувства одиночества и обособленности.
22.	Миша М.	Способность сопротивляться давлению окружения себя истощала, что привело к стрессу и фрустрации, выражающихся в нетерпеливости и раздражительности. Сила волевого напряжения, направленная на преодоление сопротивления, утрачена. Жизнестойкость, необходимая для борьбы с существующими трудностями, заметно снижена. Приходится терпеть невыносимое давление. Испытуемый воспринимает неудовлетворяющую ситуацию и несложившиеся отношения как неразумную жестокость и унижительное принуждение. Всеми силами стремится к устранению неприятных отношений. Отмечается неразрешившаяся вовлеченность в сложный и тягостный процесс.
23.	Никита К.	Интенсификация возбуждения и выраженная восприимчивость ко внешним раздражителям. Испытуемый стремится избежать чувства одиночества и обособленности, чтобы познать и интенсивно пережить все возможности, которые предлагает жизнь. Не допускает никаких ограничений, стремится действовать свободно и без помех. Негодует, когда его как-либо ограничивают и стесняют. Требуется, чтобы ему не чинили препятствий и предоставили полную свободу. Отмечается упование на будущее самоопределение.
24	Никита Т.	Стресс вызван неспособностью постоянно поддерживать взаимоотношения в желаемом состоянии. Для испытуемого характерны отсутствие желаний и безрадостность. Он чувствует, что другие мешают ему реализовать себя и чинят препятствия на пути раскрытия способностей. Ищет покоя, избегает конфликтов и прямых столкновений и намерен в дальнейшем щадить себя, отказываясь от перенапряжения. Испытывает тревогу и апатию, но усердно избегает открытых конфликтов. Повышенный уровень непродуктивной нервно-психической напряженности. Потенциал целесообразной активности очень невысок. Общий эмоциональный тонус характеризуется повышенной возбудимостью, тревожностью, неуверенностью. В стрессовой ситуации вероятен срыв деятельности и поведения
25.	Рустам Д.	Отсутствие непродуктивной нервно-психической напря-

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

		женности. Действия активны, разнообразны, коэффициент полезного действия высокий. Эмоциональный настрой оптимистичный. Развит волевой самоконтроль. При наличии соответствующей мотивации способность интенсивно работать длительное время. В экстремальных ситуациях эффективная мобилизация и сосредоточение на выполнении задачи.
26.	Саша Д.	Стремится к бесконфликтному удовлетворению своих потребностей. Стремится избежать чувства одиночества и обособленности, чтобы познать и интенсивно пережить все возможности, которые предлагает жизнь. Не допускает никаких ограничений, стремится действовать свободно и без помех. Испытуемый очень раним и обидчив, болезненно реагирует на малейшие неприятности. Вынужден идти на компромиссы, уступать и приспосабливать свои претензии к наличной ситуации.
27.	Саша К.	Незначительный уровень непродуктивной нервно-психической напряженности. Преобладает установка на активную деятельность. Энергоресурсов достаточно для более менее регулярных всплеск сверхактивности и напряжения, недоступных большинству других людей. В условиях мотивированной деятельности не возникает трудностей с оперативным и долговременным запоминанием и воспроизведением информации. К острым ощущениям в общем нет стремления. Однако из стрессовых ситуаций выход с достоинством.
28.	Саша Л.	Испытывает потребность в глубокой близости, полной чуткости и взаимопонимания. Жаждет деликатности и искренности в привязанности. Стресс вызван нежелательными ограничениями и несправедливыми запретами. Желает свободно следовать своим убеждениям и принципам. Хочет добиться уважения к себе как к выдающейся личности. Испытуемый стремится использовать каждую возможность для отказа от подчинения ограничениям и запретам.
29.	Святослав Д.	Придает большое значение чувствам, поэтому его благополучие существенно зависит от гармонии социальных контактов и семейной жизни. Стремится избежать чувства одиночества и обособленности, чтобы познать и интенсивно пережить все возможности, которые предлагает жизнь. Не допускает никаких ограничений, стремится действовать свободно и без помех. Чувствует, что попал в мучительную безвыходную ситуацию, с которой ничего не может поделать. Настоящую ситуацию рассматривает как бедственную и крайне неудобную.
30.	Семен Б.	Незначительный уровень непродуктивной нервно-психической напряженности. Преобладает установка на активную деятельность. Энергоресурсов достаточно для более менее регулярных всплеск сверхактивности и

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

		напряжения, недоступных большинству других людей. В условиях мотивированной(интересной) деятельности не возникает трудностей с оперативным и долговременным запоминанием и воспроизведением информации. Однако из стрессовых ситуаций выход с достоинством.
31.	Семен Ч.	Незначительный уровень непродуктивной нервно-психической напряженности. Преобладает установка на активную деятельность. Энергоресурсов достаточно для более менее регулярных всплеск сверхактивности и напряжения, недоступных большинству других людей. В условиях мотивированной(интересной) деятельности не возникает трудностей с оперативным и долговременным запоминанием и воспроизведением информации. К острым ощущениям в общем нет стремления.
32.	Степан И.	Испытуемый желает спокойной и уютной обстановки, защищенности, стремится к приятной защите, нежной опеке и удовлетворяющей привязанности. Избегает приложения каких-либо чрезмерных усилий и хочет укорениться в обстановке безопасности и спокойном дружеском общении. Стресс вызван нежелательными ограничениями и стеснениями, воспринимаемыми как несправедливые. Чувствует себя неполноценным и обиженным.
33.	Тимур Саф.	Чувствуете, что ему мешают активно проявить себя, так как ожидания остаются неосуществленными. Ощущает серьезные препятствия на пути развития своих возможностей. Непостоянен и устремлен вовне. Умеренная потребность в восстановлении и отдыхе. Энергетический потенциал невысок, но вполне достаточен для успешной деятельности в привычных спокойных условиях.
34.	Тимур С.	Стресс вызван неприятными запретами и ограничениями. Спротивляется какому бы то ни было давлению окружающих и требует полной независимости как личности. Желание самому, без чьего-либо вмешательства, искать и принимать решения и делать выводы. Средний уровень непродуктивной нервно-психической напряженности. Справляется со своими обязанностями в пределах средних сложившихся требований.
35.	Эльдар И.	Стресс вызван нежелательными ограничениями и стеснениями, воспринимаемыми как несправедливые. Психологически: стремится к откровенным и доверительным отношениям, полному дружелюбия и взаимопонимания. Желает действовать лишь в согласии с собственными убеждениями. Испытуемый требует полной свободы принимать решения самостоятельно.

Анализ результатов, представленный в таблице 22, позволяет сделать вывод о том, что у 29 % испытуемых стресс вызван нежелательными ограничениями и несправедливыми запретами. Эмоциональная неудовлетворенность

дала толчок повышенному и нетерпеливому желанию независимости, которое приводит к беспокойству.

23% испытуемых стремятся к установлению спокойных и прочных отношений для того, чтобы чувствовать себя признанным, любимым, ценным и довольным.

11% испытуемых фрустрированы вплоть до нервного истощения. Хотят освободиться от этого мучительного состояния, чтобы избежать помех и свободно действовать согласно собственным убеждениям. Общий эмоциональный тонус характеризуется повышенной возбудимостью, тревожностью, неуверенностью.

У 17% испытуемых отмечается отсутствие или незначительный уровень непродуктивной нервно-психической напряженности.

20% испытуемых стремятся избежать чувства одиночества и обособленности, чтобы познать и интенсивно пережить все возможности, которые предлагает жизнь. Не допускает никаких ограничений, стремится действовать свободно и без помех для того, чтобы иметь возможность полностью отдаться своим увлечениям и делать лишь то, что он сам считает правильным и заслуживающим внимания.

Таким образом, обобщая представленные выше результаты, мы можем сделать вывод о том, что у 15 подростков, что составляет 43% испытуемых, выявлен высокий уровень тревожности. Для подростков с таким уровнем тревожности характерна неуверенность в себе, закомплексованность, чувство неполноценности; довольно часто возникают проблемы во взаимоотношениях со сверстниками и педагогами. Отмечаются выраженные вегетативные реакции, невротоподобные и психосоматические нарушения, а также перегрузки, перенапряжения, выражающиеся в нарушениях внимания, понижении работоспособности, повышенной утомляемости.

Средний уровень тревожности выявлен у 13 суворовцев (37%). Подростки, с таким уровнем тревожности более или менее спокойные, достаточно активны и общительны, хотя встречаются случаи, когда появляется беспокойство, не обоснованное сложившимися обстоятельствами. Также такой уровень тревожности необходим для адаптации и продуктивной деятельности.

И у 7 подростков (20%) выявлен низкий уровень тревожности. Для них характерно выраженное спокойствие, возникновение состояния тревоги может наблюдаться лишь в особо важных и лично значимых ситуациях. Вероятность возникновения конфликтов, срывов крайне мала. Подростки общительны и инициативны, но им свойственна слабая эмоциональная вовлеченность в различных жизненных ситуациях, сдержанность чувств.

Обобщенный анализ результатов выявленных уровней тревожности представлен на рисунке 18.

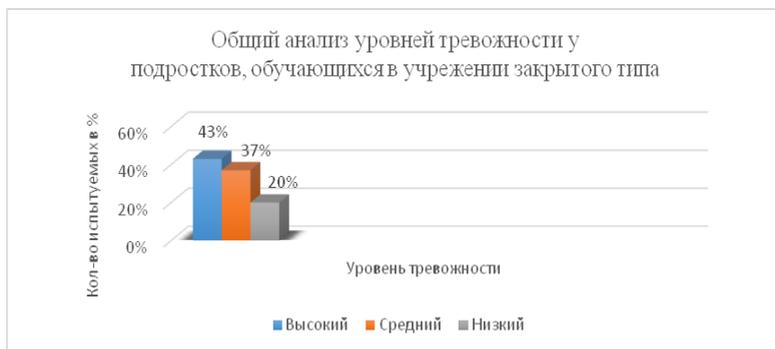


Рис 18. Общий анализ уровней тревожности у подростков, обучающихся в учреждении закрытого типа

Нами представлена коррекционно-развивающая программа для работы с тревожными подростками, обучающимися в учреждении закрытого типа.

Цель программы: снижение тревожности у подростков, обучающихся в учреждении закрытого типа.

Для достижения данной цели поставим следующие задачи:

1. Повышение у детей уверенности в себе, развитие адекватной самооценки;
2. Развитие у школьников умений и навыков психофизической саморегуляции (снятие мышечного и эмоционального напряжения) и навыков владения собой в критических ситуациях;
3. Обучение отреагированию негативного эмоционального опыта;
4. Развитие навыков коммуникации.

Содержание занятий:

Каждое занятие программы состоит из трех частей: вводная часть (приветствие и разминка), основная часть и завершение занятия (рефлексия и прощание). Занятие начинается с ритуала приветствия, выполняющего функцию установления контакта. Основная часть предполагает проведение игр и упражнений, направленных на решение поставленных в программе задач занятия. Заключительный этап предполагает обсуждение итогов занятия, эмоциональную, смысловую оценку, рефлексия.

Охарактеризуем более детально содержание коррекционно-развивающей программы по снижению уровня тревожности подростков, обучающихся в учреждении закрытого типа:

1. Ориентировочный этап.

Цель ориентировочного этапа: установление контакта, создание благоприятных условий для работы в группе, включение участников в групповой процесс, снятие эмоционального и телесного напряжения, самопрезентация, формирование доброжелательного отношения друг к другу.

На данном этапе целесообразно проводить коллективные игры и упражнения, направленные на снятие эмоционального и мышечного напряжения, создание положительного настроения на работу. Большое значение в работе приобретают приемы не игрового типа, целью которых выступает повышение и усиление сплоченности группы (ритуалы приветствия и прощания, с помощью которых повышается эмоциональный тонус занятия).

Критерием перехода ко второму этапу является достижение членами группы определенной степени психологической совместимости, проявляющейся, в возникновении уважительного отношения друг к другу.

2. Коррекционный этап.

Цель коррекционного этапа: последовательное решение поставленных в программе задач.

На данном этапе в структуру занятий, включается непосредственная коррекционно-развивающая работа

3. Заключительный этап.

Цель заключительного этапа: подведение итогов, обсуждение и закрепление результатов работы, положительная обратная связь, осознание детьми достигнутых результатов.

Формы работы в группе: индивидуальная, парная, групповая, коллективная

Длительность каждого занятия: 60 минут

Частота занятий: 1-2 раза в неделю

Общее количество занятий: 16 занятий.

Общее время занятий: 16 часов

Методы и техники: изотерапия, музыкотерапия, психогимнастика, релаксация, мандалотерапия, метод социально-психологического тренинга

Ниже в таблице 23 представлено содержание программы

Таблица 23

Содержание коррекционно-развивающей программы по снижению уровня тревожности у подростков, обучающихся в учреждении закрытого типа

№ п/п	Цель занятия	Содержание (упражнения)	Примечание (необходимое оборудование)
1	Знакомство участников друг с другом, повышение позитивного настроения и сплочения подростков, эмоциональное и мышечное расслабление.	Приветствие Упражнение «Знакомство» Упражнение «Гусеница» Упражнение «Путаница» Упражнение «Рисунок по кругу» Рефлексия Ритуал прощания	Магнитофон, спокойная музыка, фломастеры, цветные карандаши, листы формата А4 и ватман, краски, ножницы, мячи, раздаточный материал «план интервью».

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

2	Продолжение знакомства, сплочение группы, снятие психологического напряжения, повышение самооценки, развитие эмпатии и творческих способностей	Приветствие Упражнение «Что я люблю?» Упражнение «Коллективный счет» Упражнение «Техника каракулей» Рефлексия Ритуал прощания	Мяч, ватман, фломастеры, магнитофон, спокойная музыка
3	Формирование чувства близости с другими людьми, достижение взаимопонимания и сплоченности.	Приветствие Упражнение «Разведчики» Упражнение «Поиск сходства» Упражнение «Вавилонская башня» Упражнение «Доверяющее падение» Рефлексия Ритуал прощания	Магнитофон, музыка, стулья, мяч, листы с заданиями, краски, карандаши, листы бумаги
4	Оптимизация внутригрупповых взаимоотношений: развитие навыков группового взаимодействия	Приветствие Упражнение «Пожмите друг другу руки!» Упражнение «Рисунк сообщца» Упражнение «Жили-были...» Рефлексия Ритуал прощания	Карандаши или фломастера, чистые листы бумаги; жетоны для игры двух цветов: зеленого и желтого; карточки с набором слов: «забор», «дерево», «новость», «поляна», «река», «народ».
5	Создание условий для повышения уровня самопринятия	Приветствие Упражнение «Скажи о себе что-нибудь хорошее» Упражнение «Комплименты» Упражнение «Рисунок моего настроения» Упражнение «Метафора» Упражнение «Подарки друзьям» Рефлексия Ритуал прощания	Магнитофон, спокойная музыка, мяч, колода карточек с незаконченными предложениями, карточки с именами участников, чистые листы бумаги, краски, кисточки
6	Преодоление негативных переживаний, снижение эмоционального напряжения	Приветствие Упражнение-разминка «Сурдоперевод» Упражнение «Волшебные зеркала» Упражнение «Нарисуй	Магнитофон, спокойная музыка, бумага, краски, карандаши, фломастеры, карточки со стихами

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

		свой страх» Упражнение «Воздушный шарик» Рефлексия Ритуал прощания	
7	Преодоление негативных переживаний, символическое уничтожение страха, снижение эмоционального напряжения.	Приветствие Упражнение «Смелые ребята» Упражнение «Азбука страхов» Упражнение «Страшная сказка по кругу» Упражнение «Коробка переживаний» Рефлексия Ритуал прощания	Магнитофон, спокойная музыка, краски, альбомные листы, коробка
8	Снятие психоэмоционального напряжения; снятие мышечных зажимов; отработка навыка рефлексии	Приветствие Релаксационное упражнение «Полёт к звезде» Рефлексия Ритуал прощания	Магнитофон, диск с записью релаксационной музыки.
9	Снятие мышечных зажимов	Приветствие Упражнение «Сонная голова» Упражнение «Путешествие по резонаторам» Упражнение «Пластинчики» Упражнение «Потянулись – сломались» Упражнение «Спагетти» Рефлексия Ритуал прощания	Магнитофон, спокойная музыка
10	Осознание своего эмоционального состояния, снижение психоэмоционального напряжения, развитие умения понимать окружающих	Приветствие Упражнение «Возьми и передай» Упражнение «Кто ты?» Упражнение «Корабль и ветер» Рисование мандалы на тему «Моё настроение» Рефлексия Ритуал прощания	Магнитофон, спокойная музыка, карточки с названиями животных, карандаши, фломастеры, краски, мандалы
11	Актуализация личностных ресурсов, способствующих самореализации; самопознание; снятие напряжения и тревожности; обучение	Приветствие Упражнение разминка «Качество» Сказка «Ресурсы черствого пряника» Рефлексия	магнитофон, музыка для релаксации; листы бумаги формата А4 для каждого участника; карандаши, фломастеры

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

	навыкам самовосстановления и методам самопомощи; развитие рефлексии.	Ритуал прощания	
12	Снятие эмоционального напряжения; развитие способности сохранить спокойствие в стрессовой ситуации; развитие навыка справляться с проблемами поведения.	Приветствие Упражнение-активатор «Разожми кулак» Упражнение «Представление героев» Упражнение «Проблемы героев» Упражнение «Уши–нос» Упражнение «Посидите так, как сидит...» Рефлексия Ритуал прощания	Видео, мультфильмы «День рождения Иа», «Винни-Пух идёт в гости».
13	Развитие социального доверия; снятие психоэмоционального напряжения; снятие мышечных зажимов; избавление от тревожных мыслей.	Приветствие Игра «Путаница» Упражнение «Кони и всадники» Упражнение «Очищение от тревог» Рефлексия Ритуал прощания	Магнитофон, релаксационная музыка
14	Развитие коммуникативных навыков, самораскрытие участников, развитие рефлексии, устранение внутренних барьеров	Приветствие Упражнение «Слон, орел, жираф, осьминог» Упражнение «Акулы пера» Упражнение «Без маски» Упражнение «Монолог конфеты» Упражнение «Я тебе-тебя рисую» Рефлексия Ритуал прощания	Магнитофон, музыка, карточки с текстом, краски, карандаши, чистые листы бумаги, конфеты.
15	Обретение уверенности в себе через ощущение внутренней силы.	Приветствие Упражнение «Комнаты» Рефлексия Ритуал прощания	Магнитофон, спокойная музыка
16	Развитие социального доверия, повышение уверенности в своих силах повышение значимости в глазах окружающих, прощание, окончание работы в группе	Приветствие Упражнение «Удержать шарик» Упражнение «Неоконченные предложения» Упражнение «Ладочки» Упражнение «Закончи фразу» Рефлексия	Магнитофон, спокойная музыка, краски, цветные карандаши, альбомные листы, листы с незаконченными предложениями, воздушный шарик.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

Сравнительный анализ результатов диагностики подростков по методике «Тест школьной тревожности Филлипса» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлен в таблице 24 и на рисунке 19.

Таблица 24

**Сравнительный анализ результатов диагностики подростков по методике
«Тест школьной тревожности Филлипса» на констатирующем и кон-
трольном этапах эксперимента**

Название фактора тревожности	Констатирующий этап эксперимента			Контрольный этап эксперимента		
	количество детей, %					
	Нормальный уровень	Повышенный уровень	Высокий уровень	Нормальный уровень	Повышенный уровень	Высокий уровень
Общая тревожность в школе	26 (74%)	8 (23%)	1 (3%)	31 (89%)	4 (11%)	0 (0%)
Переживание социального стресса	28 (80%)	6 (17%)	1 (3%)	32 (91%)	3 (9%)	0 (0%)
Фрустрация потребности в достижении успеха	31(88%)	4 (12%)	0 (0%)	33 (94%)	2 (6%)	0 (0%)
Страх самовыражения	9 (26%)	17 (48%)	9 (26%)	18 (51%)	12 (34%)	5 (14%)
Страх ситуации проверки знаний	21 (60%)	11 (31%)	3 (9%)	29 (83%)	5 (14%)	1 (3%)
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	28 (80%)	5 (14%)	2 (6%)	32 (91%)	3 (9%)	0 (0%)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

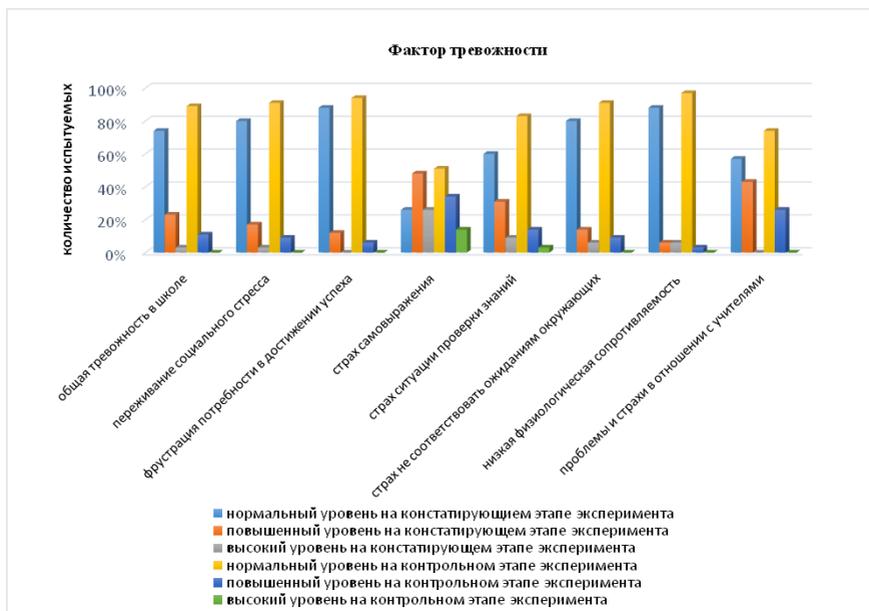


Рис 19. Сравнительный анализ результатов диагностики подростков по методике «Тест школьной тревожности Филлипса» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Сравнительный анализ результатов, представленный в таблице 24 и на рисунке 19, позволяет говорить о положительной динамике в выборке, произошедшей после проведения коррекционно-развивающей программы. Положительная динамика выражается в снижении числа испытуемых с высоким и повышенном уровнем тревожности. Если на констатирующем этапе эксперимента по шкале «общая школьная тревожность» был выявлен 1 респондент с высоким уровнем тревожности и 8 с повышенным, то на контрольном этапе эксперимента таких детей стало 0 с высоким уровнем и 4 подростка с повышенным уровнем тревожности. Также по данной шкале отмечается увеличение числа респондентов с нормальным уровнем тревожности с 26 человек до 31.

По шкале «переживание социального стресса» на констатирующем этапе эксперимента был выявлен 1 испытуемый с высоким уровнем тревожности и 6 человек с повышенным уровнем, то после реализации коррекционно-развивающей программы, на контрольном этапе эксперимента не было выявлено ни одного человека с высоким уровнем тревожности и стало 3 подростка с повышенным уровнем.

По шкале «фрустрация потребности в достижении успеха» положительная динамика проявляется в том, что на констатирующем этапе у 4 испы-

туемых выявлен повышенный уровень тревожности и у 31 подростка отмечен нормальный уровень тревожности, а на контрольном этапе выявлено 2 респондента с повышенным уровнем тревожности и 33 человека с нормальным уровнем, что говорит о положительном развитии потребности в успехе у большинства испытуемых.

Сравнительный анализ результатов по шкале «страх самовыражения» показал положительную динамику. Она проявляется в том, что, если на констатирующем этапе эксперимента у 9 испытуемых выявлен высокий и у 17 подростков повышенный уровень тревожности, то на контрольном этапе осталось 5 учащихся с высоким уровнем тревожности, и 12 с повышенным. Это говорит о том, что стало меньше детей, которые переживают о том, как они будут выглядеть в глазах окружающих и боятся раскрываться перед другими людьми. Также выявлено увеличение числа подростков с нормальным уровнем тревожности с 9 человек до 18.

Результаты диагностики после проведения программы коррекции по шкале «страх ситуации проверки знаний» показывают, что количество тестируемых с высоким (3 человека) и повышенным уровнем (11 человек) тревожности снизилось до 1 подростка с высоким уровнем тревожности и 5 человек с повышенным.

Положительная динамика по шкале «страх не соответствовать ожиданиям окружающих», которая характеризует ориентацию на значимость окружающих в оценке своих поступков, мыслей, результатов, проявляется в том, что если на констатирующем этапе эксперимента было выявлено 2 подростка имеющих высокий уровень тревожности и 5 человек с повышенным уровнем тревожности, то на контрольном этапе эксперимента не было выявлено подростков с высоким уровнем тревожности, а количество испытуемых с повышенным уровнем тревожности снизилось до 3 человек.

По шкале «низкая физиологическая сопротивляемость» на констатирующем этапе эксперимента у 2 подростков отмечается высокий уровень тревожности и у 2 повышенный, а на контрольном этапе эксперимента выявлен только 1 человек с повышенным уровнем тревожности. В свою очередь количество испытуемых с нормальным уровнем тревожности повысилось с 31 до 34 подростков.

Сравнительный анализ результатов по шкале «проблемы и страхи в отношении с учителями» показывает положительную динамику, которая выражается в том, что если на контрольном этапе эксперимента было выявлено 15 подростков, имеющих повышенный уровень тревожности, то на контрольном этапе таких подростков осталось 9 человек. Соответственно увеличилось количество человек, для которых и характерен нормальный уровень тревожности с 20 до 26 подростков.

Сравнительный анализ результатов диагностики подростков по методике «Шкала личностной тревожности А.М. Прихожан» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлен в таблице 25 и на рисунке 20.

Таблица 25

Сравнительный анализ результатов диагностики подростков по методике «Шкала личностной тревожности А.М. Прихожан» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Название вида тревожности	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	Низкий уровень (кол-во детей, %)	Средний уровень (кол-во детей, %)	Высокий уровень (кол-во детей, %)	Низкий уровень (кол-во детей, %)	Средний уровень (кол-во детей, %)	Высокий уровень (кол-во детей, %)
Общая	14 (40%)	7 (20%)	14 (40%)	18 (57%)	10 (23%)	7 (20%)
Школьная	13 (37%)	8 (23%)	14 (40%)	22 (63%)	8 (23%)	5 (14%)
Самооценочная	5 (14%)	16 (46%)	14 (40%)	7 (20%)	22(63%)	6 (17%)
Межличностная	18 (51%)	14 (40%)	3 (9%)	26 (74%)	8 (23%)	1 (3%)
Магическая	24 (69%)	7 (20%)	4 (11%)	30 (86%)	5 (14%)	0 (0%)

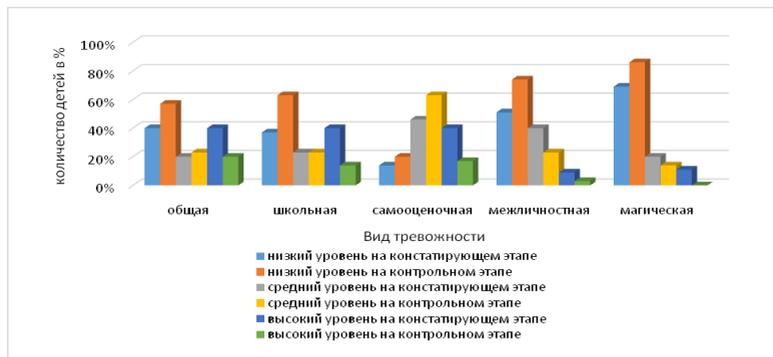


Рис. 20. Сравнительный анализ результатов диагностики подростков по методике «Шкала личностной тревожности А.М. Прихожан» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Сравнительный анализ, представленный в таблице 25 и на рисунке 20, позволяет говорить о положительной динамике в выборке произошедшей после проведенной программы коррекции. Положительная динамика по шкале «общая тревожность» выражается в снижении числа испытуемых с высоким уровнем тревожности. Если на констатирующем этапе было выявлено 40% испытуемых с высоким уровнем тревожности, то на контрольном этапе эксперимента их количество снизилось до 20%. Таким образом, в выборке стало

меньше подростков, для которых характерна неуверенность в себе, закомплексованность, чувство неполноценности, проблемы во взаимоотношениях со сверстниками и педагогами. Также отмечается увеличение числа респондентов со средним уровнем тревожности, который необходим для адаптации и продуктивной деятельности, с 20% на констатирующем этапе, до 23% на контрольном. В свою очередь увеличилось количество подростков с низким уровнем тревожности с 40 % на констатирующем этапе, до 57% на контрольном.

По шкале «школьная тревожность» положительная динамика проявляется в том, что, если на констатирующем этапе было выявлено 40 % учащихся имеющих высокий уровень тревожности, то на контрольном этапе их количество уменьшилось до 14%. То есть стало меньше детей, которые имеют трудности и страхи в учебных ситуациях (в ситуации экзамена, ответа у доски, общении с учителями). Количество испытуемых со средним уровнем тревожности не изменилось, но отмечается увеличение числа респондентов с низким уровнем тревожности с 37% до 63%.

Сравнительный анализ результатов по шкале «самооценочная тревожность» также позволяет наблюдать положительную динамику в выборке исследования. Если на констатирующем этапе было выявлено 40% респондентов с высоким уровнем тревожности, но на контрольном этапе осталось 17% таких испытуемых. Такой результат позволяет говорить о том, что в выборке стало меньше подростков, для которых характерна низкая самооценка и ощущение собственной малоценности. Также можно заметить увеличение числа испытуемых со средним уровнем тревожности с 46% на констатирующем этапе, до 63% на контрольном. Таким образом стало больше детей с адекватным уровнем самооценки и устойчивости к критике со стороны окружающих. Низкий уровень самооценочной тревожности также характеризуется увеличением числа подростков после коррекционного воздействия, с 14% на констатирующем этапе до 20% на контрольном.

По шкале «межличностная тревожность» мы видим положительные результаты, проявляющиеся в том, что, если на констатирующем этапе эксперимента высокий уровень межличностной тревожности был выявлен у 9% подростков, то на контрольном этапе таких детей стало 3%. Следовательно, уменьшилось число респондентов, которые испытывают трудности и страхи в общении со взрослыми и сверстниками. Также отмечается уменьшение числа подростков со средним уровнем межличностной тревожности с 40 % на констатирующем этапе, до 23% на контрольном, и с низким уровнем тревожности с 51% до коррекционного воздействия до 74% после.

И по шкале магическая тревожность положительная динамика выражается в том, что если на констатирующем этапе у 11% учащихся был выявлен высокий уровень тревожности, то на контрольном этапе таких детей выявлено не было. Таким образом стало меньше подростков, для которых характерна боязнь различных ситуаций мистического характера. Также отмечается снижение числа респондентов со средним уровнем магической тревожности с 20%

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

на констатирующем этапе до 14% на контрольном. В свою очередь увеличилось число подростков с низким уровнем магической тревожности с 69% до коррекционного воздействия, до 86% подростков после коррекционного воздействия.

Сравнительный анализ результатов диагностики подростков по методике «Шкала явной тревожности CMAS (адаптация А.М. Прихожан)» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлен в таблице 26 и на рисунке 21.

Таблица 26

Сравнительный анализ результатов диагностики подростков по методике «Шкала явной тревожности CMAS (адаптация А.М. Прихожан)» на констатирующем и контрольном этапах

Этап исследования, кол-во испытуемых в %	Уровень тревожности				
	Состояние тревожности испытуемому не свойственно	Нормальный уровень	Несколько повышенный	Явно повышенный	Очень высокий
Констатирующий	1 (3%)	17 (48%)	2 (6%)	13 (37%)	2 (6%)
Контрольный	1 (3%)	21 (60%)	6 (17%)	7 (20%)	0 (0%)



Рис. 21 Сравнительный анализ результатов диагностики подростков по методике «Шкала явной тревожности CMAS (адаптация А.М. Прихожан)» на констатирующем и контрольном этапах

Сравнительный анализ результатов, представленный в таблице 26 и на рисунке 21, позволяет сделать вывод о положительной динамике в выборке, произошедшей после коррекционного воздействия. Положительная динамика

проявляется в снижении числа испытуемых сочечь высоким уровнем тревожности, которых можно отнести к «группе риска», если на констатирующем этапе было выявлено 6% таких детей, то на контрольном этапе эксперимента таких детей не было обнаружено. Также на констатирующем этапе у 37% тестируемых был выявлен явно повышенный уровень тревожности, на контрольном этапе таких подростков стало 20%. Таким образом, стало меньше детей, состояние которых характеризуется подавленностью, безынициативностью, которые трудом входят в контакт, не уверены в себе, обладают неустойчивой самооценкой. У 6% подростков до коррекционного воздействия отмечался несколько повышенный уровень тревожности, после коррекционного воздействия таких детей стало 17%. Данное увеличение числа респондентов связано с тем, что ранее испытывающие очень высокий и явно повышенный уровень тревожности не полностью избавились от данного состояния, оно просто приобрело более легкую степень выраженности. В свою очередь заметно увеличение подростков с нормальным уровнем тревожности, с 48% на констатирующем этапе, до 60% на контрольном. Число испытуемых, для которых состояние тревожности не свойственно не изменилось.

Для обработки полученных результатов выборки по методике «Шкала явной тревожности СМАС» (адаптация А.М. Прихожан) был использован такой метод математической статистики как: Т-критерий Стьюдента для парных выборок. Данный критерий позволяет найти вероятность двух значений в выборке одной и той же совокупности.

Критерий применяется только к выборкам, распределённым по «нормальному закону» который представлен в таблице 27.

Таблица 27

Результаты проверки нормальности распределения для выборок

Этап исследования	Кол-во Испытуемых	Сумма баллов (n)	Среднее значение	Мода (Мо)	Медиана (Ме)
Констатирующий этап	35	679	19,4	26	17,5
Контрольный этап	35	530	16,5	9	13,5

$$\sum = x_1 + x_2 + \dots + x_n \qquad (\bar{x}, \bar{y} = \sum / n)$$

В выборках мода, медиана и среднее арифметическое значение друг от друга значительно не отличаются, значит, мы имеем дело с нормальным распределением.

Для проверки выдвинутой гипотезы необходимо сформулировать статистические гипотезы:

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

Нулевая гипотеза (H₀): уровень тревожности подростков не изменился после реализации программы коррекции и предложенных рекомендаций.

Альтернативная гипотеза (H₁): уровень тревожности подростков изменился после реализации программы коррекции и предложенных рекомендаций.

В случае связанных выборок с равным числом измерений в каждой можно использовать более простую формулу t-критерия Стьюдента.

Вычисление значения t осуществляется по формуле:

где — разности между соответствующими значениями переменной X и Y переменной, a d - среднее этих разностей;

Sd вычисляется по следующей формуле:

$$Sd = \sqrt{\frac{\sum d_i^2 - \frac{(\sum d_i)^2}{n}}{n \cdot (n-1)}} \quad (1)$$

Если Тэмп < Ткрит, то нулевая гипотеза принимается, в противном случае принимается альтернативная.

Полученные при проверке результаты представлены в таблице 28

Таблица 28

Полученные результаты тестирования тревожности подростков на констатирующем и контрольном этапах

Имя Ф. испытуемых	Количество набранных баллов		Вспомогательные расчеты	
	Констатирующий этап эксперимента (X)	Контрольный этап эксперимента (Y)		
			d	d ²
Амур А.	10	9	1	1
Андрей К	28	26	2	4
Артемий С.	11	10	1	1
Вова З.	27	26	1	1
Вова Ш.	16	13	3	9
Георгий С.	14	13	1	1
Глеб С.	16	12	4	16
Гордей С.	17	14	3	9
Даниил К.	27	23	4	16
Дима Л.	26	26	0	0
Егор А.	27	23	4	16
Егор Г.	29	26	3	9
Егор Т.	13	10	3	9
Игорь Ш.	28	24	4	16
Илья Б.	13	11	2	4
Леша Г.	26	20	6	36

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

Максим Л.	26	26	0	0
Максим С.	10	10	0	0
Матвей Г.	26	22	4	16
Миша Д.	26	21	5	25
Миша К.	15	11	4	16
Миша М.	15	12	3	9
Никита К.	11	9	2	4
Никита Т.	30	27	3	9
Рустам Д.	21	15	6	36
Саша Д.	26	26	0	0
Саша К.	11	9	2	4
Саша Л.	13	9	4	16
Святослав Д.	28	24	4	16
Семен Б.	10	9	1	1
Семен Ч.	5	5	0	0
Степан И.	23	18	5	25
Тимур Саф.	18	11	7	49
Тимур С.	11	9	2	4
Эльдар И.	26	20	6	36
Σ	679	579	100	414
Среднее значение	19,4	16,5		

Вначале произведем расчет по формуле:

$$\bar{d} = \frac{\sum(x_{i1} - x_{i2})}{n} = 100 \div 35 = 2,8$$

Затем, (2)

$$Sd = \sqrt{\frac{\sum d_i^2 - \frac{(\sum d_i)^2}{n}}{n(n-1)}} = \sqrt{(414 - (100 \cdot 100) \div 35) \div 35 \cdot (35-1)} = 0,32 \quad (3)$$

$$t = \frac{|\bar{d}| \sqrt{n}}{S_d} = 2,8 \div 0,32 = 8,7 \quad (4)$$

Рассчитываем число степеней свободы: $k=35-1=34$, по таблице «Распределение Стьюдента (Т – распределение)» находим Ткрит = 2,0452;

Тэмп = 8,7

Так как Тэмп > Ткрит, то в соответствии с правилом принятия решения, нулевая гипотеза (H0) отклоняется с значимости 0,05 и принимается альтернативная гипотеза (H1), что позволяет сделать вывод о том, что уровень тревожности у подростков, обучающихся в учреждении закрытого типа, снизился после реализации программы коррекции.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

В ходе проверки гипотезы по критерию Стьюдента для парных данных полученное эмпирическое значение $t=8,7$ находится в зоне значимости. Число степеней свободы равно 34. Отсюда следует, что нулевая гипотеза H_0 отклоняется на уровне значимости $p=0.5$, принимается альтернативная гипотеза H_1 , которая подразумевает изменение тревожности подростков после экспериментального воздействия.

Сравнительный анализ результатов диагностики подростков по методике «Самооценка психических состояний Г. Айзенка» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлен в таблице 28 и на рисунке 22.

Таблица 28

**Сравнительный анализ результатов диагностики подростков по методике
«Самооценка психических состояний Г. Айзенка» на констатирующем и
контрольном этапах эксперимента**

Исследуемый параметр	Уровень					
	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	Низкий (кол-во детей, %)	Средний (кол-во детей, %)	Высокий (кол-во детей, %)	Низкий (кол-во детей, %)	Средний (кол-во детей, %)	Высокий (кол-во детей, %)
Тревожность	13(37%)	6 (17%)	16 (46%)	22(63%)	6 (17%)	7 (20%)
Фрустрация	3 (9%)	11(31%)	21 (60%)	13(37%)	10 (29%)	12 (34%)
Агрессия	15(43%)	16 (46%)	4 (11%)	16 (46%)	18 (51%)	1 (3%)
Ригидность	7 (20%)	14 (40%)	14 (40%)	9 (26%)	18 (51%)	8 (23%)

Сравнительный анализ, представленный в таблице 28 и на рисунке 22, позволяет сделать вывод о положительной динамике в выборке, произошедшей после коррекционного воздействия. Положительная динамика выражается в снижении числа испытуемых с высоким уровнем тревожности, если на констатирующем этапе было выявлено 46% таких подростков, то на контрольном этапе их стало 20%. Количество испытуемых со средним (допустимым) уровнем тревожности не изменилось, а с низким уровнем увеличилось с 37% на констатирующем этапе до 63% на контрольном этапе эксперимента.

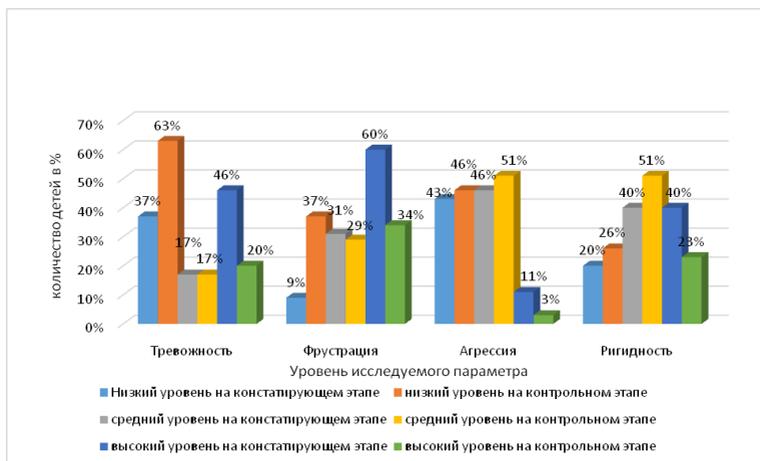


Рис. 22 Сравнительный анализ результатов диагностики подростков по методике «Самооценка психических состояний Г. Айзенка» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

По исследуемому параметру «фрустрация» положительная динамика выражается в следующем: снизилось число респондентов с высоким уровнем фрустрации с 60% на констатирующем этапе до 34% на контрольном. Таким образом стало меньше детей, для которых характерна низкая самооценка, избегание трудностей, боязнь неудач; отмечается незначительное уменьшение числа подростков со средним уровнем фрустрации с 31% на констатирующем этапе до 29% на контрольном; также заметно снижение числа испытуемых с низким уровнем фрустрации с 9% испытуемых до коррекционного воздействия до 37% после коррекционного воздействия. Следовательно, стало больше подростков, для которых характерна высокая самооценка и устойчивость к неудачам.

Положительная динамика по исследуемому параметру «агрессия» выражается в снижении числа респондентов с высоким уровнем агрессии с 11% на констатирующем этапе до 3%. Таким образом, стало меньше детей у которых отмечается агрессивность, несдержанность, трудности при общении и работе с людьми. Также отмечается увеличение числа детей со средним уровнем агрессии с 46% до 51% и количества респондентов с низким уровнем агрессии с 43% на констатирующем этапе до 46% на контрольном.

По исследуемому параметру «ригидность» также заметны положительные результаты, которые выражаются в том, что, если на констатирующем этапе было выявлено 40% подростков с высоким уровнем ригидности, то на контрольном этапе эксперимента таких детей стало 23%. Таким образом стало меньше подростков, для которых характерна неизменность поведения, убеж-

дений, взглядов, даже если они расходятся, не соответствуют реальной обстановке, жизни. Отмечается увеличение числа респондентов со средним уровнем ригидности с 40% на констатирующем этапе до 51% на контрольном. Также выявлено увеличение числа подростков с низким уровнем ригидности, легкой переключаемости, с 20% до 26% подростков.

Сравнительный анализ результатов по методике «Метод цветowych выборов Люшера» позволяет говорить о положительной динамике в выборке, произошедшей после реализации программы коррекции тревожности подростков, обучающихся в учреждении закрытого типа. Положительная динамика проявляется в том, что, если на констатирующем этапе эксперимента было выявлено 10 подростков для, которых стресс вызван нежелательными ограничениями и несправедливыми запретами. Эмоциональная неудовлетворенность дала толчок повышенному и нетерпеливому желанию независимости, которое приводит к беспокойству, то на контрольном этапе эксперимента таких испытуемых стало 5.

Также на констатирующем этапе эксперимента было выявлено 8 испытуемых, которые стремятся к установлению спокойных и прочных отношений для того, чтобы чувствовать себя признанным, любимым, ценным и довольным. На контрольном этапе эксперимента количество испытуемых с таким результатом сократилось до 4.

4 подростка на констатирующем этапе эксперимента были фрустрированы вплоть до нервного истощения. Они хотели освободиться от этого мучительного состояния, чтобы избежать помех и свободно действовать согласно собственным убеждениям. Общий эмоциональный тонус у тестируемых характеризовался повышенной возбудимостью, тревожностью, неуверенностью. На контрольном этапе эксперимента был выявлен только 1 человек с таким результатом.

А также на констатирующем этапе было выявлено 7 испытуемых, которые стремятся избежать чувства одиночества и обособленности, чтобы познать и интенсивно пережить все возможности, которые предлагает жизнь. Они не допускают никаких ограничений, стремятся действовать свободно и без помех для того, чтобы иметь возможность полностью отдаться своим увлечениям и делать лишь то, что они сами считают правильным и заслуживающим внимания. На контрольном этапе эксперимента было выявлено 10 подростков, для которых характерно такое состояние.

В свою очередь стало больше подростков, у которых отмечается отсутствие или незначительный уровень непродуктивной нервно-психической напряженности. Если на констатирующем этапе было выявлено 6 испытуемых с таким состоянием, то на контрольном этапе эксперимента их количество увеличилось до 15.

Рекомендации по коррекции высокого уровня тревожности у детей подросткового возраста, обучающихся в учреждении закрытого типа

Психокоррекционная работа по устранению неадаптивного уровня тревожности должна проводиться по следующим направлениям:

1) Психологическое просвещение. Необходимо сообщить родителям и учителям максимум возможной информации по проблеме неадаптивного уровня тревожности подростков. Следует объяснить родителям и педагогам причины проявления высокой тревожности подростков, её возможные последствия, обучить взрослых способам преодоления тревожности детей, а также способам поддержки детей с неадаптивным уровнем тревожности.

2) Работа с самими подростками. Наука выявила сферы жизни подростка, в которых уровень тревожности достигает своего пика. Своевременные методы диагностики позволяют выявить наиболее тревогогенные аспекты жизни конкретного подростка. Следовательно, работа по коррекции неадаптивной тревожности должна проводиться в направлении изменения и оптимизации, выявленных в ходе диагностики и являющихся наиболее уязвимыми областями жизни подростка.

3) Третьим направлением работы по коррекции неадаптивной тревожности подростка является создание благоприятной психологической атмосферы, поощряющей развитие чувства защищённости и надёжности¹⁶⁶.

Для родителей подростка с неадаптивным уровнем тревожности составлены следующие рекомендации:

1) Повышайте уровень самооценки подростка. Научите подростка позитивному отношению к себе, помогите поддерживать веру в собственные силы. Ребёнок должен сам понимать, что он способен справиться с встречающимися ему трудностями. Для этого как можно чаще говорите ему ласковые слова, давайте более позитивные характеристики. Не пренебрегайте частым повторением позитивных характеристик - для подростков важно ежедневное поддержание веры в свои силы. Особенно важны слова поддержки, когда подросток осваивает новую для себя деятельность, делает что-то, что представляет для него сложность. Не стоит пренебрегать и ласковыми объятиями - телесный контакт тоже может придать ребёнку уверенности в своих силах.

2) Помогайте ребёнку развивать социальные навыки. Не забывая про поощрение и поддержку, давайте подростку возможность самостоятельно решать свои проблемы, поощряйте их решение путём общения с окружающими. Это позволит подростку развить социальные навыки, почувствовать себя увереннее.

3) Выслушивайте всё, с чем к вам приходит ребёнок. Подростки не так часто делятся своими мыслями с родителями, поэтому родителю стоит внимательно слушать и стараться помочь в решении проблем подростка. Родитель должен напоминать подростку, что в некоторых ситуациях определённая тревога является адекватной реакцией на происходящие события. Напоминайте о предыдущих успехах подростка в решении возникших проблем, покажите свою уверенность в его способностях.

¹⁶⁶ Прихожан А. М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми /А. М. Прихожан// Активные методы в работе школьного психолога. - М., 2012.

4) Разговаривая с тревожным подростком, старайтесь не подрывать авторитета значимых для него людей. Также попытайтесь делать поменьше замечаний.

5) Старайтесь распознавать характерные для вашего ребёнка проявления тревожности и не ругать за проступок тогда, когда тревога наиболее высока, а подросток более всего нуждается в вашей поддержке.

6) Если проступок мало связан с тревожностью ребёнка вы можете прибегнуть к наказанию, но используйте их лишь в самом крайнем случае и постарайтесь не ущемлять при этом достоинство подростка.

7) Объясняйте причины своих поступков и будьте в них последовательны. Тревожному подростку не стоит резко запрещать того, что ранее ему разрешалось.

8) Не ставьте перед подростком задач, которые он заведомо не сможет выполнить. Благоразумно подходите к оценке его возможностей. Завышенные требования, предъявляемые к тревожному подростку, могут лишь увеличить его тревожность.

9) Принимайте подростка таким, какой он есть. Не проявляйте недоверия и сами старайтесь быть максимально честны.

10) Станьте ребёнку наглядными примером - демонстрируйте уверенное поведение в повседневной жизни¹⁶⁷.

Рекомендации для учителей во многом пересекаются с рекомендациями для родителей:

1) Тревожный подросток склонен к восприятию многих обыденных для школьной жизни ситуаций как опасных, в силу этого он нуждается в особом внимании. Наиболее тревогогенной стороной школьной жизни для тревожного ребёнка являются контрольные и проверочные работы. Поэтому не стоит дополнительно усугублять ситуацию, напоминая подростку о важности предстоящей работы и возможных негативных последствиях неуспеха.

2) Для тревожного подростка крайне важно быть уверенным в собственных силах, учитель может поспособствовать этому, напомнив подростку о его предыдущих успехах в учёбе. Поддержка такого рода способствует созданию ситуации успеха и снижает сиюминутную способность ситуации к вызову у подростка состояния тревоги.

3) Учитель может осуществлять эмоциональную поддержку тревожного подростка не только вербальными, но и невербальными способами. Улыбка и добрый взгляд способны снизить уровень напряженности тревожного ученика ничуть не хуже поддерживающего слова.

4) Не злоупотребляйте командным, авторитарным стилем общения с учениками. Игнорирование личностных особенностей и подавление личной инициативы отрицательно сказывается на уровне тревожности подростка.

¹⁶⁷ Баркан А.И. Практическая психология для родителей / А.И. Баркан. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2009. -270 с.

5) Будьте уверены в себе. Влияние личности учителя на формирование личности ребёнка сопоставимо только с влиянием родителей¹⁶⁸.

Рекомендации для подростков:

1. «Настройка на определенное эмоциональное состояние». Мысленно свяжите взволнованное, тревожное эмоциональное состояние с одной мелодией, цветом, пейзажем, каким-либо характерным жестом; спокойное, расслабленное - с другим, а уверенное, «побеждающее» - с третьим. При сильном волнении сначала вспомните первое, затем второе, затем переходите к третьему, повторяя последнее несколько раз.

2. «Приятное воспоминание». Вспомните себе ситуацию, в которой вы испытывали полный покой, расслабление, и как можно ярче, стараясь вспомнить все ощущения, представляйте эту ситуацию.

3. «Использование роли». В трудной ситуации представьте ярко себе образ для подражания, войдите в эту роль и действуйте как бы «в его образе».

4. «Дыхание». Эта дыхательная техника позволит Вам научиться успокаивать дыхание и уменьшать тревогу:

1. В положении стоя или лежа вытянитесь прямо. Вы можете сесть прямо в кресле, если Вам это удобно.

2. Положите руку на живот.

3. Дышите как обычно, во время дыхания следите за движением живота и груди.

4. Попробуйте дышать «животом» – задействуя мышцы живота, так, чтобы грудь при этом была неподвижна.

5. Теперь попробуйте медленно вдыхать через нос, считая до 5 и ощущая, как рука, лежащая на животе, медленно движется.

6. Задержите дыхание на счет 5.

7. Мягко нажимая рукой на живот, медленно выдохните через нос, считая до 5.

8. Вдыхая и выдыхая, считая до 5 и следя за движением руки, дышите в течение 5 минут.

Следуя предоставленным рекомендациям, родители и педагоги помогают значительно снизить уровень тревоженности жизненной среды подростка, а, следовательно, и уровень проявляемой подростком тревожности.

¹⁶⁸ Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И. В. Дубровиной. Екатеринбург: Деловая книга, 2013. - 176 с.

2.4. Методические аспекты изучения проблемы ситуативной тревожности у мальчиков-суворовцев с разным уровнем самооценки

Диагностика исследования проходила на базе ФГКО «Тульское суворовское училище МО РФ». Выборка составила 30 воспитанников 2 курса в возрасте 12-13 лет, что соответствует 6 классу общеобразовательной школы.

Цель диагностической программы – выявить ситуативную тревожность у мальчиков-суворовцев с разным уровнем самооценки.

Ниже приводятся методики, представленные в диагностической программе.

Методика № 1. «Методика Ч.Д. Спилберга - Ю.Л. Ханина определение личностной и ситуативной тревожности»¹⁶⁹

Цель: определение уровня тревожности

Методика № 2. Тест «Самооценка психических состояний» по (Г.Ю. Айзенку)¹⁷⁰

Цель – выявление уровня тревожности.

Методика № 3. Методика измерения самооценки Т.В. Дембо - С.Я. Рубинштейн¹⁷¹

Цель: исследование уровня самооценки.

Методика №4. Тест определения уровня самооценки Р.В. Овчарова¹⁷²

Цель – выявление уровня личностной самооценки.

Методика №5. Опросник самооценки Г.Н. Казанцевой¹⁷³

Цель – выявление уровня самооценки.

Результаты диагностики по методике Ч.Д. Спилберга - Ю.Л. Ханина на констатирующем этапе эксперимента предоставлены в таблице 29.

Таблица 29

Данные об уровне ситуативной тревожности по методике Ч.Д. Спилберга - Ю.Л. Ханина мальчиков-суворовцев на констатирующем этапе эксперимента

№	Испытуемые	Уровень ситуативной тревожности		
		Высокий	Средний	Низкий
1	Андрей К.		34	
2	Виталий О.	46		
3	Павел П.	46		

¹⁶⁹ Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов ВУЗов. М.: «Сфера», 2015. – 512 с.

¹⁷⁰ Прихожан А.М. Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе. М.: ТЦ "Сфера", 2017. – 289 с.

¹⁷¹ Прихожан А.М. Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе. - М.: ТЦ "Сфера", 2017. – 289 с.

¹⁷² Березин Ф. Б. Психическая адаптация и тревога. - М.: Академия, 2018. – 389 с.

¹⁷³ Прихожан А.М. Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе. - М.: ТЦ «Сфера», 2017. – 289 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

4	Матвей К.		34	
5	Богдан Б.	45		
6	Марат К.	45		
7	Илья Т.		33	
8	Далер Ш.	46		
9	Олег А.	48		
10	Александр В.			15
11	Филипп Ж.	50		
12	Юрий Ц.	48		
13	Евгений Д.		32	
14	Алексей И.			25
15	Артур В.	44		
16	Лев Г.		34	
17	Сергей О.	46		
18	Роман Ю.		36	
19	Тимур У.	48		
20	Дима К.	48		
21	Виктор Б.	48		
22	Сергей Д.		40	
23	Дмитрий Л.	50		
24	Борис Т.		40	
25	Григорий М.	50		
26	Захар О.		36	
27	Ярослав Н.	48		
28	Никита Д.		36	
29	Денис Б.	48		
30	Юрий Г.			20

Анализ результатов, представленных в таблице 29, позволяет утверждать, что 56 % испытуемых характеризуются высоким уровнем ситуативной тревожности. Для суворовцев с высоким уровнем проявления тревожности характерно: раздражительность, излишнее беспокойство, чувство внутренней скованности, сильное волнение. Трудности в учебе и поведении осознаются мальчиками в основном через отношение к ним учителя с авторитарным стилем общения, а также связаны с отношением к мальчику и его учебе в семье. На трудности дома и в училище мальчик чаще всего отвечает острыми эмоциональными реакциями – гневом, страхом и другими нарушениями. Такие проявления тревожности наносят вред жизнедеятельности ребенка. Они не только лишают ребенка психологического комфорта, радости учения, но и способствуют развитию неврозов.

Средний уровень тревожности (30% суворовцев) говорит о том, что это более или менее спокойные мальчики, достаточно активны и общительны, хотя встречаются случаи, когда появляется беспокойство, не обоснованное сложившимися обстоятельствами.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

Анализ результатов так же показал 10% воспитанников, которые не испытывают тревожности (рисунок 23).

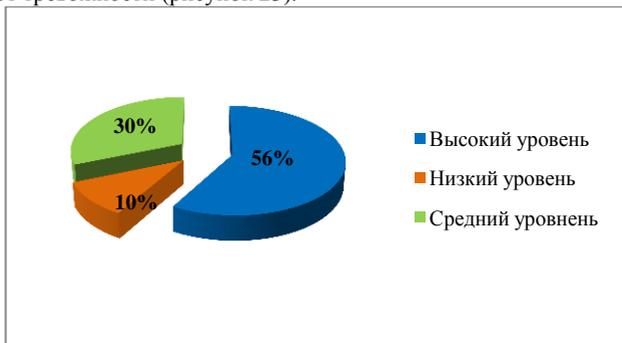


Рис 23. Данные об уровне ситуативной тревожности по методике Ч.Д. Спилберга - Ю.Л. Ханина мальков-суворовцев на констатирующем этапе эксперимента

Данные об уровне самооценки психических состояний по методике «Самооценка психических состояний» (Г.Ю. Айзенку) представим в таблице 30.

Таблица 30

Данные об уровне тревожности методика «Самооценка психических состояний» (Г.Ю. Айзенку) на констатирующем этапе эксперимента

№	Испытуемые	Уровень тревожности		
		Высокий	средний	Низкий
1	Андрей К.			7
2	Виталий О.	15		
3	Павел П.	16		
4	Матвей К.		14	
5	Богдан Б.	17		
6	Марат К.			
7	Илья Т.		13	
8	Далер Ш.	17		
9	Олег А.	15		
10	Александр В.		12	
11	Филипп Ж.	16		
12	Юрий Ц.	16		
13	Евгений Д.		12	
14	Алексей И.		10	
15	Артур В.	15		
16	Лев Г.		14	
17	Сергей О.	17		

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

18	Роман Ю.			9
19	Тимур У.	17		
20	Дима К.		12	
21	Виктор Б.	17		
22	Сергей Д.		14	
23	Дмитрий Л.	17		
24	Борис Т.	20		
25	Григорий М.		12	
26	Захар О.		14	
27	Ярослав Н.	17		
28	Никита Д.			7
29	Денис Б.	19		
30	Юрий Г.		14	

Данные, представленные в таблице 30, наглядно показывают, что среди испытуемых 50% имеют высокий уровень тревожности. Испытуемые часто переживают тревогу по малым поводам. Суворовцы с высоким уровнем тревожности имеют низкие адаптационные возможности. При ответах на вопросы они не проявляли никакого интереса, считая это бесполезным занятием, многие откровенно нервничали.

Также в выборке выявлены суворовцы со средним уровнем тревожности – 37%. Они более прилежно выполняли задания, но только из-за боязни либо понимая, что это необходимая рутинная работа.

Анализ результата так же показал воспитанников с низким уровнем тревожности – 13%. (рисунок 24).

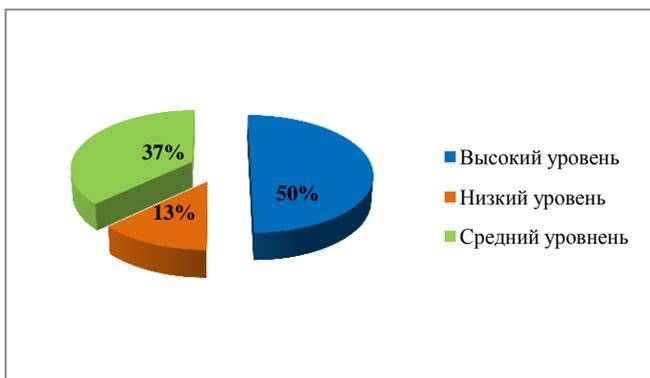


Рис. 24 Данные об уровне агрессивности по методике «Самооценка психических состояний» (Г.Ю. Айзенку) на констатирующем этапе эксперимента

Результаты диагностики измерения самооценки по методике Т.В. Дембо - С.Я. Рубинштейн представим в таблице 31.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

Таблица 31

**Данные об уровне самооценки по методике Т.В. Дембо - С.Я. Рубинштейна
на констатирующем этапе эксперимента**

№	Испытуемые	Уровень притязаний		
		высокий	средний	низкий
1	Андрей К.	45		
2	Виталий О.			55
3	Павел П.			56
4	Матвей К.		74	
5	Богдан Б.			57
6	Марат К.			55
7	Илья Т.	30		
8	Далер Ш.			57
9	Олег А.			55
10	Александр В.		72	
11	Филипп Ж.			56
12	Юрий Ц.			
13	Евгений Д.		72	
14	Алексей И.			55
15	Артур В.			53
16	Лев Г.		74	46
17	Сергей О.			57
18	Роман Ю.		73	
19	Тимур У.			57
20	Дима К.		72	
21	Виктор Б.			48
22	Сергей Д.		74	
23	Дмитрий Л.			47
24	Борис Т.		72	
25	Григорий М.			48
26	Захар О.			48
27	Ярослав Н.			49
28	Никита Д.			50
29	Денис Б.			50
30	Юрий Г.			50

Таким образом, у 70% испытуемых уровень самооценки низкий. Такой суворовец не ставит перед собой крупных целей, не стремится к успеху, потому что заранее уверен, что у него не получится достигнуть желаемого. Боясь неизбежного поражения, он даже не будет пытаться биться за победу, сложит руки и примет ту судьбу, которая сложится сама собой.

У 27% испытуемых уровень притязаний средний. Такие мальчики могут начать какое-то интересное дело, но боятся ошибиться, сделать что-то не так. У них присутствует страх перед обучающим персоналом, страх выглядеть не как все, не как установлено правилами.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

Также у 7% суворовцем была выявлена высокая самооценка. Такие воспитанники уверены в себе, не боятся проявлять себе в общении, учебе и т.д. (рисунок 25).

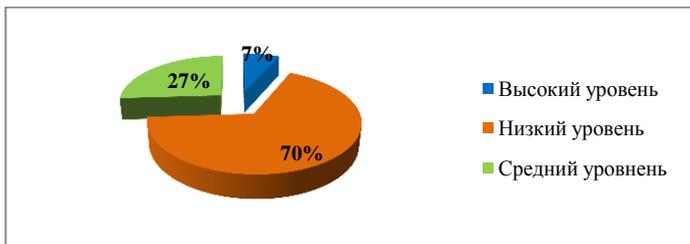


Рис. 25. Данные об уровне самооценки по методике Т.В. Дембо- С.Я. Рубинштейна на констатирующем этапе эксперимента.

Данные об уровне личностной самооценки представим в таблице 32.

Таблица 32

Данные об уровне личностной самооценки по методике Р.В. Овчаровой на констатирующем этапе эксперимента

№	Испытуемые	Уровень самооценки		
		высокий	средний	Низкий
1	Андрей К.	+5		
2	Виталий О.			-4
3	Павел П.			-6
4	Матвей К.		1	
5	Богдан Б.			-7
6	Марат К.			-5
7	Илья Т.	+10	1	
8	Далер Ш.			-7
9	Олег А.			-5
10	Александр В.	+8		
11	Филипп Ж.			-6
12	Юрий Ц.			
13	Евгений Д.		2	
14	Алексей И.	+5		
15	Аргур В.	+6		
16	Лев Г.		2	
17	Сергей О.			-7
18	Роман Ю.		2	
19	Тимур У.			-7
20	Дима К.		1	
21	Виктор Б.			-8
22	Сергей Д.		1	

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

23	Дмитрий Л.			-7
24	Борис Т.			-5
25	Григорий М.			-7
26	Захар О.		2	
27	Ярослав Н.			-8
28	Никита Д.		2	
29	Денис Б.		2	
30	Юрий Г.			-5

Анализируя результаты исследования по методике Г.Н. Казанцевой, можно сказать, что у 53% испытуемых суворовцев выявился низкий уровень самооценки. Суворовцы с низкой самооценкой типична общая неустойчивость образов «я» и мнений о себе. Они больше других склонны закрываться от окружающих, боятся выражать свои чувства и свое мнение. Особенно ранимы и чувствительны ко всему, что как-то затрагивает их.

Средний уровень самооценки имеют 23% испытуемых. Для них характерна большая самостоятельность, они менее внушаемы и более спокойно переживают критику и менее чувствительны, чем те, кто имеет низкий уровень самооценки (рисунок 26).

Высокий уровень самооценки был выявлен у 26% суворовцев. Дети с таким уровнем самооценки оценивают себя неадекватно, пытаются брать на себя больше, чем могут выполнить.

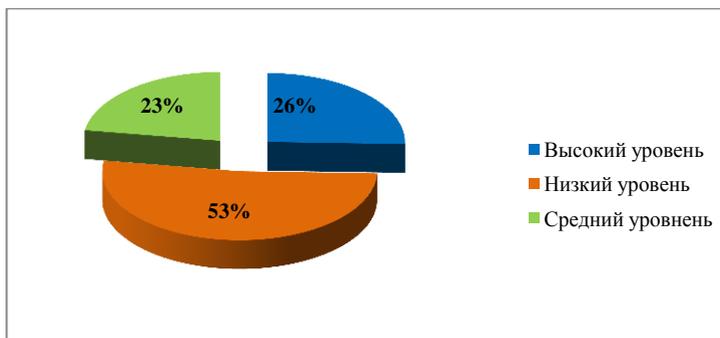


Рис 26. Данные об уровне самооценки Г.Н. Казанцевой суворовцев на констатирующем этапе эксперимента.

Таким образом, из полученных данных видно, что ситуативная тревожности у мальчиков-суворовцев зависит от уровня их самооценки. Если самооценка низкая, то воспитанник старается избегать любых трудностей, проблем, задач. Либо выбирает самые легкие, чтобы гарантированно выполнить их и быть победителем, как для себя, так и для окружающих. Однако такие ребята не учитывают, что все прекрасно понимают степень сложности выполненного

задания. От неудач виден повышенный уровень тревожности. Поэтому с мальчиками-суворовцами необходимо проводить работу по снижению тревожности и коррекции самооценки.

Цель программы: снижение тревожности и коррекция самооценки суворовцев.

Задачи:

- повышение уровня стрессоустойчивости;
- научение способам эффективного расслабления;
- создание ситуации эмоционального комфорта;
- развитие навыков самоконтроля.

Программа рассчитана на подростков 12-13 лет. Занятия проводятся 1 раз в неделю. Продолжительность программы: 16 занятий по 40-45 минут. Состав группы: 10 человек.

Занятия проводятся в классном помещении, мебель расставляется в соответствии с видами занятий: либо по кругу, либо за обычным образом расположенными столами, либо в свободном пространстве без мебели.

Первые занятия построены таким образом, чтобы подростки могли открыть друг в друге что-то новое. Интерес к каждому члену группы, единение всего класса – вот основные задачи, которые решаются на занятиях.

В начале каждого занятия-тренинга вводятся упражнения на разогрев группы. Серьезный разговор начинается только тогда, когда группа к нему психологически готова.

Разминочные упражнения помогают ввести участников группы в тренинговую атмосферу, расшевелить одних и несколько поубавить пыл других, поднять общий тонус группы и каждого её участника, снять стеснительность, напряженность участников тренинга, а также способность взаимопринятию и взаимопониманию членов группы.

В процессе проведения тренинговых занятий проводятся наблюдения, индивидуальные беседы, которые позволяют проследить ход коррекционной работы, изменения в поведении подростков, в их эмоциональном состоянии, личностные и межличностные изменения.

Ожидаемые результаты: снижение ситуативной тревожности коррекция самооценки. Отслеживание результатов работы проводится на основе диагностики, которая проводится в начале и в конце курса занятий.

Содержание программы снижения ситуативной тревожности и коррекции самооценки мальчиков-суворовцев представлено в таблице 33.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

Таблица 33

**Программа снижения ситуативной тревожности и коррекции самооценки
мальчиков-суворовцев**

№	Тема занятия	Цель	Содержание	Оборудование
Ориентировочный этап				
1.	Зачем нужно знать себя?	Повышение самооценки	Упражнение «Цвет настроения» Упражнение «Я рад общаться с тобой» Самоанализ «Кто я? Какой я?» Упражнение «Горячий стул»	Тетради, ручки, карандаши, разноцветная коробка с прорезями, обклеенная полосками из шести разных цветов
2.	Общение в жизни человека	Снятие тревожности	Беседа «Общение в жизни человека.» Тест-игра «С тобой приятно общаться»	Тетради, ручки, небольшие листочки бумаги для записей
Основной этап				
3.	Я глазами других	Повышение самооценки	Игра «Твоё имя» Игра «Ассоциации»	Тетради, ручки, мячик
4.	Самооценка	Повышение самооценки	Игра «Самооценка» Дискуссия «Самое-самое» Упражнение «Моя вселенная»	Тетради, альбомные листы бумаги, карандаши, ручки
5.	Ярмарка достоинств	Снижение тревожности	Игра «Ярмарка достоинств» Упражнение «Вверх по радуге»	Листы с надписям «Продаю», «Покупаю» для каждого участника.
6.	Ищу друга	Повышение самооценки	Упражнение «Закончи предложение» Упражнение «Ищу друга»	Листы бумаги для написания объявлений.
7.	Барьеры общения	Снижение тревожности	Беседа об общении Упражнение «Барьеры общения»	Тетради для записей
8.	Предотвращение конфлик-	Снижение тревожности	Игра «Перетягивание каната»	Бумага белая

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

	тов		Игра «Петухи» Игра «Бумажные мячики»	
9.	Уверенное и неуверенное поведение	Повышение самооценки	Игра «Зубы и мясо» Упражнение «Как я ориентируюсь в разных ситуациях» Игра «Вопрос – ответ» Игра «Поводырь»	Мяч, три листка бумаги для каждого участника, бланки теста «Как я ориентируюсь в разных ситуациях»
10.	Нужна ли агрессия?	Снижение агрессивности	Упражнение «Притча о змее» Упражнение «Выставка»	Текст «Прочти о змее», релаксационная музыка
11.	Пойми меня	Повышение самооценки	Упражнение «Раздражители» Игра-шутка «Пойми меня»	Бланки с пословицами для каждого участника
12.	Мои проблемы	Снижение тревожности	Игра «Диалог со своим мозгом» Упражнение «Шары»	Тетради, ручки, воздушные шары для каждого участника
13.	Критика	Снижение тревожности	Игра «Что звучит обидно?» Упражнение «Я - сообщение»	Карточки с фразами, мяч
14.	Азбука перемен	Снижение тревожности	Упражнение «Азбука перемен» Упражнение «Нарисуем жизнь» Игра «Я бросаю тебе мяч»	Тетради с записями, мяч
Заключительный этап				
15.	Как справиться с плохим настроением?	Повышение самооценки	Упражнение «Аукцион» Упражнение «Мусорное ведро»	Альбомные листы, цветные карандаши, плакат с изображенным мусорным ведром
16.	Сад чувств	Повышение самооценки	Упражнение «Сад чувств» Упражнение «Рисуем чувства»	Бумага и карандаши; «Камень повествования» - яркий подделочный камень, примерно с кулак

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

				размером, который дети могли бы держать в руках; аудиокассета с записью спокойной музыки
--	--	--	--	--

По итогам диагностического исследования была разработана психолого-педагогическая программа, направленная на коррекцию ситуативной тревожности и самооценки. Цель программы - снижение тревожности и повышение самооценки у мальчиков-суворовцев. Программа включает три этапа: ориентировочный, основной и заключительный. Данная программа рассчитана на 16 занятий с периодичностью 1 раз в неделю. Длительность каждого занятия примерно 40-45 минут.

Ниже приведены результаты сравнительного анализа.

Таблица 34

Сравнительный анализ результатов диагностики подростков по методике «Ч.Д. Спилберга - Ю.Л. Ханина определение личностной и ситуативной тревожности» на констатирующем и контрольном этапах

Этап исследования, кол-во испытуемых в %	Уровень ситуативной тревожности		
	Высокий	Средний	Низкий
Констатирующий	17(56%)	10 (33%)	3(10%)
Контрольный	0 (0%)	7 (23 %)	23(77%)

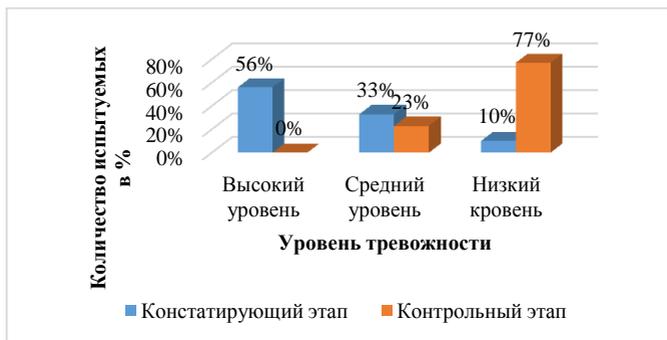


Рис. 27 Сравнительный анализ результатов диагностики подростков по методике «Ч.Д. Спилберга - Ю.Л. Ханина определение личностной и ситуативной тревожности» на констатирующем и контрольном этапах.

Сравнительный анализ результатов, представленный в таблице 34 и на рисунке 27, позволяет сделать вывод о положительной динамике в выборке, произошедшей после коррекционного воздействия. Положительная динамика

проявляется в снижении числа испытуемых с очень высоким уровнем тревожности, которых можно отнести к «группе риска», если на констатирующем этапе было выявлено 56% таких детей, то на контрольном этапе эксперимента таких детей не было обнаружено. Также на констатирующем этапе у 33% тестируемых был выявлен средний уровень тревожности, на контрольном этапе таких подростков стало 23%. Таким образом, стало меньше детей, состояние которых характеризуется подавленностью, безынициативностью, которые трудом входят в контакт, не уверены в себе, обладают неустойчивой самооценкой. У 10% подростков до коррекционного воздействия отмечался несколько низкий уровень тревожности, после коррекционного воздействия таких детей стало 77%. Данное увеличение числа респондентов связано с тем, что ранее испытывающие очень высокий и явно повышенный уровень тревожности не полностью избавились от данного состояния, оно просто приобрело более легкую степень выраженности. Число испытуемых, для которых состояние тревожности не свойственно не изменилось.

Таблица 35

Сравнительный анализ результатов диагностики подростков по методике «Самооценка психических состояний» (Г.Ю. Айзенку) на констатирующем и контрольном этапах

Этап исследования, кол-во испытуемых в %	Уровень ситуативной тревожности		
	Высокий	Средний	Низкий
Констатирующий	15(50%)	11 (37%)	3(13%)
Контрольный	7(23%)	2(7%)	23(70%)

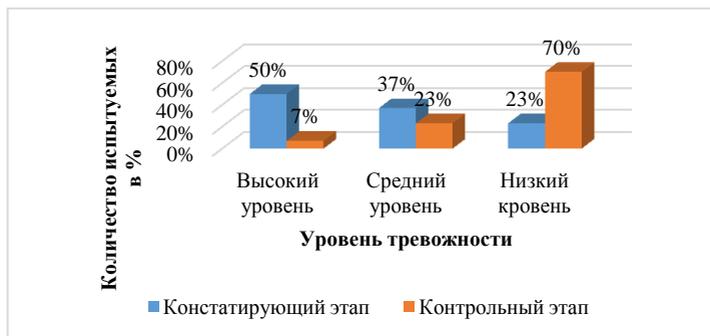


Рис 28. Сравнительный анализ результатов диагностики подростков по методике «Самооценка психических состояний» (Г.Ю. Айзенку) на констатирующем и контрольном этапах.

Результат сравнительного анализа, представленный в таблице 35 и на рисунке 28, позволяет сделать вывод о положительной динамике в выборке, произошедшей после коррекционного воздействия. Положительная динамика

проявляется в снижении числа испытуемых с высоким уровнем тревожности, если на констатирующем этапе было выявлено 50% таких детей, то на контрольном этапе эксперимента их стало 23%. Таким образом, стало меньше детей, состояние которых характеризуется подавленностью, безынициативностью, которые трудом входят в контакт, не уверены в себе, обладают неустойчивой самооценкой. Также на констатирующем этапе у 37% тестируемых был выявлен средний уровень тревожности, на контрольном этапе таких подростков стало 7%. У 13% подростков до коррекционного воздействия отмечался низкий уровень тревожности, после коррекционного воздействия таких детей стало 70%. Данное увеличение числа респондентов связано с тем, что ранее испытывающие высокий и явно повышенный уровень тревожности не полностью избавились от данного состояния, оно просто приобрело более легкую степень выраженности. Число испытуемых, для которых состояние тревожности не свойственно, не изменилось.

Таблица 36

Сравнительный анализ результатов диагностики подростков по методике «Измерения самооценки Т.В. Дембо - С.Я. Рубинштейн» на констатирующем и контрольном этапах

Этап исследования, кол-во испытуемых в %	Уровень самооценки		
	Высокий	Средний	Низкий
Констатирующий	2 (7%)	8 (27%)	20 (67%)
Контрольный	0 (0%)	23(77%)	7 (23%)

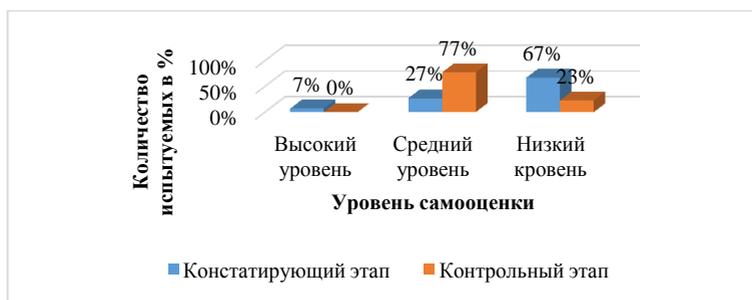


Рис 29. Сравнительный анализ результатов диагностики подростков по методике «Измерения самооценки Т.В. Дембо - С.Я. Рубинштейн» на констатирующем и контрольном этапах.

Сравнительный анализ результатов, представленный в таблице 36 и на рисунке 27, позволяет сделать вывод о положительной динамике в выборке, произошедшей после коррекционного воздействия. Положительная динамика проявляется у числа испытуемых в коррекции низкого уровня самооценки. Если на констатирующем этапе было выявлено 67% таких детей, то на контрольном этапе эксперимента таких детей стало 23%. Также на констатирую-

щем этапе у 7% тестируемых была выявлена завышенная самооценка, на контрольном этапе таких подростков не было обнаружено. Таким образом, стало меньше детей с заниженной самооценкой, состояние которых характеризуется подавленностью, безынициативностью, не уверенностью в себе. У 27% подростков до коррекционного воздействия отмечался средний уровень самооценки (адекватный), после коррекционного воздействия таких детей стало 77%. Число испытуемых, у которых адекватная самооценка не свойственно не изменилось.

Таблица 37

Сравнительный анализ результатов диагностики подростков по методике «определения уровня самооценки Р.В. Овчарова.» на констатирующем и контрольном этапах

Этап исследования, кол-во испытуемых в %	Уровень самооценки		
	Завышенная	Адекватная	Заниженная
Констатирующий	5 (17%)	9 (30%)	16 (53%)
Контрольный	2 (7%)	24 (80%)	4 (13%)

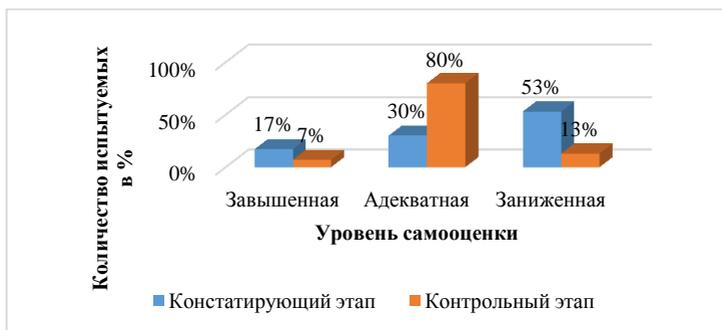


Рис 30. Сравнительный анализ результатов диагностики подростков по методике «определения уровня самооценки Р.В. Овчарова.» на констатирующем и контрольном этапах.

При анализе сравнительного результатов, представленный в таблице 37 и на рисунке 30, позволяет сделать вывод о положительной динамике в выборке, произошедшей после коррекционного воздействия. Положительная динамика проявляется у числа испытуемых в коррекции заниженного уровня самооценки, если на констатирующем этапе было выявлено 53% таких детей, то на контрольном этапе эксперимента таких детей стало 13%. Также на констатирующем этапе у 17% тестируемых была выявлена завышенная самооценка, на контрольном этапе таких подростков не стало 7%. Таким образом, стало меньше детей с заниженной самооценкой и завышенной самооценкой, состояние которых характеризуется подавленностью, безынициативностью, не уве-

ренностью в себе, неадекватному оцениванию себя и своих возможностей. У 30% подростков до коррекционного воздействия отмечался средний уровень самооценки (адекватный), после коррекционного воздействия таких детей стало 80%. Число испытуемых, у которых адекватная самооценка не свойственно не изменилось.

Таблица 38

Сравнительный анализ результатов диагностики подростков по методике «Опросник самооценки Г.Н. Казанцева» на констатирующем и контрольном этапах

Этап исследования, кол-во испытуемых в %	Уровень самооценки		
	Завышенная	Адекватная	Заниженная
Констатирующий	5(17%)	10(33%)	15(50%)
Контрольный	0(0%)	24(80%)	6(20%)

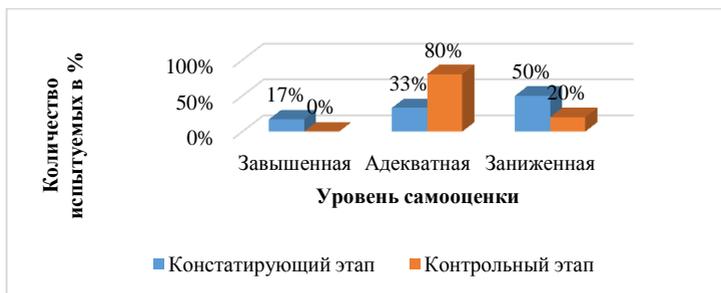


Рис 31. Сравнительный анализ результатов диагностики подростков по методике «Опросник самооценки Г.Н. Казанцева» на констатирующем и контрольном этапах.

При анализе сравнительного результатов, представленный в таблице 38 и на рисунке 31, позволяет сделать вывод о положительной динамике в выборке, произошедшей после коррекционного воздействия. Положительная динамика проявляется у числа испытуемых в коррекции заниженного уровня самооценки, если на констатирующем этапе было выявлено 50% таких детей, то на контрольном этапе эксперимента таких детей стало 20%. Также на констатирующем этапе у 17% тестируемых была выявлена завышенная самооценка, на контрольном этапе таких подростков не было обнаружено. Таким образом, стало меньше детей с заниженной, состояние которых характеризуется подавленностью, безынициативностью, не уверенностью в себе, неадекватному оцениванию себя и своих возможностей. У 33% подростков до коррекционного воздействия отмечался средний уровень самооценки (адекватный), после коррекционного воздействия таких детей стало 80%. Число испытуемых, у которых адекватная самооценка не свойственно, не изменилось.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов позволяет сделать вывод о положительной динамике в выборке, которая выражается в снижении уровня ситуативной тревожности и в изменении у суворовцев уровня самооценки.

На основе анализа результатов проведенного исследования и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования (Л.И. Божович, А.М. Прихожан, Ч.Д. Спилбергер, Дж. Тейлор, Ю.Л. Ханин) нами были разработаны рекомендации для суворовцев и педагогического состава училища.

Рекомендации суворовцу.

В работе по профилактике и преодолению ситуативной тревожности у мальчиков-суворовцев является снятие внутренних зажимов, обретение ребенком двигательной свободы и ластики движений.

Существует также множество приемов работы с учащимися:

1. «Настройка на определенное эмоциональное состояние». Школьнику предлагается мысленно связать взволнованное, тревожное эмоциональное состояние с одной мелодией, цветом, пейзажем, каким-либо характерным жестом; спокойное, расслабленное - с другим, а уверенное, «побеждающее» - с третьим. При сильном волнении сначала вспомнить первое, затем второе, затем переходить к третьему, повторяя последнее несколько раз.

2. «Приятное воспоминание». Школьнику предлагается представить себе ситуацию, в которой он испытывал полный покой, расслабление, и как можно ярче, стараясь вспомнить все ощущения, представлять эту ситуацию.

3. «Использование роли». В трудной ситуации школьнику предлагается ярко представить себе образ для подражания, войти в эту роль и действовать как бы «в его образе». (Этот прием оказывается особенно эффективным для юношей).

4. «Контроль голоса и жестов». Школьнику объясняется, как по голосу и жестам можно определить эмоциональное состояние человека. Рассказывают, что уверенный голос и спокойные жесты могут иметь обратное влияние - успокаивать, придавать уверенность. Указывают на необходимость тренировки перед зеркалом и «зрителями», например, при подготовке уроков «Улыбка».¹⁷⁴

Обучение целенаправленному управлению мышцами лица. Школьнику дают ряд стандартных упражнений для расслабления мышц лица и объясняют значение улыбки для снятия нервно - мышечного напряжения.

5. «Дыхание». Рассказывают о значении ритмичного дыхания, предлагают способы использования дыхания для снятия напряжения, например, делать выдох вдвое длиннее, чем вдох; в случае сильного напряжения сделать глубокий выдох вдвое длиннее; в случае сильного напряжения сделать глубокий вдох и задержать дыхание на 20-30 секунд.

¹⁷⁴ Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: Учебное пособие. - М.: Издательский центр «Академия», 2012. - 374 с.

Эти и другие приемы являются достаточно эффективными, прежде всего, для учащихся, испытывающих так называемую «ситуативную тревогу»

Рекомендации педагогическому составу училища.

Работу с тревожностью целесообразно проводить в трех основных направлениях: во-первых, по повышению самооценки ребенка; во-вторых, по обучению ребенка способам снятия мышечного и эмоционального напряжения; и, в-третьих, по отработке навыков владения собой в ситуациях, травмирующих ребенка¹⁷⁵.

Работа по всем трем направлениям может проводиться либо параллельно, либо, в зависимости от выбранного психологом приоритета, постепенно и последовательно.

а) Повышение самооценки ребенка.

Довольно часто тревожные дети имеют заниженную самооценку, что выражается в болезненном восприятии критики от окружающих, обвинении себя во многих неудачах, в боязни браться за новое сложное задание. Такие дети, как правило, чаще других подвергаются манипуляциям со стороны взрослых и сверстников. Кроме того, чтобы вырасти в собственных глазах, тревожные дети иногда любят покритиковать других. Для того чтобы помочь детям данной категории повысить самооценку, Квинн В. предлагает оказывать им поддержку, проявлять заботу о них и как можно чаще давать позитивную оценку их действиям и поступкам.¹⁷⁶

Если в младшем школьном возрасте ребенок не испытывает такой поддержки от взрослых, то в подростковом возрасте его проблемы увеличиваются. Тревожный ребенок, став взрослым, может сохранить привычку выбирать для выполнения только простые задачи, так как именно в этом случае он может быть уверен, что успешно справится с проблемой.

Для того чтобы помочь ребенку повысить свою самооценку, можно использовать следующие методы работы:

- Прежде всего, необходимо как можно чаще называть ребенка по имени и хвалить его в присутствии других детей и взрослых с этой целью можно отмечать достижения ребенка на специально оформленных стендах («Звезда недели», «Наши успехи», «Это мы можем», «Я сделал это!» и т. д.), награждать ребенка грамотами, жетонами. Кроме того, можно поощрять таких детей, поручая им выполнение престижных в данном коллективе поручений (раздать тетради, написать что-либо на доске).

- Нельзя сравнивать ребенка с другими детьми, не приводить их в пример, т.к. это отрицательно влияет на формирование адекватной самооценки. Для того, чтобы подчеркнуть динамику в работе ребенка над каким-то его

¹⁷⁵ Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2015. – 304 с.

¹⁷⁶ Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика // Москва-Воронеж. 2010. – 212 с.

качеством лучше сравнивать его успехи с его же результатами вчера, неделю или месяц назад.¹⁷⁷

- При работе с детьми, страдающими заниженной самооценкой, желательно избегать таких заданий, которые выполняются за определенное фиксированное педагогом время. Таких детей желательно спрашивать не в начале и не в конце урока, а в середине. Не следует торопить и подгонять их с ответом. Если взрослый уже задал вопрос, он должен дать ребенку необходимо длительный срок для ответа, стараясь не повторять свой вопрос дважды или даже трижды. В противном случае ребенок ответит нескоро, так как каждое повторение вопроса он будет воспринимать как новый стимул.

- Если взрослый обращается к тревожному ребенку, он должен постараться установить визуальный контакт, такое прямое общение «глаза в глаза» вселяет чувство доверия в душу ребенка.¹⁷⁸

- Для того чтобы тревожный ребенок не считал себя хуже других детей, желательно в группе детского сада проводить беседы с детским коллективом, во время которых все дети рассказывают о своих затруднениях, испытываемых ими в, тех или в иных ситуациях. Подобные беседы помогают ребенку осознать, что и у сверстников существуют проблемы, сходные с его собственными. Кроме того, такие обсуждения способствуют расширению поведенческого репертуара ребенка.

Работа по повышению самооценки – это только одно из направлений в работе с тревожным ребенком и быстрых результатов такой работы ожидать нельзя.

б) Обучение ребенка способам снятия мышечного и эмоционального напряжений.

Как показали наблюдения, эмоциональное напряжение тревожных детей чаще всего проявляется в мышечных зажимах в области лица и шеи. Кроме того, им свойственно зажатие мышц живота. Чтобы помочь детям снизить напряжение: и мышечное, и эмоциональное – можно научить их выполнять релаксационные упражнения.

Кроме релаксационных игр в работе с тревожными детьми необходимо также использовать и игры, в основе которых лежит телесный контакт с ребенком. Очень полезными являются и игры с песком, глиной, с водой, различные техники рисования красками (пальцами, ладошками и др.)

Оклендер В. рекомендует при работе с тревожными детьми устраивать импровизированные маскарады, шоу, просто раскрашивать лица. Участие в таких представлениях, по ее мнению, помогает детям расслабиться.

в) Отработка навыков владения собой в ситуациях, травмирующих ребенка.¹⁷⁹

¹⁷⁷ Там же

¹⁷⁸ Слободчиков В. И. Формирование Я-концепции. // «Начальная школа» №3, 2015.

¹⁷⁹ Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании: Учебное пособие. - М.: ВЛАДОС, 2015. – 554 с.

Следующим этапом в работе с тревожным ребенком является отработка владения собой в травмирующих и незнакомых для ребенка ситуациях. Даже если работа по повышению самооценки ребенка и по обучению его способам снижения мышечного и эмоционального напряжений уже проведена, нет гарантии, что, оказавшись в реальной жизненной или в непредвиденной ситуации, ребенок будет вести себя адекватно. В любой момент такой ребенок может растеряться и забыть все, чему его научили. Именно поэтому отработка навыков поведения в конкретных ситуациях является необходимой частью работы с тревожными детьми. Эта работа заключается в обыгрывании как уже происходивших ситуаций, так и возможных в будущем.

Таким образом, работу по ситуативной тревожности следует осуществлять на уровне всех структурных компонентов ситуативной тревожности. Главная цель такой работы - не избавить ребенка от всех тревог, а научить его разбираться в причинах своих переживаний, не впадать в отчаяние в сложных ситуациях, а искать и находить решение задач, которые будет ставить перед ним жизнь.

2.5. Развитие лидерских качеств у подростков-суворовцев с разным социометрическим статусом

Наше исследование¹⁸⁰ по изучению особенностей развития лидерских качеств у подростков суворовцев с разным социометрическим статусом, в котором приняли участие 18 суворовцев в возрасте 13-14 лет, проходило на базе ФГКОУ «Тульское Суворовское военное училище МО РФ» в течение года.

На первом этапе, в сентябре, мы провели первое тестирование суворовцев по выбранным нами методикам. Диагностическая программа исследования включала шесть методик: диагностика лидерских способностей (Е.С. Жариков, Е.Л. Крушельницкий), социометрия (Дж. Морено), оценка психологической атмосферы в коллективе (А.Ф. Фидлер), «Самооценка лидерства», «Диагностика функционального лидерства в малых группах» (Н.П. Фетискин), методика «Я – лидер» (М.И. Рожков). Цель диагностической программы: исследование лидерских качеств и статусной позиции подростков.

После обработки результатов мы приступили к выполнению разработанной нами формирующей программы по развитию лидерских качеств у подростков – суворовцев. В течение учебного года мы проводили мероприятия, описанные в программе. Реализация программы была вторым этапом.

Цель программы: развитие лидерских качеств (личностных, коммуникативных, организаторских, социальных) у подростков-суворовцев с разным социометрическим статусом.

Развивающая программа включала следующие блоки: «Я - воспитанник Тл СВУ», «Я и взвод», «Я и моя будущая профессия офицера», «Я и учебно-воспитательный процесс В Тл СВУ».

Блок «Я - воспитанник Тл СВУ» состоит из шести занятий. Целью занятий является формирование стремления к самопознанию, развитие желания работать над собой и формирование собственной культуры саморазвития и самовоспитания, развитие навыков самоконтроля.

Блок «Я и взвод» включает шесть занятий. Цель данного блока - сплочение коллектива, развитие коммуникативных и организаторских качеств.

Блок «Я и моя будущая профессия офицера» реализуется с целью составления жизненного плана, самообразования и включает два занятия.

Блок «Я и учебно-воспитательный процесс в ТлСВУ» состоит из двух занятий и предполагает участие воспитанников в мероприятиях различной направленности, в том числе гражданско-патриотической.

Программа состоит из 16 занятий, продолжительность каждого занятия - 40 - 45 минут.

¹⁸⁰ Гаджимурадова Р.К. Развитие лидерских качеств у подростков-суворовцев с разным социометрическим статусом: выпускная квалификационная работа (рукопись) / Науч. рук. Е.В. Декина. - Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2019. - 60 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

Структура занятия:

Вводный этап - приветствие (упражнения для активизации участников группы, создания благоприятной атмосферы для работы).

Основной этап занятия включает в себя беседы, игры, упражнения, помогающие понять и усвоить главную тему занятия.

Заключительный этап - обратная связь (рефлексия) предполагает обмен участниками своими чувствами, впечатлениями.

Таблица 39

Тематический план программы

<i>Название блока</i>	<i>Цель занятия</i>	<i>Содержание занятий</i>
«Я-воспитанник ТлСВУ».	Занятие №1. Цель: формирование стремления к самопознанию, возможности распознавать личностные качества и качества окружающих.	1. Приветствие. 2. Мои лучшие качества. 3. «Я - это...», «Какой я...?». 4. Незаконченные предложения. 5. Автопортрет. 6. Ритуал прощания.
	Занятие №2. Цель: развитие желания работать над собой и формирование культуры, саморазвития и самовоспитания.	1. Приветствие. 2. Ассоциации. 3. «Самовоспитание-это...». 4. Три имени. 5. Ритуал прощания.
	Занятие №3. Цель: развитие навыков самоконтроля.	1. Приветствие. 2. Спокойные и агрессивные ответы. 3. «Согласие, несогласие, оценка». 4. «Эмоция по кругу». 5. Ритуал прощания.
	Занятие №4. Цель: развитие навыков самопрезентации.	1. Приветствие. 2. «Человек на стуле». 3. Невнимательный слушатель. 4. Сказочная самопрезентация. 5. Ритуал прощания.
	Занятие №5. Цель: развитие адекватной самооценки.	1. Приветствие. 2. Рисунок «Я в прошлом, в настоящем, в будущем». 3. «Кто я?» 4. «Я горжусь тем, что я...». 5. Ритуал прощания.
	Занятие № 6. Цель: развитие адекватной самооценки.	1. Приветствие. 2. «Солнечные лучи». 3. «Ситуации». 4. «Образы». 5. «Я умею, я могу». 6. Ритуал прощания.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

"Я и взвод"	Занятие №1. Цель: сплочение коллектива	1. Приветствие. 2. «Дерево с человечками». 3. «Мы похожи с тобой тем, что ...». 4. «Волшебная лампа». 5. «Живой круг». 6. Ритуал прощания.
	Занятие № 2. Цель: сплочение коллектива	1. Приветствие. 2. «Доверие». 3. «Качества лидера». 4. «Корзина мнений». 5. «Общежитие». 6. Ритуал прощания
	Занятие № 3. Цель: развитие коммуникативных качеств.	1. Приветствие. 2. «Передать одним словом». 3. «Убеди другого». 4. «Уникальные слова». 5. «Контакты». 6. Ритуал прощания.
	Занятие № 4. Цель: развитие коммуникативных качеств.	1. Приветствие. 2. «Эхо». 3. «Лестница коммуникативного мастерства». 4. «Разговор через стекло». 5. Ритуал прощания.
	Занятие № 5. Цель: развитие организаторских способностей.	1. Приветствие. 2. «Всеобщее внимание». 3. «Без командира». 4. «Фотография нашего взвода». 5. Ритуал прощания.
	Занятие № 6. Цель: развитие организаторских способностей.	1. Приветствие. 2. «Стили лидерства». 3. «Инициатор движения». 4. Ритуал прощания.
"Я и моя будущая профессия офицера"	Занятие №1. Цель: составление жизненного плана.	1. Приветствие. 2. Эссе «Я в будущем». 3. «Важное в моей жизни». 4. Рисунок «Я - выпускник Тл СВУ». 5. Ритуал прощания.
	Занятие №2. Цель: стремление к самообразованию.	1. Приветствие. 2. Дневник самопознания. 3. Портфолио. 4. План самообразования и саморазвития. 5. Анализ индивидуального жизненного пути военного.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

		6. Ритуал прощания.
"Я и учебно-воспитательный процесс в Тл СВУ".	Занятие № 1. Цель: командообразование.	1. Приветствие. 2. «Волшебная лампа». 3. «7 факторов». 4. Коллаж «Наш взвод». 5. Ритуал прощания.
	Занятие № 2. Цель: презентация творческих заданий.	1. Приветствие. 2. «7 факторов успеха». 3. Презентация сочинений (рисунков, коллажей). 4. Корректировка модели выпускника. 5. Ритуал прощания.

На третьем этапе нашей исследовательской работы было проведено повторное тестирование обучающихся по выбранным методикам. После обработки полученных результатов, проведен их анализ и интерпретация, сформулированы рекомендации.

В своем исследовании мы предположили, что развитие лидерских качеств подростков - суворовцев с разным социометрическим статусом будет проходить более успешно, если будет:

- учет статусной позиции подростков в учебной и внеучебной деятельности;
- благоприятный психологический климат в коллективе;
- возможность включения воспитанников в разные виды деятельности с учетом индивидуальных способностей;
- учет специфики учебного заведения (особой системы образовательных, воспитательных и нравственных установок и ориентиров воспитанников в Тл СВУ).

Представим сравнительный анализ результатов исследования на констатирующем и контрольном этапах исследования.

Анализ результатов по методике «Диагностика лидерских способностей» на констатирующем и контрольном этапах исследования представлен на рисунка х32-33

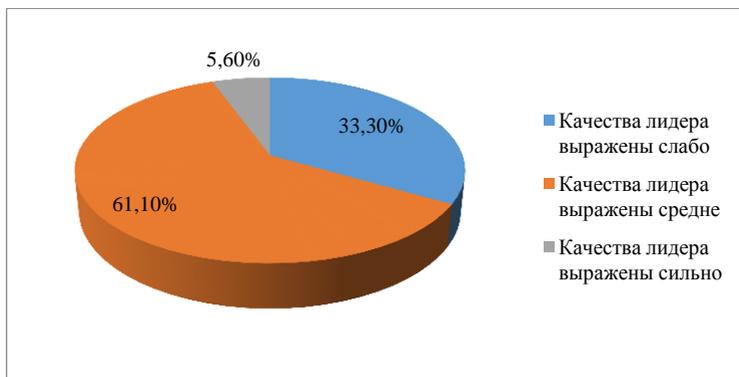


Рис.32. Анализ результатов по методике «Диагностика лидерских способностей» на констатирующем этапе исследования.

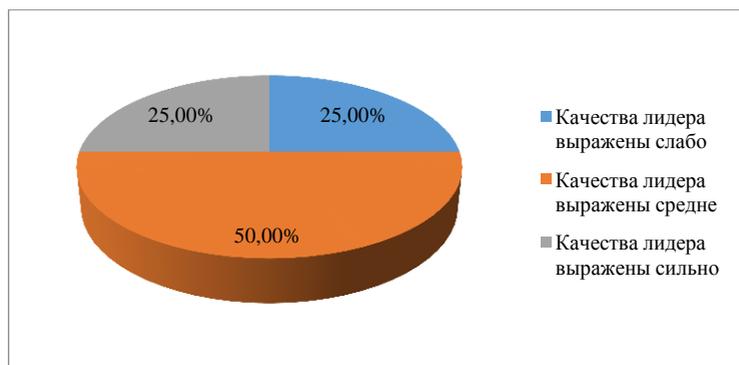


Рис.33. Анализ результатов по методике «Диагностика лидерских способностей» на контрольном этапе исследования.

Сравнительный анализ показывает, что процент воспитанников с сильным уровнем развития лидерских качеств увеличился (с 5,6% до 25%), процент воспитанников со слабым уровнем развития лидерских качеств уменьшился (с 33,3% до 25%), процент воспитанников со средним уровнем развития лидерских качеств снизился (с 61,1% до 50%).

Для обработки полученных результатов по методике «Диагностика лидерских способностей» был использован такой метод математической статистики как критерий знаков G. Он дает возможность установить, насколько однонаправлено изменяются значения признака при повторном измерении связанной, однородной выборки. Для проверки выдвинутой гипотезы необходимо сформулировать статистические гипотезы:

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

Нулевая гипотеза (H₀): уровень развития лидерских качеств у подростков-суворовцев не изменился после реализации развивающей программы и предложенных рекомендаций.

Альтернативная гипотеза (H₁): уровень развития лидерских качеств у подростков-суворовцев изменился после реализации развивающей программы и предложенных рекомендаций.

Если $G_{эм} < G_{кр}$, то нулевая гипотеза принимается, в противном случае принимается альтернативная.

1. Запишем значения в таблицу 40.
2. Далее нужно рассчитать разность значений.

Таблица 40

Сравнительный анализ по методике «Диагностика лидерских способностей» на констатирующем и контрольном этапах исследования

№ п/п	Констатирующий этап исследования	Контрольный этап исследования	Сдвиг (величина разности)
1. Олег А.	30	32	-2
2. Кирилл Е.	23	25	2
3. Ростислав Ж.	29	30	1
4. Владимир П.	22	23	1
5. Владимир Ш.	32	35	3
6. Станислав С.	28	30	2
7. Захарий И.	20	21	1
8. Андрей Г.	27	28	1
9. Максим П.	30	29	-1
10. Артем П.	35	34	-1
11. Иса А.	38	37	-1
12. Николай Ж.	31	34	3
13. Александр Л.	34	35	1
14. Руслан М.	20	21	1
15. Сергей С.	19	20	1
16. Егор Т.	33	32	-1
17. Руслан А.	24	25	1
18. Роман П.	35	36	1

Общее число (сумма) нулевых сдвигов - 0.

Общее число (сумма) отрицательных (нетипичных) сдвигов -5 (красный цвет заливки).

Общее число (сумма) положительных (типичных) сдвигов -13 (зеленый цвет заливки).

Сдвиги имеют место быть и большая часть из них положительная.

3. Находим G эмпирическое (число типичных, положительных сдвигов). $G_{эм}=13$.

4. Используя таблицу критических значений, определим G-критическое ($G_{кр}$):

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

4.1. Определяем $G_{кр}$ справа от значения количества человек в выборке. Для $p < 0,05$ $G=3$; для $p < 0,01$ $G=1$.

n	P	
13	0,05	0,01
	3	1

где n- выборка участников, P- уровень значимости 0,05 и 0,01.

Более компактно это принято записывать следующим образом:

$$G_{кр} = \begin{cases} 3 & \text{для } P < 0,05 \\ 1 & \text{для } P < 0,01 \end{cases}$$

Эта запись означает, что при уровне значимости в 5% сумма нетипичных сдвигов не должна превышать 3, а при уровне значимости в 1% - 1.

5. Сравниваем $G_{эм}$ и $G_{кр}$.

$$G_{эм} = 13 > G_{кр} = 2$$

Вывод: так как $G_{эм} > G_{кр}$, то в соответствии с правилом принятия решения, нулевая гипотеза (H_0) отклоняется и принимается альтернативная гипотеза (H_1), что позволяет сделать вывод о том, что уровень развития лидерских качеств у подростков-суворовцев повысился после реализации развивающей программы.

Проведем анализ результатов социометрического исследования (рисунки 3 и 4).

Результаты социометрического исследования на констатирующем этапе исследования представлены на рисунке 34.



Рис. 34. Анализ результатов социометрического исследования на констатирующем этапе исследования.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

Анализ результатов показывает, что количество «звезд» составляют 22,2% воспитанников, «предпочитаемые» - 39 % воспитанников, «принимаемые» - 33,3 % воспитанников, «изолированные» - 5,5 % воспитанников.

Сравнительный анализ свидетельствует о следующих результатах: увеличился процент «предпочитаемых» воспитанников (с 39% до 45%), отсутствуют «изолированные» воспитанники, прежним осталось процентное соотношение следующих воспитанников: «звезд» и «принимаемых».

Сравнительный анализ по методике «Оценка психологической атмосферы в коллективе» на констатирующем и контрольном этапах исследования показал, что результаты остались прежними. Воспитанники также оценивают уровень психологической атмосферы в коллективе как средний.

Таблица 41

**Результаты исследования по методике
«Оценка психологической атмосферы в коллективе»**

Ф.И.	Со (субъективная оценка)
1. Максим П.	73
2. Артем П.	73
3. Сергей С.	46
4. Станислав С.	78
5. Руслан М.	70
6. Егор Т.	18
7. Ростислав Ж.	10
8. Кирилл Е.	56
9. Руслан А.	10
10. Владимир Ш.	67
11. Андрей Г.	27
12. Владимир П.	63
13. Олег А.	41
14. Александр Л.	16
15. Николай Ж.	17
16. Иса А.	75
17. Захарий И.	62

В данном коллективе итоговый показатель равен 48, что соответствует среднему уровню оценки психологической атмосферы в коллективе.

Сравнительный анализ результатов по методике «Самооценка лидерства» представлен в таблице 42, на рисунках 35 - 36.

Таблица 42

**Анализ результатов по методике
«Самооценка лидерства» (констатирующий этап исследования)**

Высокий уровень лидерства (сумма баллов в пределах от 7 до 10)	Средний уровень лидерства (сумма баллов в пределах от 4 до 6)	Низкий уровень лидерства, деструктивное лидерство (сумма баллов меньше 4)
1. Даниил С.	1. Роман П.	1. Сергей С.
2. Александр Б.	2. Алексей П.	
3. Станислав С.	3. Егор Т.	
4. Руслан А.		
5. Олег А.		
6. Руслан М.		
7. Максим П.		
8. Артем П.		
9. Андрей Г.		
10. Артём Ч.		
11. Николай Ж.		
12. Александр Л.		
13. Кирилл Е.		
14. Глеб А.		

Анализ результатов показывает, что у 78 % обучающихся высокий уровень лидерства, у 16 % - средний уровень лидерства, у 6 % - низкий уровень лидерства, склонность к деструктивному лидерству.



Рис. 35. Анализ результатов по методике «Самооценка лидерства» на констатирующем этапе исследования.

Результаты диагностической работы на контрольном этапе исследования по методике представлены на рисунке 36.



Рис. 36. Анализ результатов по методике «Самооценка лидерства» на контрольном этапе исследования.

Сравнительный анализ позволяет сделать вывод о том, что после проведения занятий развивающей программы отсутствуют воспитанники с низким (деструктивным) уровнем лидерства. Процент воспитанников с высоким и средним уровнем лидерства увеличился с 70% до 78% (высокий уровень) и с 16% до 22% (средний уровень).

Сравнительный анализ по методике «Диагностика функционального лидерства в малых группах» представлен на рисунках 37-38.



Рис. 37. Анализ результатов по методике «Диагностика функционального лидерства в малых группах» на констатирующем этапе исследования.



Рис. 38. Анализ результатов по методике «Диагностика функционального лидерства в малых группах» на контрольном этапе исследования.

Сравнительный анализ результатов: увеличился процент воспитанников - лидеров (с 12% до 32%), процент воспитанников - аутсайдеров снизился с 50% до 30%, процент воспитанников - предпочитаемых остался прежним.

Сравнительный анализ по методике «Я – лидер».

Результаты диагностической работы на констатирующем этапе исследования:

- по критерию Б (осознание цели, знаю, что хочу) низкий уровень развития у 1 воспитанника (5%).
- по критерию Д (влияние на окружающих) низкий уровень развития у 2 воспитанников (11%).
- по критерию Е (знание правил организаторской работы) низкий уровень развития у 2 воспитанников (11%).
- по критерию Ж (организаторские способности) - низкий уровень развития у 2 воспитанников (11%).
- по критерию З (умение работать с группой) низкий уровень развития у 3 воспитанников (17%).

Результаты диагностической работы на контрольном этапе исследования: по критериям Б (осознание цели, знаю, что хочу), Д (влияние на окружающих), Е (знание правил организаторской работы), Ж (организаторские способности), З (умение работать с группой) отсутствуют воспитанники с низким уровнем развития лидерских качеств.

Наблюдение осуществлялось за подростками - суворовцами с разным социометрическим статусом на уроке русского языка по следующим критериям:

Таблица 43

Схема наблюдения за подростками на уроке русского языка

Учебная деятельность и ее компоненты.	Анализ деятельности воспитанников на уроке.
Понимание учебной задачи (понимание и принятие учебной задачи, поставленной учителем; самостоятельная постановка задачи).	С пониманием и принятием учебной задачи справляются все («Звезды», «Предпочитаемые», «Изолированные»). «Звезды» быстрее принимают и понимают учебную задачу, «Предпочитаемым» и «Изолированным» требуются дополнительные разъяснения. Самостоятельно перед собой ставят учебную задачу только «Звезды».
Выполнение воспитанниками действий контроля.	Итоговый контроль выполняют все. Прогнозирующий контроль осуществляют «Звезды». Самооценка, адекватная своим возможностям у «Предпочитаемых». Самооценка на основе выделенных педагогом критериев у «Изолированных» воспитанников.
Элементы коллективно - распределительной работы.	Сочетание видов командной и парной работы. Причем в паре могут быть и «Звезда», и «Изолированный» воспитанники. У всех воспитанников присутствует взаимный контроль и ответственность

Таким образом, сравнительный анализ результатов исследования на констатирующем и контрольном этапах исследования показал эффективность составленной и апробированной программы развития лидерских качеств у подростков-суворовцев. Результаты, полученные на контрольном этапе исследования, свидетельствуют о повышении уровня развития лидерских качеств у воспитанников и об уменьшении количества суворовцев с низким уровнем развития лидерских качеств.

Сравнительный анализ по методике «Диагностика лидерских способностей» показал, что процент воспитанников с сильным уровнем развития лидерских качеств увеличился (с 5,6% до 25%), а со слабым уровнем развития лидерских качеств уменьшился (с 33,3% до 25%). Результаты социометрического исследования свидетельствует о том, что увеличился процент «предпочитаемых» воспитанников (с 39% до 45%), отсутствуют «изолированные» воспитанники, прежним осталось процентное соотношение «звезд» и «принимаемых». Воспитанники оценивают уровень психологической атмосферы в коллективе как средний. Сравнительный анализ результатов по методике «Самооценка лидерства» позволяет сделать вывод о том, что после проведения занятий программы отсутствуют воспитанники с низким (деструктивным) уровнем лидерства, процент воспитанников с высоким и средним уровнем лидерства увеличился с 70% до 78% (высокий уровень) и с 16% до 22% (средний уровень). Сравнительный анализ результатов по методике «Диагностика функционального лидерства в малых группах» показывает, что увеличился процент воспитанников - лидеров (с 12% до 32%), процент воспитанников -

аутсайдеров снизился с 50% до 30%. Анализ методики «Я – лидер» показал отсутствие воспитанников с низким уровнем развития лидерских качеств.

Рекомендации преподавательскому составу училища по развитию лидерских качеств у подростков-суворовцев в учебно-воспитательном процессе.

Процесс становления и развития лидерских качеств у подростков - суворовцев будет проходить успешно при соблюдении следующих рекомендаций:

1. Стимулирование и развитие субъектной активности, авторской позиции суворовцев во всех видах деятельности - учебной, общественной, спортивной и т.д. Проектирование и создание педагогами и воспитателями ситуаций, форм и средств, позволяющих воспитанникам осознать и оформить собственные позиции как в учебной деятельности, так и внеучебной деятельности.

2. Организация для подростков общественно значимой деятельности, основанной на активных способах самостоятельного получения, освоения и применения знаний из различных источников информации. Осознавая социальную значимость собственного участия в реализации различных видов деятельности, подростки вступают в новые отношения между собой, развивают средства общения друг с другом, лидерские качества.

3. Воспитание суворовцев на воинских традициях и формирование у них представлений о значении качеств лидера в военно-профессиональной деятельности офицера.

4. Создание условий для успешной реализации воспитанника-воспитанника-своих интеллектуальных, коммуникативных, организаторских, нравственных и других личностных качеств, обеспечивающих становление и развитие качеств лидера воинского коллектива. Поиск новых видов и форм социально значимой деятельности, которые способны создавать условия для самоутверждения и самовыражения современных подростков.

5. Диагностика лидерских качеств: выявление социальных и личностных качеств, интересов и перспектив развития на основе применения методик диагностики лидерских качеств, реализации личностно-ориентированного подхода к подросткам, обеспечивающим учет их индивидуальных особенностей в учебно-воспитательном процессе.

6. Развитие системы самоуправления суворовцев с целью включения воспитанников в работу училища как субъектов учебной и воспитательной деятельности, применение полученных знаний и навыков лидерства в учебной и внеучебной деятельности.

7. Психологическая комфортность и педагогическая поддержка процесса развития лидерских качеств: создание эмоционально-комфортной атмосферы занятий, службы и досуга, ситуаций успеха и сотрудничества; осуществление психолого-педагогической поддержки личностного развития воспитанников, их социализации в коллективе, учебной и внеучебной деятельности, межличностных отношениях; формирование у суворовцев позитивной Я -

концепции и адекватной самооценки.

8. Научно-методическое обеспечение развития качеств лидера: формирование и реализация программы развития лидерских качеств подростков - суворовцев; повышение научно-практического уровня педагогического коллектива в области воспитания и развития качеств личности подростков. Требования к суворовцам прописаны в модели воспитанника Тульского суворовского военного училища, согласно которой воспитанник училища - это гуманно ориентированный, интеллектуально и духовно развитый, патриотичный, творческий, инициативный, ответственный, профессионально ориентированный человек. Суворовец должен обладать определенным набором лидерских качеств, которые помогут ему реализовать себя в дальнейшей профессиональной деятельности.

Проявление лидерских качеств у воспитанников суворовских училищ имеет свои особенности, обусловленные следующими факторами: статусной позицией подростков; психологическим климатом в коллективе; спецификой деятельности, в которую включен подросток; особенностями заведения, в котором обучается подросток и др.

2.6. Методические основы профилактики агрессивных проявлений в поведении воспитанников Суворовского военного училища

Проблема психологических особенностей агрессивных проявлений в поведении мальчиков-подростков рассматривалась в работах Г. М. Бреслава, С.Н. Ениколопова, П.А. Ковалева, Ц. П. Короленко, Л.М. Семенюк и др. Изучением проблемы агрессивности и агрессивного поведения суворовцев занимались З.И. Дадова О.В. Кириллова, Э.Н. Чураев, В.Ф. Шкирков. Для профилактической работы по превенции агрессивных проявлений в поведении воспитанников суворовского училища существует недостаточное количество методических разработок и программных материалов. Однако, именно в этот возрастной период считается наиболее благоприятным для профилактики агрессивных проявлений в поведении подростков, что делает тему данной выпускной квалификационной работы особенно актуальной.

Наше исследование¹⁸¹, направленное на изучение агрессивных проявлений в поведении воспитанников, проводилось на базе ФГКОУ «Тульское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации» проходило в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

В исследовании приняли участие 40 человек, средний возраст которых составил 12 лет и 5 месяцев. На первом этапе ставилась задача экспериментально выявить особенности агрессивных проявлений подростков-суворовцев, и на основе полученных диагностических данных разработать программу профилактики агрессивных проявлений в поведении воспитанников Тульского суворовского военного училища.

Мы предположили, что снижение агрессивных проявлений в поведении суворовцев второго курса возможно, если реализовать программу профилактики агрессивных проявлений в поведении мальчиков-суворовцев с высоким и средним уровнем агрессивности в поведении, в структуру которой входят адаптационный, информационно-мотивационный, конструктивно-практический и рефлексивный блоки. Также считаем необходимым осуществлять просвещение педагогов и воспитателей Тульского суворовского училища, проводя плановые и разовые консультации, просветительские лекции.

В соответствии целями и задачами исследования была составлена диагностическая программа, состоящая из следующих методик:

1. Методика определения агрессивности А. Басса и А. Дарки (А.А. Хван, Ю.А. Зайцев и Ю.А. Кузнецова);
2. «Шкала враждебности» (В.Кук, Д. Медлей, в адаптации Л. Н. Собчик);

¹⁸¹ Орехова Е.А. Профилактика агрессивных проявлений в поведении воспитанников суворовского училища. Выпускная квалификационная работа (рукопись) / науч.рук. Э.В. Шелиспанская. – Тула:ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2019 – 89с.

3. Анкета для воспитателей «Признаки агрессивности» («Комплекс программ автоматизации деятельности военного психолога – КП «Психолог-В», разработанный группой авторов по заказу Министерства обороны РФ);

4. Проективная методика «Несуществующее животное» (Л.В. Шпиллова);

5. Методика диагностики самооценки психических состояний (Г. Айзенк).

На констатирующем этапе эксперимента было проведено диагностическое обследование агрессивных проявлений в поведении подростков-воспитанников Тульского суворовского военного училища. При анализе результатов исследования полученных диагностических данных, было выявлено, что агрессивное поведение у большинства воспитанников СВУ находится на высоком и среднем уровнях. Так, общий уровень агрессивности по методике А. Басса и А. Дарки высокий уровень имеют 40% испытуемых и 35% показывают средний уровень. Высокий уровень агрессивной мотивации у 23% респондентов, у 35% воспитанников средний. По шкале представляющей результаты индекса враждебности 28% суворовцев имеют высокий показатель и 52% исследуемых имеют средний показатель по данной шкале. При анализе результатов диагностики по методике «Шкала враждебности» выявлено, что по шкале враждебности 24% исследуемых имеют высокий и 44% - средний уровень; по шкале агрессивности у 40%- высокий показатель, 50% - средний показатель по шкале; по шкале цинизма 61% - средний уровень.

При анализе результатов обработки анкеты для воспитателей «Признаки агрессивности», предназначенной для наблюдения за поведением воспитанников-суворовцев, в 65 % данных регистрируются агрессивные проявления в поведении подростков. Также, согласно процедуре описания диагностического материала проективной методики «Несуществующее животное», наличие признаков относящихся к агрессивности субъекта обследования присутствуют на рисунках у 90% суворовцев.

Для наглядности в представления результатов констатирующего эксперимента была вычислен суммарный показатель результатов исследования по всем проведённым методикам, позволяющий определить общий уровень агрессивности в поведении воспитанников. На диаграмме (рисунок 39), представленной ниже, выделены высокий, средний и низкий уровни агрессивности в поведении респондентов.

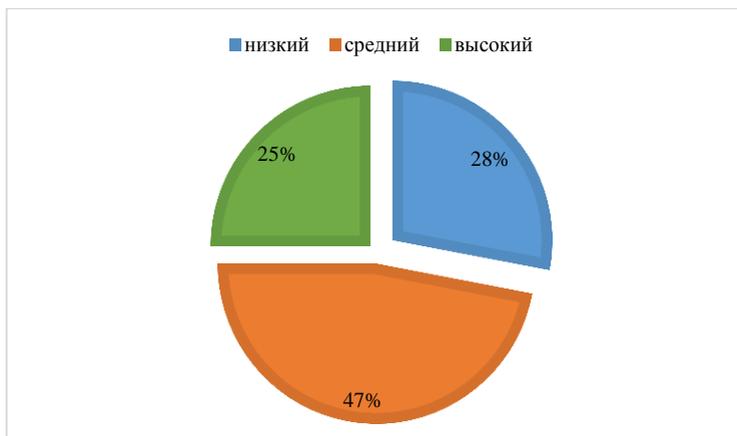


Рис. 39 Распределение суммарного показателя уровней агрессивности в поведении воспитанников СВУ

По данным, представленным на рисунке 32, видно, что по суммарному показателю 25 % испытуемых имеют высокий уровень агрессивности в поведении, 47 % средний и 28 % воспитанников - низкий уровень.

На основании результатов, полученных в ходе проведения диагностической работы на констатирующем этапе эксперимента, было выявлено, что агрессивные проявления в поведении у большинства суворовцев, принявших участие в исследовании оцениваются на высоком и среднем уровнях.

В целях предупреждения нежелательных проявлений агрессивности в поведении суворовцев, была разработана и реализована программа профилактики агрессивных проявлений в поведении мальчиков-суворовцев с высоким и средним уровнем агрессивного поведения.

Данная программа профилактики была составлена на основе работ и методических разработок И.В. Дубровиной, Л.М. Семенюк, Р.В. Овчаровой, В.В. Петрусинского,

Программа реализовывалась четыре месяца на базе ФГКОУ «Тульское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации» г. Тула.

Программа разработана для воспитанников Тульского суворовского военного училища 2 курсов (шестой класс).

Профилактическая программа включает в себя цикла занятий из 18 занятий. Все занятия состояли из трех частей: вводная часть, основная, заключительная. Во вводную часть были включены физические упражнения, цель которых – поднять мышечный тонус, эмоциональное состояние суворовцев. Занятия могут проводиться 1 или 2 раза в неделю. Занятия проводились внеурочное время. Длительность занятий составляло от 40 минут до 1,5 – 2 часов

в зависимости от эмоционального настроя участников, степени вовлечения в процесс, проработанности эмоциональных проблем, более конкретных задач каждого занятия.

В структуре занятия чередуются модули, направленные на снятия напряжения и расслабления; совместной и индивидуальной работы, что создает дополнительные условия для снятия эмоционального и мышечного напряжения, способствуют отдыху и расслаблению.

Каждое из занятий имеет трехкомпонентную структуру:

1. Разминка - ритуал начала занятия, целью которого является создание благоприятного климата в группе, формулирование цели занятия, активизация внимания к теме.

2. Основная часть включает в себя: выполнение упражнений, направленных на введение в тематику занятия, поиск путей решения заявленной проблемы, обсуждение после каждого упражнения, представление информационных материалов по соответствующей теме.

3. Заключительная часть - подведение итогов, рефлексия эмоционального состояния, когнитивной и мотивационной составляющей. Суворовцы проводят обсуждение, на котором делают выводы, обмениваются мнениями, впечатлениями, полученными от занятия, рассказывают о том, что понравилось, удивило, обрадовало или расстроило, что получилось, чем довольны, какие чувства испытывали, какие вопросы остались неразрешенными. Затем психолог подводит итоги проведенного занятия.

Основные критерии эффективности программы:

- положительные изменения модели поведения в конфликтах,
- снижение числа случаев проявления агрессивного поведения
- позитивное психоэмоциональное состояние,
- адекватная самооценка, гармонизация образа «Я»,
- формированию навыков адекватного взаимодействия с коллективом сверстников.

В структуру программы профилактики агрессивных проявлений в поведении подростков включены адаптационный, информационно-мотивационный, конструктивно-практический и рефлексивный блоки.

1. Адаптационный блок предполагает достижения комфортной обстановки в группе.

В начале каждого занятия предлагается проведение специальных упражнений - разминок, направленных на снятие эмоциональной напряженности, физическому раскрепощению участников занятий. Навыку знакомства с участниками группы, посвящено самое первое занятие: именно на данном этапе каждый участник занятий должен почувствовать себя в безопасной обстановке. Если этого не удается достигнуть, то вводится дополнительно какое-либо специальное упражнение-разминка, например, на завязывание знакомств, построение дружеских отношений. В процессе занятий участники периодически «знакомятся», но уже в новых ролевых ситуациях.

2. Информационно-мотивационный блок предназначен для формирования и формулирования целей и задач занятия совместно с подростками. Это помогает активизировать мотивацию участников, создает ощущение личностной причастности ко всему тому, что происходит на занятиях.

В данной части участникам раскрывается представленный материал, касающийся проблем нетерпимого поведения, прав, обязанностей и ответственности участников образовательного процесса.

3. Конструктивно-практический блок содержит: обсуждение вопросов; обсуждение ситуаций; использование игровых технологий; отработку поведенческих навыков; формирование личностной позиции участников группы по теме через высказывания; формулирование собственных мнений. Основной упор делается на понимание и приобретение конкретных полезных навыков позитивного общения, которые помогут подросткам справиться со своими собственными конфликтами, делать самостоятельный выбор в сторону позитива.

4. Рефлексивный блок включает: обсуждение занятия, высказывание собственных мнений; работу с рабочими листами; работу с анкетами; работу с тестами.

Основная форма профилактической работы – развивающее занятие с элементами тренинга. Также используются игры, беседы, групповые дискуссии, круглый стол, психологические игры, самодиагностика. Продолжением занятий могут стать индивидуальные консультации с суворовцами по их запросам, касающимся различных вопросов, возникающих у них в процессе прохождения программы.

Элементы тренинга были включены в основные формы работы не случайно, ведь тренинг - это особая форма обучения, которая отличается от традиционных форм тем, что его участники учатся на своем непосредственном опыте. Тренинг дает знания, полученные в действии. Психологический тренинг - форма активного обучения, позволяющая человеку сформировать умения строить социальные межличностные отношения, продуктивную учебную и другую деятельность, анализировать возникающие ситуации со своей точки зрения и с позиции партнера, развивать способности познания и понимания себя и других в процессе общения и деятельности. Введение элементов тренинга позволяет создать на занятиях атмосферу доброжелательности, искренности, безопасности, погружения в ситуации выбора и способствует раскрытию индивидуального творческого потенциала суворовцев, самопознания, самораскрытия и самоопределения.

Использование игры как формы работы с педагогами предоставляет большие возможности для достижения результата.

В программе профилактики используются:

развивающие, коррекционные игры (занимают небольшое время и чаще используются как средство организации отдыха, переключения с одного вида деятельности на другой, снятия напряжения, решения конкретной воспи-

тательной или психологической задачи); игры- проживания, проектные игры (сложная, многоплановая деятельность участников, направленная на решение целого комплекса развивающих задач); ситуационно-ролевая игра (является инструментом, позволяющим избежать ролевых конфликтов, вызванных несоответствием, противоречивостью выбранных ролей, способствует социальной адаптации)

Групповая дискуссия - совместное обсуждение какого-либо спорного вопроса, попытка продвинуться в поиске истины, что позволяет прояснить или изменить мнение, позиции, установки и ценности суворовцев. Групповая дискуссия может быть использована в целях предоставления возможности увидеть проблему с разных сторон.

Диада (работа в парах) - форма работы, которая создается дает возможность получить обратную связь и поддержку; способствует развитию умения осуществлять взаимодействие в паре, помогает проявиться личности, облегчает процессы самораскрытия, самоисследования и самопознания.

Работа в малых группах – способствует развитию коммуникативных способностей, создают условия для более глубокого анализа ситуаций.

Индивидуальная психологическая коррекция проявления агрессивности в поведении проводилась в ходе консультирования. Психологическое консультирование было нацелено на самоанализ личности суворовцев, направлено на раскрытие источника проблем в их прошлом опыте, формирование у них адекватного отношения к своим проблемам в различных сферах деятельности: учебной, служебной и общественной, интерпретации бессознательной мотивации, скрывающиеся за спонтанно «прорывающимися» агрессивными действиями.

Практикум или практические занятия используются с целью успешного овладения приемами решения конкретных задач. Условно выделяют три этапа практикума. На первом этапе необходимо предварительное ознакомление с методикой решения какой-либо задачи. На втором этапе рассматриваются задачи творческого характера. На третьем этапе выполняется контроль результативности, позволяющий проверить приобретение определенных представлений или умений.

По окончании занятия проводится обсуждение вопросов практического характера: личные впечатления, ощущения; подведение итогов занятий.

Каждый участник может: рефлексировать свое состояние до и после проведения занятия; осознать новый опыт и личностное приобретение в результате работы.

В деятельности психолога училища по предупреждению и снижению проявлений агрессивности в поведении суворовцев главным является их социально-психологическая поддержка, психологическое просвещение семьи воспитанников и офицеров подразделения.

Определяющими в формировании и становлении личности суворовца являются социально-психологические факторы: воспитание и социальное происхождение, социальное окружение и положение в группе сверстников.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

Стоит акцентировать внимание на том, что значимой социокультурной средой для суворовцев является семья и группа сверстников, которые являются наиболее чувствительными в этот возрастной период. Хотя суворовцы в значительной степени лишены ежедневного общения с родителями, но их взаимодействие является определяющим и осуществляется несколькими путями: во-первых, родители служат ролевыми моделями, на которых они учатся, наблюдая за ними; во-вторых, родительские стили и системы воспитания оказывают важное влияние на социальное и эмоциональное развитие суворовцев; в-третьих, родители передают свои ценности и моральные нормы; в-четвертых, родители являются важным источником информации по целому ряду тем и проблем макросреды. Следовательно, в ходе работы с суворовцами психологу необходимо учитывать: состав семьи, основные характеристики ее членов (возраст, образование, профессия), социально-бытовые условия, положение и поведение подростка в семье. К примеру, полноценная семья создает преимущественно благоприятные условия для воспитания, и, наоборот, самоустранение родителей от воспитания сына чаще отрицательно влияет на формирование личности подростка. Это приводит иногда к таким негативным явлениям, как пристрастие к спиртному и курению, жестокости и в целом к проявлению деструктивной агрессивности.¹⁸²

Таблица 44

Тематический план занятий программы профилактики агрессивных проявлений в поведении подростков-суворовцев

№ п/п	Тема	Цель	Содержание
1	Вводное занятие	Познакомить с содержанием, целью и задачами проводимой программы профилактики	Рефлексия настроения «Дерево чувств». Введение в курс: цели и задачи, общее знакомство Упражнение «Импульс». Дискуссия «Чему может посвящать себя человек?» Человек среди людей. Упражнение «Клубок». Притча «Юноша и старик». Притча «Блестящий крапчатый». Золотое правило нравственности. Знакомство с темами курса. Ожидаемые умения и навыки. Задача на размышление.
2	Образ вашего	Получение и осмыс-	Упражнение «Мой круг обще-

¹⁸² Чураев Э. Н. Социально-психологические особенности проявления агрессивности суворовцев и ее психокоррекция : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.05. - Москва, 2005. - 177 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

	«Я».	ление воспитанников информации о себе. Развивать навыки групповой работы.	ния» (подготовить карточки с окружностями); 2. Мозговой штурм «Чем подросток отличается от ребёнка и взрослого?» 3. Игра «Мы с тобой похожи тем, что...» Игра «Мозговой штурм»; Игра «Какой может быть апельсин?»; Игра «Воздух – земля – вода»; Игра «Рассказ с одной буквой» (написать три буквы: «Б», «В», «С»); Игра «Расшифруй слово!» (написать три слова: «школа», «класс», «книга»); Игра «Что упало – тот придёт!»; Упражнение «Как вас теперь называть?»; Игра «Коллективное творчество – групповая картина»
3	Право на самостоятельность	Развитие навыков общения; способствовать развитию чувства на самостоятельность	Интерактивная беседа, попытки дать определение понятия «самостоятельности»; Стихотворение «Есть такое слово – надо!»; Задание – из чего складывается самостоятельность подростка; Дискуссия «Мало знать – надо применять!»; Знакомство с изречениями мудрых об образовании; Заполнение мини-анкеты: «Причины, которые мне мешают хорошо учиться»; Разговор о взрослости, анализ высказываний сверстников; Стихотворение: «Пусть каждый задаёт себе вопросы»; Составление памятки «Помните!»
4	Учитесь властвовать собой!	Избавление от негативных способов реагирования.	Небольшой лекторий о самовоспитании; о методах и приёмах самовоспитания; о системе самовоспитания; Анкетирование «Дисциплина»; обсуждение заполненных анкет; Составление памятки «Быть дисциплинированным»;

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

			<p>Задание – назвать ассоциации, которые связаны со словом «воля»;</p> <p>Разбор конкретных ситуаций;</p> <p>Тест «Ваша воля»;</p> <p>Речь о самообладании;</p> <p>Тест «В порядке ли твои нервы?»;</p> <p>Обучение приёмам, которые помогают справиться с нестандартными ситуациями;</p> <p>Знакомство с притчей, идея которой – учиться сдерживать свои агрессивные эмоции.</p>
5	Мир эмоций. Настроение на «отлично»!	Принятие позитивного опыта общения	<p>Мини-информация об эмоциях;</p> <p>Беседа с элементами дискуссии: «В чём различия эмоций и чувств?»;</p> <p>Задание – определить эмоцию;</p> <p>Рекомендации по управлению эмоциями и чувствами;</p> <p>Беседа с элементами дискуссии: «Что же такое настроение?»;</p> <p>Заполнение таблицы «От чего зависит настроение?»;</p> <p>Игровой практикум: упражнение «Моё настроение», упражнение «Контроль за настроением»;</p> <p>Рекомендации «Повышаем настроение!»;</p> <p>Ролевой практикум «Пронграваем ситуации»;</p>
6	Я, Ты, Мы!	Построение плана развития и приобретения положительных качеств Личности, совершенствование своего «Я»; <p>Формирование положительной нравственной оценки таких качеств, как целеустремлённость, воля, настойчивость, желание работать над собой</p>	<p>Творческие задания (по карточкам).</p> <p>Ролевая игра (разбор ситуаций);</p> <p>Тест «Нравитесь ли вы людям?»</p> <p>Составление правил общения.</p> <p>Игра-упражнение на интонацию.</p> <p>Ролевая игра «Пойми меня!»</p>
7	Мастерская общения	Формирование у воспитанников этической культуры, нрав-	<p>Ситуативный практикум «Решение проблемных ситуаций»;</p> <p>Решение задания – выстрой свою</p>

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

		ственных ценностей и норм, дружелюбия и вежливости, уважения и чуткости по отношению к другим людям, привитие хороших манер	линию поведения по отношению к разным людям; История о происхождении хороших манер; Беседа с элементами дискуссии: «Что такое манеры?»; Определи главную идею поучительной истории о воротах сада; Игровой практикум: произнеси фразу с разной указанной интонацией; Урок хороших манер для джентльменов
8	Мои внутренние друзья и мои внутренние враги	Формирование значимости коммуникативной культуры в современном обществе – культуры общения; развитие умений нравственного самопознания, самоанализа и самооценки.	Тест «Умеем ли мы правильно слушать?»; Дискуссия «Спор. Конфликт. Конфликтная ситуация, инцидент: что общего и чем отличаются?»; Тест «Конфликтный ли я человек?»; Составление и обсуждение правил поведения людей, помогающие не провоцировать конфликты; Тест «Знаем ли мы себя? Если вам наступили на ногу ...»; Знакомство с правилами разрешения конфликтов; Ролевой практикум «Разыгрываем и находим выход из конфликтных ситуаций»;
9	Путешествие по внутреннему миру	Размышление с подростками о важнейших нравственных ценностях: добре, уважении, любви, о сложности нравственного выбора.	Размышление о добре по предложенным вопросам; Поговорки и пословицы о добре; Деловая игра «Комплименты»; Размышление о зле по предложенным вопросам; Изречения великих мыслителей о людях, приносящих зло другим людям; Ситуативный практикум; Памятка – слова В. А. Сухомлинского о добре.
10	Пути решения, находение компромисса	Рассуждение на тему значимости дружбы	Необычное приветствие; Размышление по предлагаемым вопросам о дружбе, о настоящем друге; Анализ газетных заметок о друж-

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

			бе; Тест «Проверь свою дружбу»; Информационный лекторий «Простые истории человеческой дружбы»; Практикум «Если друг оказался вдруг...»; Игра «Конверт дружеских вопросов».
11	Поведение подростков, осуждаемое окружающими людьми	Формирование отношения к преступлению, как к самому страшному деянию; информация о том, что злонамеренный поступок или неудачная шалость могут привести к отрицательным последствиям;	Беседа с элементами дискуссии: «Причины совершения злонамеренных поступков»; Совместное составление правил, которым нужно следовать, чтобы не позволить себе совершить злонамеренный поступок? Ситуативный практикум.
12	Трудные ситуации в общении	Проигрывание внутривличностных конфликтов, изучение самоотношения, обучение позитивной оценке и принятие собственных качеств.	Упражнение «Волшебный базар» Техника «Волна» Упражнение «Поймай руку»
13	Я в конфликте	Проигрывание внутривличностных конфликтов, изучение самоотношения, обучение позитивной оценке и принятие собственных качеств.	Техника дыхания по методу «Бодифлекс» Упражнение «Довольный – сердитый»
14	Конструктивные способы разрядки гнева	Снятие эмоционального и телесного напряжения; развитие навыков совместной игры	Упражнение «Суд присяжных» Техника «Дыхание треугольником» Упражнение «Это здорово!» Упражнение «Шла Саша по шоссе»
15	Стрессоустойчивые суворовцы	Взаимодействие отреагирование чувств осознание неконструктивных способов выражения агрессии.	Упражнение «Лозунг против агрессивности» Техника «Дыхание треугольником» Упражнение «Ванька-встанька» Релаксационное упражнение «Апельсин».
16	Оставаясь собой	Формирование адекватного способа	Ритуал приветствия Ролевая игра «Конфликт»

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

		поведения в конфликтных ситуациях.	Техника «Волна» Упражнение «Как уйти от конфликта» Упражнение «Переменное дыхание»
17	Взгляни со стороны!	Снятие эмоционального и телесного напряжения; развитие навыков совместной игры	Упражнение «Рецепт: как сделать человека агрессивным» Упражнение «Обзывалки.» Упражнение «Письма гнева».
18	Заклочительное занятие	Подведение итогов проведенных занятий.	Создаем «Карту памяти»

Также необходимо понимать, что степень выраженности проявлений агрессивности в поведении суворовцев зависит от сформированности мотивов учебной деятельности, успешной адаптации к служебной деятельности, социальной активности в общественной деятельности. Суворовцы, имеющие низкий социометрический статус, преимущественно проявляют деструктивную агрессивность и прибегают к агрессивным действиям для достижения своих целей, что приводит к конфликтным ситуациям в межличностных отношениях.

Реализация программы психологической профилактики проявлений агрессивности суворовцев предполагает осознание ими содержания агрессивности, формирование адекватного отношения к проблемам в социальном окружении в различных сферах деятельности, конструирование позитивных вариантов самостоятельного преодоления проявления агрессивности суворовцами и достижения конструктивных межличностных отношений в учебной группе.

Основные психологические условия эффективной реализации программы психологической профилактики агрессивности суворовцев заключаются в психологической готовности к принятию помощи, заинтересованном отношении командования к деятельности психолога по проведению психологической коррекции, социально-психологической поддержке семьи суворовца, обеспечении контроля со стороны коллег за деятельностью психолога училища в процессе супервизирования.

В ходе проведения групповой работы на занятиях в рамках представленной программы у суворовцев наблюдались снижение агрессивных проявлений через адекватное поведенческое реагирование в межличностных отношениях; закрепление конструктивных навыков в межличностных отношениях через заинтересованность взаимодействия; снижение конфликтных ситуаций в учебных группах. Можно сделать вывод, что выраженность агрессивности в поведении суворовцев зависит от особенностей коллективной организации их жизнедеятельности. При недостаточной упорядоченности процесса деятельности создается множество социально-психологических предпосылок для реализации проявления деструктивной агрессивности суворовцев.

После реализации программы, направленной на профилактику агрессивного поведения воспитанников Суворовского училища, был проведен контрольный этап эксперимента.

Динамика результатов диагностики от констатирующего этапа эксперимента к контрольному этапу, позволяет оценить эффективность реализованной программы, направленной на профилактику агрессивного поведения воспитанников Суворовского училища.

Сравнительный анализ результатов диагностики по тесту оценки агрессивности (А. Басса, А. Дарки) на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, представлен на рисунке 39.

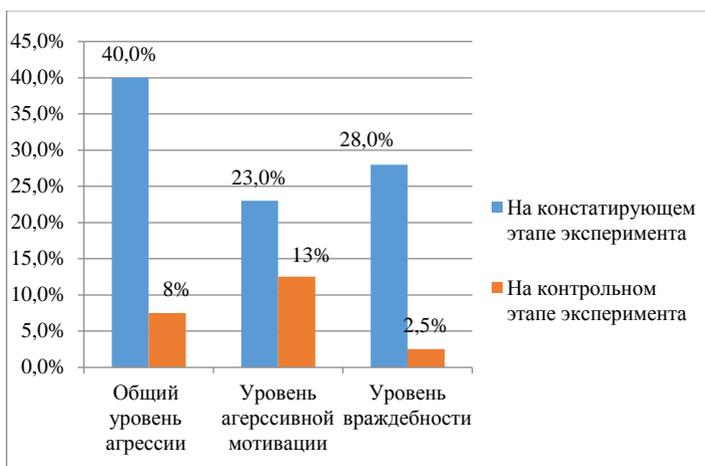


Рис.39 Сравнительный анализ результатов оценки уровня агрессивности по методике А.Басса, А.Дарки на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Сравнительный анализ полученных результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента показывает, что высокие показатели на констатирующем этапе суммарно снизились по всем шкалам методики «Шкала враждебности».

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
 ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
 ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
 ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

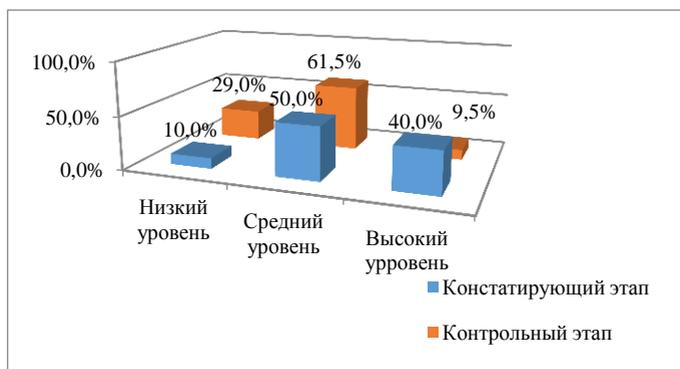


Рис. 40 Сравнительный анализ суммарного показателя по шкалам методики «Шкала враждебности» (на констатирующем и контрольном этапах эксперимента)

Высокий общий уровень по шкале агрессивности снижен у 32% воспитанников, высокий показатель уровня агрессивной мотивации на контрольном этапе снижен у 10% суворовцев, принявших участие в исследовании, а высокий уровень по шкале враждебности снижен у 25,5% респондентов.

Сравним результаты методики диагностики самооценки психических состояний по методике «Самооценка психических состояний» (Г. Айзенк).

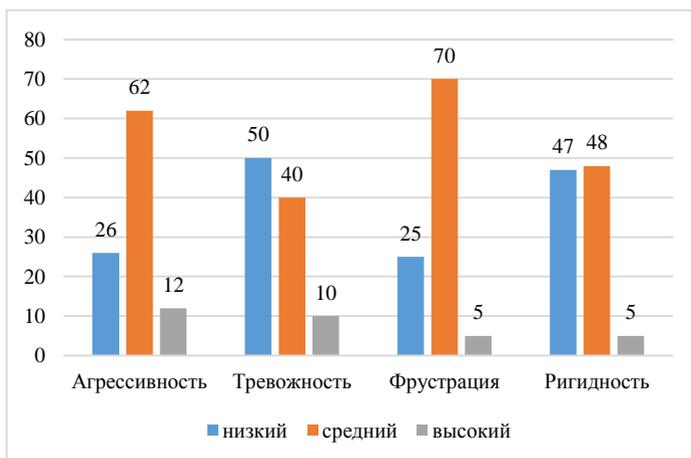


Рис 41. Результаты диагностики психических состояний по методике Г. Айзенка в процентном отношении на констатирующем этапе эксперимента

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

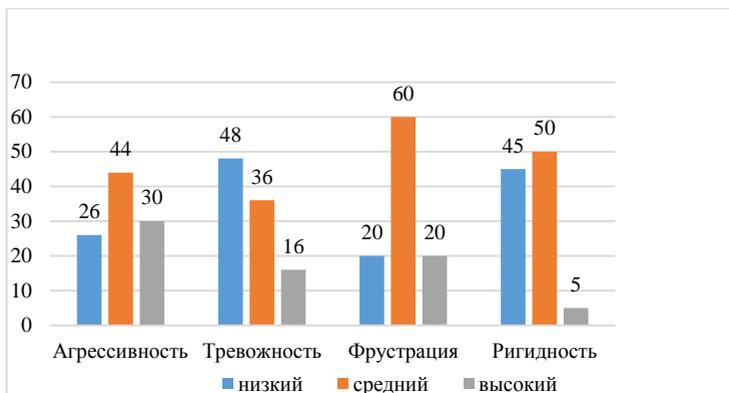


Рис. 42 Результаты диагностики психических состояний по методике Г. Айзенка в процентном отношении на контрольном этапе

Исходя из данных, представленных на диаграммах (рисунок 35-36) можно заключить, что число воспитанников СВУ со средним уровнем агрессивности снизилось с 62% на констатирующем этапе эксперимента до 44 % на контрольном этапе. Также после реализации формирующего этапа эксперимента снизилось количество респондентов с высокими и средними показателями тревожности и фрустрации по методике самооценки психических состояний Г. Айзенка.

В целом проведенная работа, сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов проведенного исследования позволяют сделать выводы об эффективности и целесообразности проведенной работы и отметить положительную динамику в адаптации, развитии учебной мотивации, лидерских качеств у подростков с разным социометрическим статусом, снижении уровня тревожности, в том числе ситуативной, профилактики и минимизации риска агрессивных и враждебных проявлений в поведении воспитанников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выполненное нами теоретико-экспериментальное исследование, посвященное изучению проблемам функционирования психологической службы в системе высшего профессионального образования, позволяет сформулировать следующие выводы.

Основной целью деятельности суворовского училища является интеллектуальное, культурное, физическое и нравственное развитие обучающихся, их адаптация к жизни в обществе, подготовка к служению Отечеству на гражданском и военном поприще, ориентация на поступление в высшие учебные заведения.

К кандидатам предъявляются требования, которые отражены в модели воспитанника суворовского училища, согласно которой воспитанник Тульского суворовского военного училища - это гуманно ориентированный, интеллектуально и духовно развитый, патриотичный, творческий, инициативный, конкурентоспособный человек на рынке труда, толерантный, ответственный, активный, профессионально ориентированный, способный самостоятельно решать моральные дилеммы.

Основная задача психолого-педагогического коллектива суворовских военных училищ – формирование в каждом суворовце образованной, культурной, высоконравственной, творчески активной и социально зрелой личности, обладающей социальными и образовательными компетенциями, позволяющими ей жить в изменяющемся мире, быть готовым к профессиональному и ценностному самоопределению. К воспитанникам суворовских военных училищ предъявляются дополнительные требования, обусловленные спецификой данных учреждений.

Адаптация в суворовском военном училище — это процесс приспособления воспитанников к новым условиям проживания и обучения, социальным нормам и правилам. Результат напрямую зависит от способности суворовцев к установлению межличностных отношений с преподавателями и воспитателями, навыков ориентации в пространстве училища, умения взаимодействовать с товарищами по роте, самостоятельно организовать время при подготовке и выполнении домашнего задания, способности принимать и соблюдать правила жизни в училище, отношения к себе и положительного отношения к училищу.

Психолого-педагогическое сопровождение адаптации направлено на сочетание внутренних процессов развития личности ребенка и внешних условий, типичных для данного вида учреждений. Оно влияет как на динамику его психического и физического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, так и на качественно своеобразные психологические образования, возникающие к концу этого возраста с учетом условий суворовского училища. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации состоит в системном подходе к воспитанию и развитию суворовцев с учетом гендерных особенностей мальчиков; жизненного уклада в условиях

суворовского военного училища; патриотической направленности жизнедеятельности; соблюдения воинских ритуалов и суворовских традиций.

В качестве основных условий формирования положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности в условиях суворовского военного училища:

- осуществление дифференцированного подхода к учащимся с учетом возрастных, социально-психологических и индивидуальных особенностей;

- развитие когнитивного, эмоционального, мотивационно-ценностного компонентов мотивации суворовцев младших курсов;

- согласованность, преемственность и комплексность учебных и воспитательных мероприятий по формированию военно-профессиональной направленности подготовки суворовцев (проектная деятельность, олимпиады, конкурсы и пр.);

- специфическое педагогическое общение, которое создает ситуацию интеллектуального сотворчества воспитателя и воспитанника, способствующую достижению психологического комфорта на занятии и обеспечивающее успех в деятельности суворовца;

- осуществление дифференцированного подхода к обучающимся с учетом возрастных, социально-педагогических и индивидуальных особенностей;

- высокий профессиональный уровень воспитателя (владение педагогическими формами и техниками), включающий организационные и коммуникативные навыки.

- профессиональная направленность учебной деятельности, практико-ориентированность занятий способствует повышению значимости учения и формирует мотивацию в перспективе будущего.

Дополнительными организационными условиями, поддерживаемыми системой учебно-воспитательного процесса суворовского военного училища, являются:

- точно соблюдаемый режим, распорядок дня;

- установленный внутренний воинский порядок;

- разделение на воинские подразделения (отделения, взвода, роты);

- принцип единоначалия (командиры и подчиненные);

- соответствие поведения требованиям общевоинских уставов;

- круглосуточное сопровождение со стороны воспитателей (офицеров), младших воспитателей, педагогов-организаторов, педагогов-психологов;

- постоянное ношение военной формы одежды, воинской символики и атрибутики.

Соблюдение данных психолого-педагогических условий позволит педагогическому коллективу суворовского военного училища эффективно решать задачи по развитию личности подростка-суворовца, формированию устойчивости внутренней мотивации учения, высоким показателям развития мотивов учебной деятельности, достижению высоких показателей в учебе и воспитании.

Подростковый возраст богат переживаниями, трудностями и кризисами. Это период потерь детского мироощущения, появление чувства тревожности и психологического дискомфорта. Тревожность в подростковом возрасте – это специфический вид тревожности, проявляющейся во взаимодействии подростка с различными компонентами окружающей среды и закрепляющейся в этом взаимодействии, где одним из ведущих факторов выступает самооценка учащихся.

Ситуативная тревожность у мальчиков-суворовцев связана с ситуациями социального взаимодействия, ситуациями проверки знаний, с невозможностью развивать свои потребности в успехе, с ожиданием негативных оценок и отношениями с педагогами и сверстниками.

Ситуативная тревожность мальчиков-суворовцев как психологическое состояние может характеризоваться субъективно переживаемыми эмоциями – напряжением, беспокойством, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени. Повышенная тревожность, обусловленная страхом возможной неудачи, оценки со стороны взрослых или сверстников, является приспособительным механизмом, повышающим ответственность индивидуума перед лицом общественных требований и установок. Повышенная ответственность и учебная нагрузка становятся причинами повышенной тревожности.

При работе с подростками, обучающимися в учреждении закрытого типа, для решения их психологических проблем можно выделить следующие методы и способы для коррекции тревожности: арт-терапия и все включенные в нее группы методов (изотерапия, фототерапия, маскотерапия и др.), психогимнастика, сказкотерапия, куклотерапия, метод активной нервно-мышечной релаксации. Каждый метод представляет собой набор техник, направленных на: повышение самооценки ребенка, внушение веры в свои способности, обучение подростка снимать мышечное напряжение, расслабляться, создавать для себя комфортную обстановку; умению управлять собой в ситуациях, вызывающих наибольшее беспокойство.

Проявление лидерских качеств у воспитанников суворовского училища подросткового возраста имеет свои особенности и специфику: статусная позиция подростков; психологический климат в коллективе; специфика деятельности, в которую включен подросток; специфика заведения, в котором обучается подросток и др.

Агрессивные проявления в поведении участников образовательного процесса могут препятствовать выполнению данной задачи. В военной среде агрессивные проявления встречаются очень часто, они оказывают неблагоприятное воздействие на процесс взаимодействия военнослужащих, на их межличностные взаимоотношения.

Психологическая профилактика агрессивных проявлений в суворовском военном училище – это целостная, системно-организованная деятельность педагога-психолога, включающая в себя комплекс мероприятий по со-

циально-психологическому изучению, психологическому и психофизиологическому обследованию суворовцев, оказанию психологической помощи суворовцам в процессе взаимодействия с участниками образовательного процесса, результативность и комфортность которого может быть значительно повышена путем реализации программы профилактики агрессивного поведения у воспитанников Суворовского училища.

Анализ результатов проведенного исследования позволяет говорить об эффективности и целесообразности проделанной работы.

По результатам повторного тестирования мы выявили, что взаимоотношения в коллективе стали более дружелюбным и уровень социально-психологической адаптации стал выше. Коллектив нравится еще большему количеству суворовцев.

Мы снизили общий уровень тревожности в группе и увеличили уровень школьной мотивации к обучению.

Наблюдаемые нами изменения позволяют говорить о том, что предложенная нами программа социально-психологической адаптации эффективна и может быть использована в процессе адаптации суворовцев к жизни и обучению в условиях интернатного типа.

Делая общий вывод на основе сравнительного анализа результатов констатирующего и контрольных этапов эксперимента, можно сказать о положительной динамике в выборке после проведения коррекционно-развивающей программы. Положительная динамика выражается в снижении числа испытуемых с очень высоким уровнем тревожности, которых можно отнести к «группе риска», если на констатирующем этапе было выявлено 6% таких детей, то на контрольном этапе эксперимента таких детей не было обнаружено. Также на констатирующем этапе у 37% тестируемых был выявлен явно повышенный уровень тревожности, на контрольном этапе таких подростков стало 20%.

Стало меньше детей, состояние которых характеризуется подавленностью, безынициативностью, которые трудом входят в контакт, не уверены в себе, обладают неустойчивой самооценкой. У 6% подростков до коррекционного воздействия отмечался несколько повышенный уровень тревожности, после коррекционного воздействия таких детей стало 17%. Данное увеличение числа респондентов связано с тем, что ранее испытывающие очень высокий и явно повышенный уровень тревожности не полностью избавились от данного состояния, оно просто приобрело более легкую степень выраженности. В свою очередь заметно увеличение подростков с нормальным уровнем тревожности, с 48% на констатирующем этапе, до 60% на контрольном. Число испытуемых, для которых состояние тревожности не свойственно, не изменилось.

Динамика проведения профилактических мероприятий показала достаточную эффективность, а также необходимость периодического проведения мероприятий по индивидуальной и групповой психологической работе в целях превенции проявлений агрессивности подростков. Программа профилактики агрессивных проявления в поведении суворовцев может быть использована в

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА:
ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ
ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

работе психолога с юношами подросткового возраста, быть рекомендованы к использованию в довузовских образовательных учреждениях Министерства обороны Российской Федерации, а также послужить основанием просветительской работы психолога с педагогами, воспитателями Суворовского военного училища и родителями воспитанников.

Практическая значимость проведенной нами работы заключается в том, что материал исследования положен в основу создания социально-психологической программ занятий, которые успешно апробированы и могут быть использованы педагогом-психологом или офицером-воспитателем в Тульском суворовском военном училище или иных подобных учреждениях для улучшения социально-психологической адаптации суворовцев при обучении в условиях интернатного типа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов А. П. Становление личности в системе средних специальных военно-учебных заведений: монография: научное издание / А. П. Абрамов. - Москва: DirectMEDIA, 2014. - 195 с.
2. Аверин В.А. Психология детей и подростков / В.А. Аверин Учебное пособие. – 2-е изд.перераб. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А. 2019. – 379 с.
3. Агеева И.А. Успешный учитель: тренинговые и коррекционные программы. СПб.: Речь, 2017. 208 с
4. Александрова Н. П. Личность лидера: особенности эмоционального интеллекта // Вестник Московской государственной академии. 2010. № 3. С. 97–104.
5. Алехина С.В., Фальковская Л.П. Межведомственное взаимодействие как механизм развития психологической службы в образовании//Психолого-педагогические исследования. 2017.Том 9. № 3. С.116-128.
6. Андреева Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия. М.: Аспект-Пресс, 2010. 288 с.
7. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект- Пресс, 2009. 365 с.
8. Андреева О.И. Феномен лидерства. М.: Освита, 2011. 312 с.
9. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. СПб.: Питер, 2010. 271с.
10. Антонова О. П. Методическая разработка игрового тренинга «Эффективные приемы общения как средства коммуникации среди подростков» // Молодой ученый. 2014. №6.3. С. 1-11.
11. Ануфриева Д. Ю. Ведущие тенденции развития профессионального педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 4. С. 60–64.
12. Аркин А.Е. Изучение детского коллектива. М.: Пресс, 2011. 37 с.
13. Артемьева Т.И. Методологический аспект проблемы лидерства. М.: Наука, 2010. 184 с.
14. Астапов В. М. Тревожные расстройства в детском и подростковом возрасте. Теория и практика. Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2011. – 368с.
15. Астапов В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Психологический журнал, 2013. - № 5. 32–41 с.
16. Астапов В.М. Тревога и тревожность. Хрестоматия / сост. и общая редакция В. М. Астапова. - М.: ПЕРСЭ, 2015. - 240 с.
17. Астапов В.М. Тревожность у детей. - М.: ПЕР СЭ, 2008. - 160 с.
18. Ахметжанова Г.В., Осипов А.Н. Повышение уровня мотивации к обучаемых к здоровому образу жизни // Вектор Науки Тольяттинского государственного университета. 2014. №3. С. 265 – 267.
19. Ашихмин А. Н. Развитие профессиональных лидерских качеств у курсантов вузов МВД России средствами физической подготовки и спорта: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. СПб.: СПбГУ, 2009. 150 с.

20. Бадына Н.П. Показатели психологической комфортности ребенка в образовательном учреждении. Курган, 2006. 66 с.
21. Баева И. А., Шахова Л. И. Формирование и поддержка состояния психологической безопасности учащихся кадетских классов // Психолого-педагогические исследования. – 2016. – Т. 8. – № 4. – С. 91-101.
22. Бандура А. Подростковая агрессия // – М.: ИНФРА-М. 2009. – 312с.
23. Баранова В. Возрастной кризис подростка: рядом социальный // Социальная педагогика в России – 2008 - №4 - С. 51-55.
24. Баркан А.И. Практическая психология для родителей / А.И. Баркан. – М.: АСТ- ПРЕСС, 2009. -270 с.
25. Белов С. Н. Суворовские военные училища Поволжья: основные этапы становления и развития: автореферат дис.... кандидата исторических наук: 07.00.02 / Белов Сергей Николаевич; [Место защиты: Сам. гос. пед. ун-т]. - Самара, 2017. - 20 с.
26. Березин Ф. Б. Психическая адаптация и тревога. - М.: Академия, 2018. – 389 с.
27. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. - М.: Изд-во «Генезис», 2014. - 297 с.
28. Богачкина Н.А. Застенчивый малыш. - М: АСТ, 2007.- 224с.
29. Бодалев А.А. Психология общения. М.: Изд-во "Институт практической психологии, 2009. 256 с.
Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование // М.: АСТ-Пресс, 2002. С. 30-34.
30. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: /под ред. Д.И.Фельдштейна.- М.: Издательство «Институт - практической психологии»: Воронеж: НПО «МОДЭК», 2012. - 352 с.
31. Бурлакова Н. С., Олешкевич. В. И. Детский психоанализ: Школа Анны Фрейд: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.:Академия, 2010. - 288 с.
32. Бэрн, Р., Ричардсон Д. Агрессия. / Р. Бэрн, Д. Ричардсон – СПб: Питер, 2009. – 325 с.
33. Вальков А.В. Развитие лидерских качеств офицера внутренних войск в образовательном процессе военного вуза // Молодой ученый. 2012. №8. С. 312- 315.
34. Вачков И. В. Групповые методы в работе школьного психолога: Учебно-методическое пособие. - М.: «Ось-89», 2012. – 224 с.
35. Вачков И. В. Тревожность, тревога, страх: различение понятий / И. В. Вачков // Школьный психолог, 2014. – № 8.
36. Венгер А. Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство / А. Л. Венгер. - М.: Генезис, 2010. - 160 с.
37. Вишневская Л. П. Самообразование как психолого-педагогическая проблема // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2010. № 12 (16). С. 156–158.
38. Возник Л.А. Теории лидерства. М.: Феникс, 2011. 264 с.

- Возняк И.В., Гринин Л.Е. Система психологического сопровождения образовательного процесса в условиях введения ФГОС. Волгоград: Учитель, 2014. 235 с.
39. Возрастные особенности младших подростков / под ред. Д. Б. Эльконин. - М., 2010
40. Всемирная Организация Здравоохранения (ВОЗ) [Электронный ресурс]: Электрон. журн. Режим доступа: <http://www.who.int/topics/ru> (Дата обращения: 24.10.2018)
41. Выготский Л. С. Собр. Соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982. С.126.
42. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Изд-во Смысл, 2012. 200 с.
43. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - М.: Издательство Юрайт, 2016. - 224 с.
44. Габай Т. В. Педагогическая психология: Учеб. пособие для вузов.- М.: Академия, 2015. – 240 с.
45. Галкина Н.А. Роль лидерства в формировании направленности юношеских групп // Духовно-нравственные потенциалы молодёжного коллектива: диагностика и развитие: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Курск. 2013. С. 178 – 182.
46. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология. М.: Педагогическое общество России, 2010. 512с.
47. Гатальский В.Д. Система педагогической пропедевтики девиантного поведения учащейся молодежи: Автореф.... д-ра пед. наук (13.00.01). СПб., 2011.
48. Гисметуллова Н.М. Роль воспитателя в повышении мотивации суворовцев к успешному обучению. // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам VI междунар. науч.-практ. конф. № 4(6). М., Изд. «МЦНО», 2017. С. 20-27.
49. Горбушина О. П. Психологический тренинг. Секреты проведения / О. П. Горбушина. - СПб.: Питер, 2013.- 176 с.
50. Григорьева А.Г. Воспитание дисциплины подростков в семье. Минск: Рассвет, 2010. 100 с.
51. Гудина Т.А. Условия формирования социально-профессиональной компетентности педагога социального приюта // Вектор Науки Тольяттинского государственного университета. 2014. №3. С. 283 – 287.
52. Давыдов В.В. Лекции по общей психологии. М.: Академия, 2015. 176 с.
53. Давыдова С. Е., Хабарова Т. Ю. Особенности формирования и коррекции тревожности в подростковом возрасте // Молодой ученый, 2016. — №3. — С. 259-261. — URL <https://moluch.ru/archive/107/25568/>
54. Дедкова Н. С., Пазухина С. В. Модель управления процессом социально-психологической адаптации иностранных студентов к обучению в российском вузе // Сб. матер. XII Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 90-летию Вольского военного института материального обеспечения

- "Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук" / Под ред. канд. пед. наук, доц. А.В. Немчинова (19-20 апреля 2018 г., г. Вольск). - М.: Изд-во «Перо»; Вольск: Тип. ВВИМО, 2018. – Ч. 8. Актуальные проблемы психологии и педагогики. - 120 с. - С. 25-29.
55. Додова Л. М., Константиныди Л. Ю. Роль образовательной среды в личностно-психологическом становлении воспитанников кадетских корпусов // Евразийский союз ученых. 2015. № 6-6 (15). С. 54-56.
56. Долгова В. И., Иванова Л. В., Банщикова А. И. Психологические особенности агрессивного поведения подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. – С. 11–15. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95509.htm>
57. Долгова В. И., Капитанец Е. Г. Психолого – педагогическая коррекция агрессивного поведения старших подростков. - Челябинск: АТОКСО, 2018. – 110 с.
58. Долгова В.И. Психолого-педагогическая коррекция межличностных отношений подростков: научно-методические рекомендации - Челябинск: АТОКСО, 2017 – 112с.
59. Дорохова М. В. Исследование влияния социально-психологического тренинга на тревожность у подростков // Журнал практического психолога. – 2016. – № 6. – С. 27 – 29.
60. Дорошина И.Г. Изучение социометрического статуса подростков в учебной группе (авторская модификация социометрии) // Социосфера. 2010. № 2. С. 37–41.
61. Драгунова Т. В. Подросток. - М.: Знание, 2012. – С. 78-79.
62. Драгунова Т.В. О некоторых психологических особенностях подростка // Вопросы психологии. 2009. 120 с.
63. Дурсунова А. И., Лыдова Г. М. Особенности адаптации подростков в условиях кадетского корпуса. [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/> (дата обращения 06.02.2019 г.).
64. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга. - Спб.: Речь, 2005.
65. Егорова М.А. О подготовке кадров в условиях применения профессиональных стандартов в области образования (на примере педагога-психолога) // Психолого-педагогические исследования 2017. Том 9. № 3. С. 30–38.
66. Еникеев М.И. Общая и социальная психология / М.И. Еникеев. – М.: Изд-во гр. НОРМА-ИНФРА–М 2016. – 378 с
67. Еникеев Н.И. Психологический энциклопедический словарь. М.: Изд-во Проспект, 2012. 560 с.
68. Ениколопов С. Н. Понятие агрессии в современной психологии //Прикладная психология. — 2016. — № 1, с. 64.
69. Ермолов Е.М. Становление и развитие качеств лидера воинского коллектива у кадет и суворовцев // XXI век: ЧЕЛОВЕК. ОБЩЕСТВО. НАУКА: Сб. науч. статей. 2012. №13. С. 46-60.

70. Есиргепова В.Ж. Особенности формирования лидерских качеств у подростков // Образование: традиции и инновации: материалы X Междунар. научн.-практ. конф. Прага: Из-во WorldPresss.r.o., 2016. 74–76 с.
71. Жагарина М.А. Психологические особенности детей младшего школьного и младшего подросткового возраста // Издательский дом «Первое сентября». Оргкомитет «Открытый урок». 2009-2010 год. [Электронный ресурс] // <http://festival.1september.ru/articles/569664/> (Дата обращения: 13.04.2019).
72. Жеребцова Н.С. Лидерство в малых группах: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Л., 2010. С. 40.
73. Жолудева С.В. Формирование в подростковом возрасте лидерских качеств посредством системы ученического самоуправления // Материалы VIII Междунар. научно-практ. конф. «Научное пространство Европы, 2014». Польша: Пшемьсль, 2014. С. 43–47.
74. Забродин Ю.М., Леонова О.И., Волошина И.А. О разработке профессионального стандарта специалиста в области педагогической психологии (деятельность по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 3. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/3/Zabrodin_Leonova_Voloshina.phtml
75. Залужный А.С. Детский коллектив и методы его изучения. М.: Госиздат, 2010. 145с.
76. Запорожец А. В. Избранные психологические труды в 2 т.– Т. 1. - М.,1998. - 386 с.
77. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. – СПб.: Речь, 2005. - 128 с.
78. Захаров Л.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков / Л.И. Захаров. – СПб.: Питер 2012. – 239 с.
79. Захарова А. В. Психология формирования самооценки - М.: Алгоритм, 2017. – 277 с.
80. Зимбардо Ф. Застенчивый ребенок: пер. с англ. Е. Долинской. - М.: АСТ Астрель, 2005.
81. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2009. 384 с.
82. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Волшебный источник творчества: сказкотерапия // ВПКР. 2016. № 3.
83. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) / Е.В. Змановская. – М.: Академия 2014. –288 с.
84. Иванова М. В. Показатели социально-психологической адаптации воспитанников суворовского военного училища // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 9-2. – С. 240-243.
85. Изард К.Э. Психология. - СПб.: Питер, 2012.- 446 с.
Ильин Е.И, Психология индивидуальных различий: учеб. пособие для студ. вузов / Е.П. Ильин. М.; СПб.: Питер, 2014. С. 203-205.
86. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. - СПб: Питер, 2015. - 752 с.

87. Исаев Е.И. Педагогическая психология. М.: Издательство Юрайт, 2012. 347 с.
88. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми. СПб.: Речь, 2013.
89. Кисловская В.Р. Зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном общении: Автореф. дис. канд. психол. наук. М, 2014.
90. Кле М. Психология подростка. - М.: Омега-Л, 2015. – 330 с.
Ковалевская А. В. Влияние учебной мотивации на успеваемость подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № S1. С. 126–130. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75026.htm>.
91. Коклюхин В.В. Отклоняющееся поведение. Поиск моделей. Актуальные проблемы борьбы с антиобщественным поведением / В.В. Коклюхин. – М.: ИНФРА-М 2015. – 250 с. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности / А.А. Реан // Психологический журнал. – 2013. – №5. – С. 3-18.].
92. Коларькова А.В. Различные взгляды на причины возникновения тревожности в работах современных исследователей // Психология, социология и педагогика. 2014. № 8 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/08/3436> (дата обращения: 07.02.2019).
93. Коломинский Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии.- М.: Флинта, 2016. – 284 с.
94. Колосов А. Взаимоотношения в воинском коллективе как фактор успешности выполнения служебных задач // «Ориентир» — 2011 — № 3.- 28-29 с
95. Комната психологической разгрузки "Тайны востока" //Школьный психолог. -№3., 2009 14- 17 с.
96. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Изд-во Эксмо, 2010. 250 с.
97. Кон И. С. Психология ранней юности: Кн. для учителя.— М.: Просвещение, 1989.— 252 с.
98. Кононович К.Ю. Притчи тренера или искусство слов попадать прямо в сердце. СПб, 2010.- 113с.
Конорюкова И.В. Психолого-педагогические условия формирования устойчивой учебной мотивации у воспитанников суворовского военного училища // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XLIX междунар. науч.-практ. конф. № 2(49). – Новосибирск: СибАК, 2015. С. 131-136.
99. Копытина А.И. Практикум по арт-терапии. СПб., 2000
100. Коробкина С. А. Адаптация учащихся на сложных возрастных этапах (1, 5, 10 классы): система работы с детьми, родителями, педагогами. Волгоград: Учитель, 2008. 238 с.
101. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. СПб., Петербург: Речь, 2002. – 198 с.
102. Кочубей Б.И. Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника. - М.: Изд-во Сфера, 2008. - 196 с.

103. Кравченко Ю. В. Особенности процесса адаптации подростков к условиям обучения в общеобразовательных военных учебных заведениях: автореф. дис.... канд. психол. наук. СПб., 2006 с.
104. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. - М.: Академия, 2012. - 432 с.
105. Кричевский Р.Л. Психология лидерства. М.: Статут, 2011. 535 с.
106. Крушельницкая О.Б. Исследование лидерства в школьных и студенческих группах // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. 2011. №3. С.60-73.
107. Кулагина И. Ю., Колоцкий В.Н. Возрастная психология // – М.: Сфера 2016. — 463 с.
108. Лангмейер И., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. - Прага, 2012.
109. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. - СПб.: Речь, 2003. - 256 с.
110. Левицкая Л. В., Чернова А. А. Психологические особенности подросткового возраста и их влияние на переживания стресса // Молодой ученый. — 2016. — №9. — С. 1036-1039. — URL <https://moluch.ru/archive/113/29104/> (дата обращения: 29.03.2019).
111. Леонтьев А.И. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 2009. 320 с.
112. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Просвещение, 2010. 144 с.
113. Литвиненко Н. В. Социально-психологическая адаптация школьников в критические периоды развития (индивидуально-типологический подход). М.: ТЦ «Сфера», 2017. 350 с.
114. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. М.: Изд-во МГУ, 2010. С. 288-318.
115. Лопатина И.А. Особенности эмоциональной сферы подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, в контексте образа «Я». Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotsionalnoy-sfery-podrostkov-vospityvayuschihya-v-uchrezhdeniyah-internatnogo-tipa-v-kontekste-obraza-ya>, дата обращения 21.02.2019
116. Лухменева Е. П. Психолого-педагогическая модель формирования лидерских качеств воспитанников кадетского корпуса: диссертация... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Самара, 2015. 251 с.
117. Лютова Е. К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. – Санкт-Петербург: Речь, 2016. – 176 с.
118. Лютова Е.К. Шпаргалка для родителей: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. - СПб.: Речь, 2012. 135 с.
119. Малахова А.Н. Диагностика и коррекция тревожности и страхов у детей. - СПб: Детство-Пресс, 2016. - 202 с.

120. Маринина Е. В., Воронов Ю. Подросток в «стае»// Воспитание школьников. – 2009. - № 6. – С. 42-43.
121. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А. Б. Возрастные особенности мотивации учения и умение школьников учиться // Формирование мотивации учения: Книга для учителя. М.: Просвещение, 2009. С. 106-167.
122. Марцинковская Т.Д. История психологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2011. - 544 с.
123. Матвеева О. А., Львова Е. А. Помощь в адаптации к средней школе: психолого-педагогическое сопровождение V-VI классов. Психологическая наука и образование. 2001. №3. С. 57-79.
124. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. - 256 с.
125. Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. - СПб.: Речь, 2014.- 248 с.
126. Михайлова А.Ю. Агрессивность и тревожность у детей, воспитывающихся в детском доме и семье//Актуальные проблемы психологического знания - М.: Московский психолого-социальный институт, 2010. №1. С.125-133. Режим доступа: <http://library.gipsr.ru> (Дата обращения: 05.12.18).
127. Мони́на Г.Б. Игры-приветствия для хорошего настроения/ Г. Б. Мони́на, Е. К. Лютова-Робертс. - СПб.: Речь, 2011. - 35 с.
128. Морозова Н. Н. Особенности личностного и профессионального самоопределения в юношеском возрасте / Н.Н. Морозова, Е.Г. Пешехнова // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии: изд. Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (Саранск) – №1. –2014. – С. 121-126.
129. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для вузов.- М.: Академия, 2012. – 656 с.
130. Мухина В. С. Психология. М.: Просвещение, 2006. -368 с.
131. Мэй Р. Проблема тревоги. - М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс. 2011. - 246 с.
132. Нагаева Л. Преодолеваем детские страхи. Практическое руководство для родителей и педагогов, изд-во Литера, 2011-48 с.
133. Настольная книга практического психолога / Сост. С.Т. Посохова, С.Л. Соловьева. - СПб.: Сова, 2008. - 671 с.
134. Наумов П. Ю., Скибицкий Э. Г. Педагогические условия развития системы ценностей будущих офицеров внутренних войск МВД России // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 3. С. 157–161.
135. Немов Р.С. Психодиагностика: Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. Кн. 3 / Немов Р.С. психология: учебное пособие для студентов педагогических вузов. В 3 кн. – М., 2011. – 269 с.

136. Немов Р.С. Психологический словарь. - М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2007. - 560 с.
137. Обозов Н. Н. Межличностные отношения. Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. – 150 с.
138. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: учебник для бакалавров / Л. Ф. Обухова. — М.: Юрайт, 2014. — 460 с.
139. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. М.: Российское педагогическое агентство, 2011. 300 с.
140. Овчарова Р. В. Практическая психология образования / Р. В. Овчарова. – Москва: Академия, 2013. – 448 с.
141. Орехова Е.А. Профилактика агрессивных проявлений в поведении воспитанников суворовского училища. Выпускная квалификационная работа (рукопись) / науч.рук. Э.В. Шелиспанская. – Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2019 – 89 с.
142. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: Учебное пособие. - М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 374 с.
143. Осипова А. А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов / А. А. Осипова. - М.: ТЦ Сфера, 2012. -512 с.
144. Оценка эффективности программ дополнительного образования обучающихся с трудностями социальной адаптации / Игнатович В. Г., Декина Е. В., Калинина З. Н., Пазухина С. В. // Педагогическая наука и образование. – 2018. – № 2 (23). – С. 92 – 99.
145. Пазухина С. В. Особенности и проблемы дополнительного образования детей с трудностями социальной адаптации на современном этапе развития российского общества // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 9 (сентябрь). – С. 20–29. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/16181.htm>. (дата обращения: 16.07.2019 г.).
146. Пазухина С. В. Психолого-педагогические технологии в работе вузовского психолога со студентами-первокурсниками, испытывающими адаптационные затруднения // "Эффективность деятельности психолога: проблемы, критерии, пути повышения": сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции (28 сентября 2017 г.). – Нижний Новгород: Научно-издательский центр «Открытое знание», 2017. – С. 4-19.
147. Панарин И.А. Психология социальной ответственности лидеров молодежных движений: автореф. дис. ... докт. психол. наук. М.: 2010. 45 с.
148. Паренс Г. Агрессия наших детей – М.: ИНФРА-М 2017. – 344 с.
149. Пенкина М.А. Исследование ситуативной тревожности у мальчиков – суворовцев с разным уровнем самооценки.: выпускная квалификационная работа (рукопись) / Науч. рук. К.Ю. Брешковская. - Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2019. - 62 с.

150. Петкевич О. Использование рисования при работе с детьми в травматических ситуациях //Школьный психолог. - 2008. - № 12. - С. 11-16; № 13. 9 – 11 с.
151. Петровский А.В. Психологический словарь. М.: Изд-во Пресс, 2009. 494 с.
Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый - М.: - Педагогика, 2004. – С. 109-111.
152. Пименова А.А. Психология лидера. М.: Просвещение, 2011. 318 с.
153. Полшкова Т. А. Проблема ситуативной тревожности в психологопедагогических исследованиях / Т. А. Полшкова // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2013 г.). - Челябинск: Два комсомольца, 2013. 107-110 с.
154. Попов В. А. Социально-педагогическая профилактика зависимости от психоактивных веществ детей и подростков / В. А. Попов / учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. В. А. Попова. — М.: Академия. — 2013. — 176 с.
155. Практикум по психологии состояний: Учебное пособие / Под ред. проф. О.А. Прохорова. - СПб: Речь, 2011. – 236 с.
156. Практическая психология образования: / Под ред. И.В.Дубровиной – СПб.: Питер, 2009. 250с.
157. Приказ Министра обороны РФ от 15.01.2001 N 25 (ред. от 16.05.2009) "О суворовских военных, нахимовских военно-морских, военно-музыкальных училищах и кадетских, морских кадетских корпусах Министерства обороны Российской Федерации" (Зарегистрировано в Минюсте РФ 12.02.2001 N 2566) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_30668/ (дата обращения: 16.07.2019 г.).
158. Приказ Минтруда России от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта” Педагог-психолог (психолог в сфере образования)”» [Электронный ресурс] // Министерство труда и социальной защиты РФ. Банк Документов. URL: http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=57963
159. Прихожан А. М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми / А. М. Прихожан// Активные методы в работе школьного психолога. - М., 2012.
160. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2015. – 304 с.
161. Прихожан А.М. Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе. - М.: ТЦ «Сфера», 2017. – 289 с.

162. Программа развития Тульского суворовского военного училища / <http://tlsruu.mil.ru/>
163. Профилактика детской агрессивности: теоретические основы, диагностические методы, коррекционная работа / Авт.-сост. М. Ю. Михайлина. – Волгоград: Учитель, 2016. – 116 с.
164. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг в школе. М.: Изд-во ЭКСМО, 2010. 640 с.
165. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И. В. Дубровиной. Екатеринбург: Деловая книга, 2013. – 176 с.
166. Психокоррекционная работа со старшеклассниками: тренинги / авт.-сост. О. Н. Рудякова. – Волгоград: Учитель, 2008. – 99 с.
167. Психокоррекция: Учеб.-методич. пособие: Методичка 18 / Пензенский гос. пед. ун-т; Самарский гос.пед. ун-т. - Пенза, Самара, 2014 (Самара: ООО МЦК "Волга-2"). - 112 с.
168. Психологическая поддержка учащихся: развивающие занятия, игры, тренинги и упражнения / авт.-сост. Е. Д. Шваб, Н. П. Пудикова. – Волгоград: Учитель, 2017. – 90 с.
169. Психологическая помощь подростку в кризисных ситуациях: профилактика, технологии, консультирование, занятия, тренинги / авт.-сост. М. Ю. Михайлина, М. А. Павлова. – Волгоград: Учитель, 2015. – 207 с.
170. Психологическая профилактика и коррекционно-развивающие занятия (из опыта работы) / авт.-сост. Е. Д. Шваб. – Изд. 2-е. – Волгоград: Учитель, 2011. – 167 с.
171. Психология развития и возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека / И. Ю. Кулагина, В. Н. Коллоцкий. М.: Трикта: Акад. Проект, 2011.419 с.
172. Психолого-педагогическая профилактика и коррекция тревожности современного подростка: диссертация... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Мамадалиева Гулнора Абдусатторовна; [Место защиты: Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т]. - Нижний Новгород, 2011. - 262 с.
173. Пузиков В.Г. Технология ведения тренинга. СПб.: Речь, 2009. 100 с.
174. Рабочая книга школьного психолога / Дубровина И.В., Акимова М.К., Борисова Е.М.. М.: Просвещение, 2009. 303 с.
175. Развитие самосознания старшеклассников: разработки интегрированных уроков/ авт.-сост. О. С. Яковлева. – Волгоград: Учитель, 2017. – 87 с.
176. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – Санкт-Петербург: Питер, 2013. – 624 с.
177. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности / А.А. Реан // Психологический журнал. – 2013. – №5. – С. 3-18.
178. Реан А. А. Психология детства / А. А. Реан. – Санкт-Петербург: Прайм-Евразия, 2013. – 368 с.

179. Реан А.А., Трофимова Н.Б. Гендерные различия структуры агрессивности у подростков // Актуальные проблемы деятельности практических психологов. – 1999. – №3. – С. 6-7.
180. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2011. 720 с.
181. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике // Апрель-Пресс, Психотерапия, 2010. С. 102-103.
182. Рубцов В. В. Оценка образовательной среды школы // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12-14 апреля 2000 года). – М., 2000. –С. 176-177.
183. Руженков В. А. Деформация психического развития в условиях родительской депривации: монография / В. А. Руженков; Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО "Белгородский гос. ун-т". - Белгород: Белгородский гос. ун-т, 2006. - 135 с.
184. Русаков А. А. Методы математической статистики и анализ данных на персональном компьютере: Учеб.-метод. Пособие для студентов, аспирантов и соискателей / А. А. Русаков, Ю. Б. Богатырёва. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та, 2009. - 144 с.
185. Саратова Л. М. Психолого-педагогические особенности подростков с особыми образовательными потребностями // Молодой ученый. – 2011. – 11. Т.2. – 102-104.
186. Сарычев С.В. Социально-психологические факторы надёжности малых групп в различных социальных условиях: автореф. дис.... докт. психол. наук. Курск, 2009. 42 с.
187. Сарычев С.В. Экспериментальное исследование надёжности группы в экстремальных ситуациях совместной деятельности // Акмеология. 2012. № 4. С. 68–72.
188. Сбитнева В.Б. Развитие лидерских качеств подростков в детском общественном объединении // Дополнительное образование и воспитание. – 2011. – № 9. С. 37–41.
189. Сборник психологических тестов. Часть III: Пособие / Сост. Е.Е. Миронова – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 120 с.
190. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивные проявления в поведении подростков и условия его коррекции / Л.М. Семенюк. – М.: ИНФРА-М 2016. – 245с.
191. Сергеева Л.С. Телесно-ориентированная психотерапия. Хрестоматия. / Авторсоставитель Сергеева Л.С. - СПб, 2015 – 290 с.
192. Сирота Н. А. Коппинг-поведение и профилактика психосоциальных расстройств у подростков / Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский. – Санкт-Петербург: ПНИИ им. В.М. Бехтерева. – 2011. – №1. – С. 63-75.
193. Скрыпников О. И. Психолого-педагогические условия формирования качеств лидера у курсантов военных институтов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Саратов: СГУ им. Н. Г. Чернышевского, 2010.150 с.

194. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие. - М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. - 400 с.
195. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка личности подростка. М.: Просвещение, 2009. 487 с.
196. Солдатова Е.Л., Лаврова Г.Н. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез. Ростов н/Д: Феникс, 2009. 200 с.
197. Социальная психология: Журавлев А. Л., Соснин В. А., Красников М. А. М.: Форум, 2011. - 494 с.
198. Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги: хрестоматия / сост. В. М. Астапов. – Санкт-Петербург: ПЕРСЭ, 2015. – 240 с.
199. Спирина М.Л. Профессиональная подготовка бакалавров психолого-педагогического образования / М.Л. Спирина // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. № 3. С. 137–145.
200. Суворова В.В. Психофизиология стресса; под ред. Ю.И. Александра. - М.: ИНФРА-М, 2015. 349 с.
201. Сухарев А.И. Теоретические и методологические основы социологии социального партнерства // Социология социального партнерства: Сборник научных статей / НИИ регионологии при Мордовском гос. ун-те; отв. ред. А.И. Сухарев. Саранск, 1999. 156 с.
202. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека. М., 1978. 287 с.
203. Тажутдинова Г.Ш. Взаимосвязь лидерства и направленности личности подростка: автореф. дис.... канд. психол. наук. М.: 2010. 16 с.
204. Тенькова В. А. Роль производственной практики в подготовке будущих специалистов (на примере студентов-психологов) // Вестник ВГУ, серия: проблемы высшего образования. 2016. № 4. С. 58-61.
205. Тимофеева Е.Н. Особенности развития лидерских качеств в рамках детско-родительских отношений студенческой молодежи // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 7. С. 166–176.
206. Тимошенко Г.В., Лионенко Е.А. Работа с телом в психотерапии: Практическое руководство. - М.: Психотерапия, 2012 - 480 с.
207. Тренинги с подростками: программы, конспекты занятий / авт.-сост. Ю. А. Голубева и др. – Волгоград: Учитель, 2018. – 206 с.
208. Ульянова И.В. Психолого-педагогическая работа в суворовских военных училищах: традиции и инновации [Текст]: монография / И. В. Ульянова. - Москва: Московское СВУ МО РФ, 2015. - 306 с.
209. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьника. М.: Просвещение, 2011. 160 с.
210. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды /

- Д.И. Фельдштейн.- 2-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2014.- 672 с.
211. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально - психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2009. 337 с.
212. Фопель К. Создание команды. Психологические игры и упражнения. – М.: Генезис, 2013. – 400 с.
213. Фрейд З. Подавления, симптомы и тревога. Режим доступа: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNotice:169319/>, дата обращения 20.02.2019
214. Хван А.А. Тревожность в подростковом и раннем юношеском возрасте: диагностика. Профилактика. Коррекция: учебно-методическое пособие / А. А. Хван, Ю. А. Зайцев. - Кемерово: КРИПКиПРО, 2016. - 109 с.
215. Хорни К. Тревожность. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1799.html>. (Дата обращения: 02.08.18).
216. Цукерман Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. 2001. №5. С. 19-34.
217. Цыганов И.Ю., Ованесбекова М.Л. Фомина Т.Г. Моросанова В.И. Возрастные особенности саморегуляции учебной деятельности и их связь с академической успешностью у учащихся суворовского училища // Вестник Удмуртского университета. Философия. Психология. Педагогика. 2016. № 4. С. 113-117.
218. Чернышев А.С., Лунев Ю.А., Лобков Ю.Л., Сарычев С.В. Психологическая школа молодежных лидеров. М.: Московский психолого-социальный институт, 2013. 275 с.
219. Чураев Э. Н. Социально-психологические особенности проявления агрессивности суворовцев и ее психокоррекция: дисс.... канд. психол. наук: 19.00.05. - Москва, 2005. - 177 с.
220. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании: Учебное пособие. - М.: ВЛАДОС, 2015. – 554 с.
221. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. Учебник для студентов высших учебных заведений 2-е изд. - М.: Владос, 2014. - 512 с.
222. Шевченко Т.Н. Лидерство как условие формирования конкурентоспособного специалиста социально-культурной сферы // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. № 51. 20 с.
223. Шестакова Е. Г. Личностные предпосылки агрессии. Мир психологии. – 2011. - N 1. – С. 211-225.
224. Якунина А. Е. Социально-психологические особенности адаптации мальчиков-суворовцев к обучению в условиях интернатного типа: выпускная квалификационная работа (рукопись) / Науч. рук. С. В. Пазухина. Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2019. 81 с.

225. Fedotenko I., Pazukhina S. The specificity of the adaptation difficulties of students with special educational needs in studying in the university // STUDENT NIEPEŁNOSPRAWNY SZKICE I ROZPRAWY ZESZYT. - Siedlce, 2017. - №17 (10). - Redakcja naukowa. Tamara Zacharuk. - P. 159-171.

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

К.Ю. Брешковская, Е.В. Декина, С.А. Залыгаева,
Т.И. Куликова, О.С. Одинцова, С.В. Пазухина,
Н.А. Степанова, К.С. Шалагинова, Э.В. Шелиспанская

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТУЛЬСКОГО СУВОРОВСКОГО УЧИЛИЩА: ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА С ФАКУЛЬТЕТОМ ПСИХОЛОГИИ ТГПУ ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

Subscribe to print 16/09/2019. Format 60×90/16.

Edition of 500 copies.

Printed by “iScience” Sp. z o. o.

Warsaw, Poland

08-444, str. Grzybowska, 87

info@sciencecentrum.pl, <https://sciencecentrum.pl>



ISBN 978-83-66216-15-0

