

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

На правах рукописи

Анцибор Юлия Анатольевна

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА
ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ АДАПТАЦИИ
ВОСПИТАННИКОВ В СУВОРОВСКИХ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩАХ**

Специальность 19.00.03 – Психология труда,
инженерная психология, эргономика

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
доктор психологических наук,
профессор Копылова Н.В.

Тверь 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|-----|
| ВВЕДЕНИЕ | 4 |
| ГЛАВА 1. Теоретический анализ профессиональной деятельности педагога-психолога по сопровождению процесса адаптации | 21 |
| 1.1. Теоретические подходы к исследованию профессиональной деятельности педагога-психолога | 21 |
| 1.2. Анализ современного состояния исследований психологического сопровождения личности | 34 |
| 1.3. Специфика профессиональной деятельности педагога-психолога в суворовском военном училище | 51 |
| Выводы по главе 1 | 76 |
| ГЛАВА 2. Психологический анализ профессиональной деятельности педагога-психолога суворовского военного училища | 78 |
| 2.1. Профессиографический подход к исследованию профессиональной деятельности субъекта труда | 77 |
| 2.2. Разработка профессиограммы педагога-психолога суворовского военного училища..... | 85 |
| 2.3. Экспертный анализ профессионально важных качеств педагога-психолога суворовского военного училища как факторов результативности профессиональной деятельности..... | 109 |
| 2.4. Модель профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища | 117 |
| Выводы по главе 2..... | 144 |

| | |
|--|------------|
| ГЛАВА 3. Эмпирическое исследование профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища..... | 146 |
| 3.1. Организация и методологическая база исследования..... | 146 |
| 3.2. Исследование факторной структуры профессионально важных качеств педагога-психолога суворовского военного училища | 151 |
| 3.3. Результаты реализации модели профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища | 155 |
| Выводы по главе 3..... | 187 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 189 |
| БИБЛИОГРАФИЯ..... | 194 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ | 223 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В современных условиях создана широкая система довузовской подготовки будущих офицеров Российской Армии, в которую входят более двух десятков образовательных организаций: президентские кадетские училища, суворовские военные училища (СВУ), кадетские корпуса и кадетские школы. Довузовская подготовка по степени своей значимости не уступает вузовскому периоду. В настоящее время в Российской Федерации функционирует девять суворовских военных училищ, обучение в которых начинается с 10-11 лет. Продолжительность обучения воспитанников охватывает подростковый период, характеризующийся не только морфофункциональными и физиологическими перестройками в организме, но и процессами профессионального самоопределения, становления личности, гражданина страны в целом.

По сравнению с коллективом средней общеобразовательной школы психология суворовского коллектива имеет свои особенности. Наличие уставного порядка в училище облегчает воспитание дисциплинированности, способствует созданию определенного стиля работы и обуславливает характер взаимоотношений между суворовцами; в итоге создается «патриотичный, военных дух», который необходим для подготовки суворовцев к будущей военной службе. Поступив в училище, юные суворовцы сталкиваются с совершенно новыми для них проблемами, такими как повышенная интенсивность изучения учебного материала, недостаточная сформированность навыков самостоятельной работы и др.

Качество учебно-воспитательного процесса напрямую связано с адаптацией воспитанников на начальном этапе обучения и зависит от возможностей суворовцев, их адаптационных способностей. Основной задачей педагога-психолога в период адаптации является содействие созданию социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальности каждого воспитанника и обеспечивающей

психологические условия для его дальнейшего обучения, всестороннего развития и преодоления трудностей адаптационного периода на начальном этапе обучения в суворовском военном училище. От того, как суворовец адаптируется в новых для него условиях, будет зависеть его успешность и реализация в будущем. Положительная адаптация помогает ему стать более подготовленным к решению личностных проблем в изменяющемся социуме.

До настоящего времени научные исследования в области изучения психологического сопровождения адаптации воспитанников 10-11 лет к условиям обучения, воспитания и жизни в суворовских военных училищах, а также профессиографический анализ профессиональной деятельности педагога-психолога не проводились. Это связано с тем, что должность педагога-психолога в довузовских общеобразовательных организациях Министерства обороны РФ появилась в 2011 г., профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» был утвержден совсем недавно, в 2015 году, поэтому работы по данным вопросам находятся пока в стадии наработок и анализа.

Актуальность и значимость данного вопроса, важна не только в связи с его теоретическим значением и содержанием, но и обусловлена запросом социальной и образовательной практики.

Психологическое сопровождение в суворовском военном училище – это целостная, системно-организованная деятельность педагога-психолога, включающая в себя комплекс мероприятий по социально-психологическому изучению, психологическому и психофизиологическому обследованию суворовцев, оказанию психологической помощи суворовцам в процессе психологической и социальной адаптации к условиям учебно-воспитательного процесса в училище, результативность которой может быть значительно повышена путем реализации модели психологического сопровождения адаптации воспитанников уже на начальном этапе обучения.

Степень научной разработанности проблемы исследования.

Профессиональную деятельность психолога по психологическому сопровождению обучающихся в общеобразовательном учреждении рассматривали такие исследователи, как К.М. Гуревич, Л.И. Божович, А.К. Битянова, А.В. Захарова, Т.В. Драгунова, И.В. Дубровина, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, Е.И. Казакова, Р.В. Овчарова, Д.И. Фельдштейн и др. Традиционно рассматриваются аспекты психологического сопровождения школьников на различных ступенях обучения (Э.М. Александровская, Е.А. Козырева), актуальными становятся вопросы, связанные с психолого-педагогическим сопровождением инклюзивного процесса в образовании (С.В. Алехина, А.С. Сиротюк), формирование готовности педагогов-психологов к психологическому сопровождению инновационной деятельности в образовательном учреждении (Н.П. Бадьина), психолого-акмеологическое сопровождение подростков с деликвентным поведением (В.Г. Белов), психолого-социальное развитие личностного развития (Н.Л. Васильева, В.Ю. Иванова, Р.В. Скочиллов, М.А. Полякова., Т.П. Демидова), вопросы психологического сопровождения образовательного процесса в условиях введения ФГОС (Л.Е. Гринин, Н.Е. Волкова-Алексеева, В.А. Калягин, Ю.Т. Матасов, Т.С. Овчинникова), психологическое сопровождение подростков в критических ситуациях (А.В. Духновский), психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей (Т.А. Жалагина), психологическое сопровождение детей-сирот (А.Ж. Кусаинов, Б.А. Абдыкаримов, К.А. Ахметов., А.Ж. Исмаилов), психологическое сопровождение личностного и профессионального становления (Т.А. Парафиянович, Л.Г. Астрейко, Л.М. Митина).

В связи с тем, что профессионально важные качества (ПВК) педагога-психолога в суворовских военных училищах пока не выявлены, можно отметить фрагментарные работы, посвященные изучению профессионально важных качеств у психологов и педагогов (Долгова В.И., Колесниченко К.В.,

Крупенина А.В., Петрова А.Г.). В данных работах акцент делается либо на исследовании ПВК будущих педагогов-психологов, без привязки к специфике организации, либо на анализе ПВК и личностных качеств психологов-практиков в консультативной деятельности.

Имеется ряд работ, в которых проведено исследование личности суворовцев преимущественно в психологическом и образовательном аспекте (Антоненко Е.В., Анцибор Ю.А., Асриев А.Ю., Беляев А.В., Ермолов Е.М., Затонацкий Ю.А., Зубков А.Ю., Кириллова Т.В., Копылова Н.В., Лаврентьев В.А., Михута И.Ю., Носс И.Н., Рошин В.А., Рябчиков И.В., Старикова А.Б., Чураков С.В., Шеховцов В.П.), при этом основное внимание в них уделено психологическому сопровождению развития военно-профессиональной направленности (Асриев А.Ю.) и учебно-профессиональной деятельности воспитанников (Караванов А.А.).

Проведенный теоретический анализ свидетельствует о том, что в современной психологии труда отсутствуют работы по изучению профессиональной деятельности педагогов-психологов суворовских военных училищ по психологическому сопровождению адаптации воспитанников на начальных этапах обучения.

Возросший научный интерес исследователей к данной проблеме позволяет нам констатировать объективно существующие **противоречия** между:

- объективной необходимостью исследования профессионально важных качеств педагога-психолога суворовского военного училища, обеспечивающих результативность выполнения профессиональной деятельности по психологическому сопровождению процесса адаптации воспитанников и отсутствием исследований ПВК педагога-психолога СВУ в научной психологической литературе;
- возросшей объективной необходимостью создания практико-ориентированной модели психологического сопровождения адаптации воспитанников в СВУ на начальном этапе обучения и недостаточной

представленностью данного вопроса в психологии профессиональной деятельности.

Научная задача данного исследования состоит в разработке модели результативной профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников на начальном этапе обучения в суворовских военных училищах. Таким образом, практическая востребованность и недостаточная разработанность указанной научной задачи обусловили выбор темы исследования «Профессиональная деятельность педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников в суворовских военных училищах».

Объект исследования – профессиональная деятельность педагога-психолога суворовского военного училища.

Предмет исследования – профессиональная деятельность педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников на начальном этапе обучения в суворовском военном училище.

Цель исследования – разработка и реализация модели результативной профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников в суворовском военном училище.

Общая гипотеза исследования состоит в предположении, что организация профессиональной деятельности педагога-психолога в соответствии с разработанной и апробированной нами моделью повышает результативность профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища.

Частные гипотезы.

Разработанная модель психологического сопровождения адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища способствует повышению результативности профессиональной деятельности педагога-психолога.

Способность к эмпатии, стрессоустойчивость, коммуникативная компетентность, саморегуляция поведения, гибкость мышления, уверенность в себе, рефлексия, умение управлять своими эмоциями, наблюдательность, высокая работоспособность являются основными профессионально важными качествами, влияющими на выполнение профессиональной деятельности педагога-психолога суворовского военного училища по психологическому сопровождению адаптации воспитанников.

Факторная структура профессионально важных качеств педагога-психолога суворовского военного училища имеет свое содержательное наполнение, обусловленное спецификой выполняемой профессиональной деятельности.

Разработанная в рамках модели авторская программа психологического сопровождения снижает тревожность и конфликтность воспитанников, повышает их мотивацию и адаптацию к условиям суворовского военного училища.

Заявленная цель определяет необходимость решения следующих **задач исследования.**

Проанализировать теоретические основы профессиональной деятельности педагога-психолога, определить понятие и содержание психологического сопровождения личности, выявить специфику адаптации воспитанников в суворовских военных училищах.

Провести профессиографическое исследование, разработать профессиограмму и психограмму педагога-психолога суворовского военного училища.

Выявить факторную структуру профессионально-важных качеств педагога-психолога суворовского военного училища.

Разработать и реализовать на практике модель профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников на начальном этапе обучения в суворовском военном училище.

Апробировать комплексную программу психологического сопровождения адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища и оценить её результативность.

Теоретико-методологическую основу исследования составили фундаментальные методологические положения отечественных и зарубежных ученых в области психологии труда:

– системно-деятельностного подхода (Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков, А.В. Карпов), изучения организации и содержания профессиональной деятельности педагога-психолога (Е.В. Евменко, Е.М. Иванов, Н.Ю. Хорошилова и т.д.), психологическое сопровождение в системе образования (С.А. Анисимов, М.Р. Битянова, Л.Ф. Бурлачук, Е.С. Волкова, Ю.З. Гильбух., Гуревич Г.М., Дубровина И.В., А.А. Деркач, Ляудис В.Я., Молчанов С.Г., Мясоед П.А., Немов Р.С., Реан А.А., Рогов Е.И., Е.С. Романова и др.), современные концепции психологического сопровождения (М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева, Т.И. Чиркова) психологическое сопровождение субъекта труда на примере деятельности психолога (Н.С. Пряжников, Г.В. Безюлёва, М.Ю. Шейнис, В.Н. Машков, А.И. Кочеткова, Е.В. Маслов, Э.М. Александровская, Р.В. Овчарова и др.), концептуальные составляющие модели профессиональной деятельности психолога (Е.Ю. Артемьева, А.Н. Леонтьев, Битянова М.Р., Е.М. Иванов, В.Ф. Петренко, Б.Ф. Ломов, Ю.Г. Вяткин, В.В. Столин, Зинченко В.П. и др.), научные труды, посвященные исследованию процесса психосоциальной адаптации личности к деятельности (Дьяченко М.И., Гапонова С.А., Георгиева Г.А., Кандыбович Л.А., Немченко В.С., Хохлова А.П.), положения о сущности психологической помощи личности на разных этапах ее развития (И.А. Баева, М.Р. Битянова, И.В. Вачков, И.В. Дубровина, С.Б. Малых, Р.В. Овчарова, Л.М. Фридман, А.С. Чернышев и др.); концепции психологического сопровождения (М.Р. Битянова, С.А. Белоусова, Г.В. Безюлёва, Р.В. Овчарова, Е.И. Казакова, В.Е. Летунова, Л.М. Шипицына и др.); специфика деятельности педагога-психолога в учреждениях

интернатного типа (И.В. Дубровина, Р.В. Овчарова, Л.Я. Олиференко, А.М. Прихожан, И.А. Фурманов, Н.Л. Хананашвили, Б.Ш. Ширгалин, Т.Н.Шульга, Э.М. Александровская, Г. Бардиер, М.Р. Битянова, А.С. Жарко, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева, В.Е. Летунова, М.Н. Прохоренко, И.В. Ромазан, Ю.В. Суховершина, Т.С. Чередникова, Т.И. Чиркова, Ю.П. Федорова, Л.М. Шипицына и др).

Методы и методики исследования. Для решения поставленных задач и проверки гипотез исследования применялись следующие методы: теоретико-методологический анализ научной литературы по проблеме исследования, методы опроса (анкетирование, беседа, карта настроения), психодиагностическое обследование, констатирующий и формирующий эксперименты, метод экспертных оценок, качественный и количественный анализ полученных данных.

Для определения выраженности уровня адаптации воспитанников использовались следующие методики: опросник школьной тревожности Т. Филлипса, методика изучения мотивации учения для учащихся среднего звена Н.В. Лускановой (модификация Е.И. Даниловой), методика изучения социально-психологической адаптации (адаптированный и модифицированный вариант методики Э.М. Александровской), анкета определения психологической готовности воспитанников 1 курса к обучению в ТвСВУ, анкета «Удовлетворенность условиями жизни и обучения в ТвСВУ», социометрическое исследование.

Для выявления факторной структуры профессионально важных качеств педагога-психолога нами были использованы следующие методики: тест-опросник жизнестойкости (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова); опросник эмоционального интеллекта Д. Люсина; диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК); стиль саморегуляции поведения (В.И. Моросанова); копинг-поведение в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой), диагностика социальной эмпатии (А. Меграбян, Н. Эпштейна).

При анализе результатов экспериментального исследования применялись методы математико-статистической обработки полученных данных: описательная статистика, анализ достоверности изменений (Т-критерий Вилкоксона), факторный анализ. Математико-статистическая обработка полученных данных производилось с помощью программного статистического пакета «SPSS 19».

Эмпирическая база исследования. Исследование проходило на базе ФГКОУ «Тверское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации». Всего в экспериментальном исследовании приняли участие 368 человек, из них 320 воспитанников-суворовцев и 48 педагогов-психологов (все респонденты – лица женского пола в возрасте 28-55 лет) из 5 суворовских военных училищ (ФГКОУ «Тверское суворовское военное училище», ФГКОУ «Московское суворовское военное училище, ФГКОУ «Санкт-Петербургское суворовское военное училище», ФГКОУ «Ульяновское суворовское военное училище»», ФГКОУ «Казанское суворовское военное училище»).

Этапы исследования. Исследование проводилось с 2010 по 2016 гг. и включало следующие этапы:

1) теоретико-методологический этап (2010-2011 гг.) – включал анализ научной литературы по проблеме исследования. На данном этапе был систематизирован, разработан и обоснован понятийно-категориальный аппарат диссертационного исследования, определены актуальность, степень научной разработанности проблемы, объект, предмет, гипотезы, цель и задачи исследования.

2) теоретико-эмпирический (2011-2012 г.) – посвящен диагностике профессионально важных качеств педагога-психолога суворовского военного училища, разработке профессиограммы и психогаммы, подбору комплекса валидных методов и методик. С учетом результатов данного этапа была разработана модель профессиональной деятельности по психологическому

сопровождению адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища.

3) эмпирико-статистический этап (2011-2015 г.), на котором было проведено экспериментальное исследование профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению процесса адаптации воспитанников на начальном этапе обучения к условиям суворовского военного училища.

4) завершающий, интерпретационный (2015-2016 г.) – статистическая обработка, систематизация, интерпретация и обобщение результатов всего исследования, формулирование выводов и определение перспектив дальнейших исследований.

Основные научные результаты, полученные лично соискателем и их научная новизна.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые в психологии труда проанализирована профессиональная деятельность педагога-психолога суворовского военного училища.

Уточнены и дополнены представления о труде педагога-психолога в суворовском военном училище. Разработаны профессиограмма и психограмма профессиональной деятельности педагога-психолога в суворовском военном училище, позволяющие определить требования профессии к личности педагога-психолога.

Определены профессионально-важные качества педагога-психолога суворовского военного училища, влияющие на выполнение выполняемой профессиональной деятельности.

Впервые эмпирически выявлены психологические особенности воспитанников суворовского военного училища на начальном этапе обучения: особенности мотивации, тревожности, социально-психологической адаптации (возраст воспитанников 10-11 лет).

Разработана и реализована в образовательном процессе суворовского военного училища модель профессиональной деятельности педагога-

психолога суворовского военного училища по психологическому сопровождению адаптации воспитанников на начальном этапе обучения.

Теоретическая значимость результатов исследования.

Исследование психологических особенностей профессиональной деятельности педагога-психолога суворовского военного училища обогащает теорию психологии труда, психологии развития и возрастной психологии, психологии профессионального развития, педагогической психологии. В диссертационной работе раскрыта специфика профессиональной деятельности педагога-психолога (на примере суворовского училища).

Углублены, проанализированы и раскрыты профессионально важные качества педагога-психолога суворовского военного училища, что вносит вклад в психологию труда, психологию профессионального становления личности.

Разработаны профессиограмма и психограмма педагога-психолога суворовского военного училища, которые обогащают представления о профессии и трудовой деятельности педагога-психолога.

Предложен и обоснован комплекс психодиагностических методик изучения психологических особенностей воспитанников суворовского военного училища, который позволяет проводить своевременную оценку показателей адаптации воспитанников на начальном этапе обучения.

Разработана и теоретически обоснована модель профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников на начальном этапе обучения в суворовском военном училище. Модель направлена на оказание психологической поддержки воспитанникам младших курсов в период адаптации, преодоление трудностей адаптационного периода в ходе специально организованной деятельности, формирование у воспитанников личностных качеств, устойчивой учебной мотивации, необходимых для конструктивного, успешного и ответственного поведения с учетом принятых правил поведения в училище.

Практическая значимость исследования.

Выявлены профессионально важные качества (и их факторная структура) педагогов-психологов суворовского военного училища, позволяющие более эффективно реализовывать программы профессионального отбора, аттестации, ротации кадров и определять критерии результативности выполняемой профессиональной деятельности.

Разработаны профессиографическая анкета, профессиограмма и психограмма педагога-психолога суворовского военного училища, которые могут быть использованы кадровыми службами Министерства обороны РФ в системе профессионального отбора и профессиональной аттестации.

Разработана и реализована на практике модель профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников, которая показала свою результативность и может быть использована в образовательном процессе на начальном этапе обучения воспитанников.

Разработана и апробирована комплексная программа психологического сопровождения адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища. По результатам диагностических исследований наблюдается положительная динамика у воспитанников: снижение уровня тревожности, повышение уровня мотивации воспитанников к учебной деятельности, устойчивое психоэмоциональное состояние, улучшение межличностных отношений, положительная динамика социометрических показателей.

Отличия теоретических и эмпирических данных исследования от результатов, полученных другими авторами.

Разработана модель профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников на начальном этапе обучения в суворовском военном училище. Разработана и апробирована комплексная программа психологического сопровождения адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища.

Определены профессионально важные качества педагога-психолога СВУ, включающие такие качества, как коммуникабельность, лидерство, коммуникативная компетентность, способность к эмпатии, стрессоустойчивость, саморегуляция поведения. Разработаны профессиограмма, психограмма и трудограмма педагога-психолога с учетом специфики деятельности в СВУ. Выявлены латентные факторы профессионально важных качеств, обуславливающих специфику профессиональной деятельности педагога-психолога в суворовском военном училище.

Достоверность и обоснованность научных результатов исследования обеспечивались методологическими принципами, положенными в его основу, глубиной теоретического анализа изучаемой проблемы, адекватностью методов и методик программе исследования, их соответствием поставленным целям и задачам, репрезентативностью выборки респондентов, применением методов математической статистики, сочетанием количественного и качественного анализа результатов.

Положения, выносимые на защиту.

1. Специфика профессиональной деятельности педагога-психолога суворовского военного училища по психологическому сопровождению адаптации воспитанников заключается в: организации полисубъектного взаимодействия участников образовательного процесса в закрытом военном образовательном учреждении; проведении регулярной, по плану, методической работы с педагогами и воспитателями суворовского военного училища; широком спектре направлений профессиональной деятельности (диагностической, консультативно-просветительской, коррекционно-развивающей, профилактической, организационно-методической, аналитической); регламентированном порядке проведения групповых и индивидуальных форм работы с воспитанниками с обязательной подготовкой отчетных справок-докладов о проделанной работе и публикацией материалов; углубленном психологическом изучении воспитанников,

склонных к нарушению дисциплины или имеющих низкие показатели в учебе и др.

2. Профессиограмма и психограмма педагога-психолога суворовского военного училища, разработанные в данном исследовании, описывают и обосновывают требования, предъявляемые профессией «педагог-психолог суворовского военного училища» к личности профессионала, необходимые для осуществления профессиональной деятельности по психологическому сопровождению адаптации воспитанников. Профессиональная деятельность педагога-психолога суворовского военного училища по психологическому сопровождению адаптации воспитанников на начальном этапе обучения в суворовском военном училище обеспечивается его личностными особенностями, адекватными характеру задач и условиям профессиональной деятельности. Наиболее важными психологическими факторами (ПВК) являются способность к эмпатии, стрессоустойчивость, коммуникативная компетентность, саморегуляция, гибкость мышления, уверенность в себе, умение управлять своими эмоциями, наблюдательность, высокая работоспособность.

3. Факторная структура профессионально важных качеств педагога-психолога суворовского военного училища имеет свое содержательное наполнение, обусловленное спецификой выполняемой профессиональной деятельности. Основные структурные компоненты ПВК представлены переменными по эмоциональному интеллекту, а именно: внутриличностный эмоциональный интеллект, понимание своих эмоций, управление эмоциями, управление своими эмоциями, управление чужими эмоциями, понимание эмоций, контроль экспрессии. Ведущий фактор показывает значимую роль системы эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности педагога-психолога суворовского военного училища в понимании способности других людей, возможности управления ими, адекватно и гибко выстраивать социальные отношения.

4. Модель профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников включает в себя: целевой блок (объект, предмет, цель, задачи профессиональной деятельности, принципы деятельности), содержательный блок (направления деятельности педагога-психолога, структура профессиональной деятельности по психологическому сопровождению адаптации воспитанников); инструментальный блок (формы, методы, приемы, система внешних и внутренних функциональных средств деятельности, авторская программа психологического сопровождения); оценочно-результативный блок (критерии адаптации воспитанников к образовательной среде суворовского военного училища). Разработанная модель повышает выполнение профессиональной деятельности педагога-психолога суворовского военного училища.

5. Использование авторской комплексной программы психологического сопровождения, предложенных психодиагностических методик для выявления личностных особенностей воспитанников, авторской программы-семинара для педагогов и воспитателей суворовского военного училища является необходимым инструментарием педагога-психолога (развивающим, психодиагностическим и консультативно-просветительским) по психологическому сопровождению адаптации воспитанников на начальном этапе обучения к условиям суворовского военного училища.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные теоретические положения и результаты исследования доклады-вались, обсуждались и получили положительную оценку на Международных, Всероссийских и Региональных научно-практических конференциях, съездах и конгрессах: «Деятельностный подход в образовании и пути его реализации» (Тверь, 2011), «Психологические особенности новых поколений учащихся на основе возрастных этапах развития» (Тверь, 2012), «Ребенок в современном мире» (Таганрог, 2013), «Прикладные аспекты научных исследований студентов, магистров и аспирантов Тверского

государственного технического университета» (Тверь, 2013), «Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога» (Тверь, 2013), «Феномен безопасности: фантомы, стратегии исследования» (Тверь, 2013), «Молодежь – будущее России» (Омск, 2013), «Личность специалиста: обучение, развитие, здоровье» (Омск, 2014), «Академическое образование для общества. Обучение. Воспитание. Сопровождение. Edukacja akademicka dla społeczeństwa. Kształcenie. Wychowanie. Opieka.» (Кельце, Польша, 2016), «Личность профессионала: развитие, образование, здоровье» (Омск, 2016), «Роль семьи как социального института в патриотическом воспитании подрастающего поколения» (Клин, 2016), II Всероссийский съезд психологов силовых структур Российской Федерации (Казань, 2016).

Разработанная автором комплексная программа психологического сопровождения адаптации воспитанников на начальном этапе обучения прошла апробацию в ФГКОУ «Тверское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации», ФГКОУ «Санкт-Петербургское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации», ФГКОУ «Московское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации», ФГКОУ «Ульяновское суворовское военное училище», ФГКОУ «Казанское суворовское военное училище». Данная авторская программа была представлена на Всероссийском конкурсе профессионального мастерства «Педагог года общеобразовательных учреждений Министерства обороны Российской Федерации – 2014» и по результатам оценки получила призовое место, модель психологического сопровождения адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища была представлена на Всероссийской конференции «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса довузовских образовательных учреждений» в сентябре 2016 года и получила положительные отзывы со стороны педагогов-психологов суворовских, нахимовских училищ и кадетских корпусов.

Представленные в работе результаты нашли отражение в 17 публикациях автора, из них 5 опубликованы в ведущих рецензируемых научных журналах, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, выводов, библиографического списка (всего 280 наименований, из них 17 – на иностранном языке). Объем основной части диссертации – 222 страницы. Текст работы включает в себя 23 таблицы, 1 схему, 16 диаграмм.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ

1.1. Теоретические подходы к исследованию профессиональной деятельности педагога-психолога

Понятие «деятельность» широко используется и анализируется в научной литературе. В настоящее время существуют различные варианты определения данного понятия. Например, в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова [170] деятельность трактуется как: а) занятия, труд; б) работа каких-нибудь органов, а также сил природы. Согласно «Большому толковому словарю современного русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова [240], деятельность – это работа, систематическое применение своих сил в какой-нибудь области (общественная деятельность, врачебная деятельность). В «Большом психологическом словаре» под редакцией В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова деятельность (англ. *activity*; нем. *Tatigkeit*) понимается как активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности. Деятельность как специфическая форма общественного бытия людей, в процессе которого происходит преобразование окружающей действительности, рассматривается в трудах Л.С. Выготского [46], А.Н. Леонтьева [140], В.В. Давыдова [60, 61], В.А. Бодрова [37, 38], А.В. Карпова [115, 116], В.Д. Шадрикова [254, 255] и др. Структура деятельности включает в себя цель, средство, результат и сам процесс. Целесообразный характер деятельности заключается в совокупности самых различных форм сознания и множества его внутренних регулятивов (потребностей, мотивов, установок, ценностей и т.д.).

Анализируя исторический аспект формирования подходов к изучению профессиональной деятельности в отечественной и зарубежной психологии, можно выделить следующие работы: (Рубинштейн С.Л. [211, 212], Ананьев Б.Г. [11], Абульханова-Славская К.А. [2, 3], Брушлинский А.В. [41], Ломов Б.Ф. [144], Шадриков В.Д. [254, 255] и др.). При этом субъектно-деятельностный подход получает значительное развитие, спецификацию и конкретизацию в сфере профессиональной деятельности (Абульханова-Славская К.А. [2, 3], Анцыферова Л.И. [17], Зарковский Г.М. [91, 92], Климов Е.А. [119, 122] и др.).

Исследованию подвергается психологическая структура трудового действия (Гордеева Н.Д., Зинченко В.П. [51], Суходольский Г.В. [233] и др.). Также изучается роль психического образа в регуляции профессиональной деятельности (Завалова Н.Д., Пономаренко В.А. [88]).

При анализе трудовой деятельности в состав профессионально важных качеств или профессионально значимых качеств все чаще начинают включать не только индивидуально-типологические, но и личностные свойства. В связи с этим большое значение для целей психологического анализа профессиональной деятельности приобретают создаваемые в то время разнообразные концепции личности (Ананьев Б.Г. [11], Асмолов А.Г. [19], Давыдов В.В. [60, 61], Леонтьев А.Н. [140, 141], Петровский А.В. [178, 179], Платонов К.К. [183], Фельдштейн Д.И. [243], Айзенк Г.Ю. [6], Пиаже Ж. [181], Мерлин В.С. [152], Зейгарник Б.В. [99] и др. Также значительное развитие получают концепции и экспериментальные исследования регуляции и саморегуляции произвольной активности и деятельности человека (Конопкин О.А., Моросанова В.И. [128], Никифоров Г.С. [165], Ухтомский А.А. [239], Rotter J.B. [276], Бодров В.А. [37, 38], Дикая Л.Г. [66, 67] и др.

Как видно из приведенных данных, в прошлом столетии был достигнут значительный прогресс в развитии теоретико-методологических оснований изучения профессиональной деятельности.

В настоящее время основные современные направления развития теории деятельности базируются на системном подходе (Б.Ф. Ломов [144], К.А. Абульханова-Славская [2, 3], В.А. Барабанщиков [23], А.В. Брушлинский [41], А.Л. Журавлев [85], Е.А. Климов [119, 120, 121, 122], В.Д. Шадриков [254, 255] и др.), деятельностном подходе (С.Л. Рубинштейн [212], А.Н. Леонтьев [140, 141] и др.), личностном (Б.Г. Ананьев [11], Л.И. Анцыферова [17], К.К. Платонов [183] и др.), субъектно-деятельностном (Б.Г. Ананьев [11], А.В. Брушлинский [41], Е.А. Климов [122] и др.).

Обобщая вышеуказанные направления в изучении деятельности, можно говорить о том, что в современной психологии труда сформировались две основные группы подходов к рассмотрению проблемы анализа профессиональной деятельности. Первую из них условно можно обозначить как структурно-морфологическую (группа «общепсихологических концепций»). В рамках данной группы деятельность рассматривалась в основном в общепсихологическом плане, т.е. как специфическая форма человеческой активности, как психологическая категория. (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец и др.).

Вторая группа подходов – функционально-динамическая, возникла в основном исходя из потребностей практики. Основное назначение подходов, условно отнесенных ко второй группе – изучение деятельности как средства ее практического совершенствования, планирования и т.д. (Б.Ф. Ломов, О.А. Конопкин, Г.М. Зараковский, В.А. Бодров, А.В. Карпов).

Между этими двумя сугубо условно выделенными группами подходов существуют не столько различия, сколько глубокая диалектическая связь и преемственность.

Отечественная психология рассматривает деятельность как систему, включенную в общественные отношения с предметной характеристикой потребностей, эмоций и чувств человека. Деятельность неотъемлемо связана с мотивом, благодаря которому человек достигает поставленных целей и получает готовый результат. Деятельность всегда социально значима,

поэтому предполагает наличие коммуникативных навыков. Являясь структурированной системой, деятельность можно классифицировать по целям (потребление, производство, обмен); по содержанию процесса обмена совокупным продуктом (эмоциональным, интеллектуальным, материальным); по способам деятельности; по результату и др. [57]. Успех деятельности субъекта, по мнению В.В. Давыдова, всегда будет зависеть от трех составляющих: мотивации, знаний и умений [61].

Основным видом деятельности человека является обусловленный, осознанный, целенаправленный труд, главные характеристики которого присущи профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность определяется как род трудовой деятельности человека, в процессе которого происходит накопление теоретических и практических навыков, приобретённых в результате специальной подготовки и накопления опыта работы. Профессиональная деятельность в современном обществе рассматривается многими исследователями как сложное, внутренне структурированное и многоаспектное явление.

Профессиональная деятельность рассматривается как основная и конкретная форма основной деятельности человека, она играет существенную роль в его жизни, социальном развитии, социализации, самореализации и самоутверждении. Профессиональная деятельность – это социально одобренное проявление целенаправленной активности человека за счет выполнения им определенных внутренних (умственных) или внешних (предметных) действий и операций, направленных на создание какого-либо материального или духовного явления, называемого продуктом деятельности; при этом выполнение данной деятельности требует от человека определенной предварительной подготовки (профессионализма) и осуществляется в рамках сформировавшегося трудового поста [119, 121].

В исследованиях отечественных психологов в ходе психологического анализа трудовой деятельности предлагается использовать различные основания ее структурных компонентов. В.А. Бодров [38] справедливо

отмечает, что при этом имеют место специфические особенности, учитывающие цели, методы, критерии оценки и т.п. Среди наиболее известных и разработанных концепций анализа профессиональной деятельности в отечественной психологии можно выделить: структурно-морфологический подход Б.Ф. Ломова [144], функциональная модель предметного действия В.П. Зинченко [101], концепция психолого-физиологического содержания деятельности Г.М. Зараковского [91, 92], концепция инженерно-психологического анализа и синтеза профессиональной деятельности Г.В. Суходольского [233], структурно-психологическая концепция В.Д. Шадрикова [254, 255], концепция анализа интегративных психических процессов А.В. Карпова [115, 116] и др.

Существенную роль в создании концепции системного подхода к анализу взаимодействия человека и профессии принадлежит Б.Ф. Ломову. Деятельность рассматривается им как сложная система психологических составляющих (образ цели, предвосхищение результата, планирование, принятие решений, исполнительские решения, контроль за выполнением), имеющая иерархическое строение. Процесс выполнения деятельности при этом представляет собой циклическое приближение к заданной цели. Системный подход определяет закономерности образования, строения, функционирования, развития целого, единого, чем и является конкретная профессиональная деятельность. По мнению Б.Ф. Ломова, в психологии труда, инженерной психологии, эргономике необходимо решить две взаимосвязанные задачи: первая – это изучение тех специфических способов интеграции психических процессов, которые свойственны разным видам человеческой деятельности; вторая – это представление основных компонентов, составляющих деятельности как единой целостной органичной структуры [144].

Г.М. Зараковский проводит психофизиологический анализ трудовой деятельности. В соответствии с данной концепцией, данный анализ включает в себя исследование таких компонентов деятельности, как интенциональный,

операциональный, активационно-регуляторный и базовый. Благодаря разработке данной концепции была предложена психологическая классификация действий в зависимости от наличия одной или нескольких (промежуточных и конечных) целей – класс простых и класс составных действий. Также были выделены два основных вида напряженности трудовой деятельности – интенсивная и темповая и определены критерии психологического анализа содержания и структуры действий (по характеру задачи, по содержанию технологических операций, по комплексу возможных регистрируемых характеристик) [91, 92].

В начале 70-х гг. XX века А.Н. Леонтьев рассматривает деятельность как сложную динамическую, многоуровневую, иерархическую систему, направленную, прежде всего, на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования. В общем потоке деятельности А.Н. Леонтьев выделил её макроструктуру, представленную следующими единицами-уровнями: отдельной деятельностью, действием и операцией, при этом деятельность представляет собой процесс, который характеризуется постоянно происходящими трансформациями. Анализ психологической деятельности, по мнению А.Н. Леонтьева, состоит не в выделении из неё её внутренних психических элементов для дальнейшего обособленного их изучения, а в том, чтобы ввести в психологию такие единицы анализа, которые несут в себе психическое отражение в его неотторжимости от порождающих его и им опосредствуемых моментов человеческой деятельности [140]. В качестве детерминант деятельности были выделены мотив, цель и условия деятельности. При этом А.Н. Леонтьев отмечал обязательность совпадения мотива с целью деятельности, служащую её гармонизации и превращения отдельных действий в деятельность.

С.Л. Рубинштейн, рассматривая структуру профессиональной деятельности, помимо анализа мотивов, целей и средств деятельности,

обращает внимание на социальную ситуацию, результат деятельности и ее оценку [211, 212].

В.П. Зинченко разрабатывает направление функционально-структурного подхода к психологическому анализу деятельности и ее основных компонентов – действий. Данный подход стал логическим продолжением исследований Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца и основывается на психофизиологических механизмах движений [101].

В.В. Давыдов, проводя профессиографический анализ учебной деятельности, обосновывает в структуре деятельности следующие компоненты: потребность, мотив, задача, способ действия [61].

Концепция Г.В. Суходольского [233] рассматривается как попытка преодоления тех недостатков, которые были характерны для других подходов по изучению психологического анализа деятельности и психики человека. По мнению исследователя, те недостатки, которые наблюдаются в уже существующих подходах, могут быть преодолены при соблюдении разработанных им требований психологической адекватности описания деятельности, его полноты и конструктивности.

Анализируя многообразие деятельностей, Г.В. Суходольский рассматривает типологию как в широком, так и в узком смысле. В широком смысле предлагается охватить систематикой все многообразие видов трудовой деятельности, а в узком смысле – ограничиться только систематикой деятельности, которая связана в большей мере с представлениями о роде или виде занятий, об области или сфере исследуемой в конкретном случае трудовой деятельности.

В.Д. Шадриков [254, 255] рассматривает профессиональную деятельность как функциональную систему, в которой особое место отводится исследованию механизмов функционирования способностей человека и их развития (теория системогенеза исследования профессии). Исходя из принципов системного исследования профессиональной

деятельности и понимания психологической системы деятельности, В.Д. Шадриков выделяет пять уровней её анализа: личностно-мотивационный, включающий в себя общественную и личностную значимость профессии; компонентно-целевой, рассматривающий профессиональную деятельность в целом; структурно-функциональный – функциональная соподчиненность структурных компонентов деятельности; информационный (психофизиологический, оценочный и собственно психологический аспекты), индивидуально-психологический, предполагающие выделение и анализ мотивации, целей и трудовых установок. По В.Д. Шадрикову, сочетание уровней раскрывает сущность и дает системное представление о деятельности как многоуровневом, полиструктурном образовании, в которой системообразующим фактором для системы деятельности является ее результат. Развитие психологической системы деятельности происходит в процессе профессиональной подготовки, становлении и совершенствовании профессионала. Изучая профессиональную деятельность, В.Д. Шадриков выводит модель психологической системы деятельности, которая позволяет свести разнообразие виды и формы профессиональной деятельности к определенному теоретическому конструкту, в котором отражены общие для любой деятельности компоненты и их связи. В дальнейшем этой идеальной моделью можно пользоваться при анализе любой конкретной деятельности, рассматривая ее как частную. Следует отметить, что изучение уровней трудовой деятельности необходимо осуществлять в ситуации перманентного развития.

А.В. Карпов представляет профессиональную деятельность в пяти базовых уровнях: 1) метадеятельностный уровень; 2) уровень автономной деятельности; 3) инфрадеятельностный уровень; 4) уровень действий; 5) уровень операций. При этом метадеятельностный уровень системы является высшим, так как через него система взаимодействует с другими метасистемами и является той частью системы, через которую

осуществляется управление, организация и координация по отношению к другим частям системы. Встроенный внутри системы метауровень расположен на «вершине» ее структурно-уровневой иерархии. Исследование профессиональной деятельности с позиции метадеятельностного подхода считается необходимым при изучении видов, которые относятся к субъект-субъектным. В основе профессиональной деятельности педагогов-психологов лежат субъект-субъектные отношения.

Также А.В. Карпов рассматривает профессиональную деятельность на основании теоретических и экспериментальных исследований структурной и процессуальной организации рефлексивной регуляции. Справедливо отмечается, что без анализа рефлексивных процессов невозможно полное понимание и представление таких основополагающих феноменов человеческой психики, как произвольность, самосознание, мышление, творчество и др. Автором предпринята попытка создания обобщающей концепции рефлексии. В контексте психологического анализа деятельности ученый условно разделяет психические процессы на два класса. К первому классу (процессам первого порядка) относят традиционные процессы, являющиеся продуктом аналитического расчленения и изучения психики. Ко второму классу (процессам второго порядка) относят интегральные психические процессы, определяющие реальную целостность, организованность, включенность в деятельность и поведение отдельных аналитических процессов. При этом процессы «второго порядка» рассматриваются как этап интеграции между познавательными психическими процессами и целостной деятельностью.

Являясь многоуровневой, сложной, динамической структурой, профессиональная деятельность включает в себя два компонента: субъект труда (человека) и объект труда [106, 122]. Взаимодействие субъекта и объекта труда, по Е.А. Климову, осуществляется в рамках трудового поста, под которым понимается система технического оборудования, прав,

обязанностей, норм поведения работника, требований, предъявляемых к его знаниям, умениям, навыкам, особенностям личности [122].

В исследованиях Е.А. Климова многообразный мир профессий представлен схемами отношения человека к окружающему его миру природы, людей, техники и т.д. Классификация по предмету труда, целям, характеру действий, орудиям труда и условиям позволяет выделить пять схем профессиональной деятельности. Специфические свойства предмета, средств, условий труда влекут за собой определенные требования к субъекту профессиональной деятельности. Профессия типа «человек-человек» обладает не только особым объектом труда, но и проявляется на более высоких ярусах классификации, отражаясь в особенностях средств и условий труда. Е.А. Климов отмечал, что под профессиональной деятельностью психолога подразумевается многогранное проявление личности, реализация творческого потенциала и создание условий для дальнейшего развития. Объект труда в профессиях типа «человек-человек» обладает такими характеристиками, как нестандартность, изменчивость, нечеткость границ, что накладывает свой отпечаток на протекание познавательной деятельности личности. Для профессии данного типа свойственны повышенные требования к здоровью, физической и психической работоспособности. Основными требованиями к познавательной деятельности представителей этого типа профессий является своеобразная душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера человека, к его поведению, умение или способность мысленно представить, смоделировать его внутренний мир. Высокие требования предъявляются к кругозору, эрудиции профессионала, его эмпатийным свойствам, рефлексии, личностным качествам [121].

Личностный подход в изучении профессиональной деятельности рассмотрен в трудах К.А. Абульхановой [2], Л.И. Анцыферовой [17], К.К. Платонова [183] и др. Личность является многоуровневой системой психологических характеристик с индивидуальными особенностями,

способностями, устойчивостью поведения и деятельности, при этом свойства личности формируются и развиваются на протяжении всей профессиональной жизни.

Анализ профессиональной деятельности в рамках системного подхода начал развиваться в 50-60-х гг. прошлого столетия. Идеи системного подхода получили развитие в научных трудах Б.Ф. Ломова, К.А. Абульхановой, В.А. Барабанщикова, А.В. Брушлинского, А.Л. Журавлева, Н.Д. Заваловой, А.В. Карпова, Е.А. Климова, В.Д. Шадрикова. В рамках системно-деятельностного подхода осуществляется активное саморазвитие и самоактуализация личности в системе «мир-человек», в котором человек выступает как творческая личность, направленная на внешнее взаимодействие. При этом профессиональная деятельность представляет собой теоретическую модель, реализуемую во внутреннем и внешнем аспектах. Индивидуальные личные качества человека отражают внутреннюю сторону овладения определенной деятельностью, во внешнем плане она реализуется благодаря нормативно приемлемому способу выполнения деятельности. Структурно модель профессиональной деятельности состоит из компонентов, которые объединяются между собой в блоки; те, в свою очередь, связаны между собой функциональными отношениями. Составные элементы – мотивы деятельности, цели, принятие решения в профессиональной деятельности, информационная основа деятельности, профессионально важные качества – выступают не изолированно, а находятся в динамических отношениях друг с другом [71].

Становление человека в профессиональной деятельности в рамках субъектно-деятельностного подхода (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, Е.А. Климов, Б.Г. Ананьев) подразумевает формирование широкой познавательной ориентированности, трудовой направленности, усвоение социально-общественных способов действий, развитие индивидуально-личностных качеств, способностей. Развитие личности происходит не в любой деятельности, а в нормально напряженной за счет

инициативы, активности, мотивов [122]. Происходит неразрывная связь субъекта и деятельности, в которую он включен, в процессе деятельности происходит не только формирование психики субъекта, но и преобразование самой деятельности. Труд помогает человеку реализовать себя, в процессе профессиональной деятельности происходит становление профессионала, осуществляется поиск и создание новых способов и приёмов достижения заданных профессиональных результатов. Согласно субъектно-деятельностному подходу, человек и его психика формируются и проявляются в ходе деятельности, всегда являющейся социальной, творческой, самостоятельной и преобразующей. Включаясь в процесс деятельности, человек приобретает специфические свойства и качества самоорганизации, саморегуляции, самоконтроля, происходит согласование и координация всех психических процессов, состояний и свойств личности. Неразрывная связь деятельности и человека основана на взаимовлиянии, в процессе которого осуществляется развитие субъекта в деятельности и изменение самой деятельности [37].

На основе субъектно-деятельностной теории М.А. Ратникова разработала профессиогенетический подход. В рамках данного подхода самоопределение и профессионализация личности активно происходит с вовлечением в эти процессы субъектов с определенным профессиональным опытом, устойчивыми ценностными ориентациями, сформированной личностной структурой, определенными социальными, профессиональными, экономическими установками своего существования и реализации жизненных планов. Субъектно-деятельностный и системно-деятельностный подходы являются фундаментальным основанием к психологическому изучению профессиональной деятельности и нашего исследования.

Для того, чтобы оставаться конкурентоспособным на рынке труда, человеку необходимо совершенствоваться и развивать свой профессионализм. Одним из актуальных направлений последнего десятилетия стало исследование социально ответственного поведения профессионала и

нравственно-духовной сферы личности [96, 97, 98, 121]. Проводимые исследования в данном направлении привели к переосмыслению подходов социально-профессиональной реализации и разработке новых методологических подходов к анализу метасистемы «общество-профессия-профессионал» [80, 81, 98]. Профессионал в психологии труда рассматривается в рамках субъектной активности как активный субъект деятельности, ответственный за результат своей деятельности, созидающий и преобразующий (А.А. Деркач [64], Н.В. Кузьмина [135], А.А. Реан [202] и др.). Субъектная активность определяется как психологическое образование личности, направленное на самоактуализацию и самореализацию субъекта труда.

Необходимым условием становления профессионала В.А. Бодров определил личные особенности субъекта деятельности, индивидуальные поведенческие реакции, психическое состояние и эффективность деятельности [37]. Становление профессионала обусловлено особенностями его мотивационной, когнитивной, эмоционально-волевой сферами, индивидуально-психологическими особенностями и темпераментом. В процессе прохождения профессионального пути происходит становление, развитие человека, проявление работоспособности, профессиональной пригодности, функциональной надежности. Многочисленные исследования отечественных психологов в области изучения профессиональной деятельности показывают, что в процессе совершенствования профессионала значительная роль отводится психологической системе деятельности человека, включающая в себя совокупность психических свойств, качеств субъекта деятельности, направленных на выполнение функций конкретной деятельности (А.Н. Леонтьев [140], В.А. Бодров [38], В.Н. Дружинин [71], В.Д. Шадриков [255], Е.А. Климов [122]). Психологическая система деятельности находится в постоянном развитии, изменяясь под конкретную профессиональную деятельность (В.А. Бодров [37], А.В. Карпов [115]).

Таким образом, проведенный теоретический анализ подходов по психологическому анализу профессиональной деятельности позволяет говорить о наличии различных направлений исследования по данному вопросу, сложившихся в течение последнего времени. Каждый из перечисленных подходов имеет право на существование и каждый дает научно ценные результаты. Более того, данные подходы в определенной мере взаимодополняют друг друга. Но необходимо понимать, что ни один из них не может претендовать на универсальность объяснения такого сложного и многогранного феномена, как деятельность человека. В данной работе мы придерживаемся позиции, что анализ профессиональной деятельности педагога-психолога по сопровождению адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища целесообразно рассматривать с позиции системно-деятельностного подхода, являющимся, на наш взгляд, наиболее полным.

1.2. Анализ современного состояния исследований психологического сопровождения личности

Обобщение современных подходов в области психологического сопровождения позволяет прийти к выводу, что психологическое сопровождение представляет собой сложную теоретическую и практическую систему. В словаре В. Даля [62] слово «сопровождать» интерпретируется как:

- 1) «сопроводить» – приложить к чему-нибудь, дополнить чем-нибудь;
- 2) сопровождать – а) идти вместе с кем-нибудь в качестве спутника или провожатого; б) производить (какое-нибудь действие) одновременно с кем-нибудь;
- 3) «сопровождение» – то, что сопровождает какое-нибудь явление, действие. Исходя из данного контекста, под понятием «сопровождающий» можно подразумевать человека, который сопровождает, охраняет, обеспечивает безопасность и необходимую поддержку личности в определенные периоды жизни.

В «Большом толковом словаре современного русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова «сопровождать» означает идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого [240].

В психологии под сопровождением понимается, в целом, комплексная система социально-психологической помощи личности (Г.Л. Бардиер [24], М.Р. Битянова [33, 35, 34], И.В. Дубровина [74, 75], Е.И. Казакова [127, 110] и др).

Сопровождение рассматривается исследователями в рамках гуманистического и личностно-ориентированного подходов (С.Л. Рубинштейн [211], А.Н. Леонтьев [140], А. Маслоу [149], К.А. Абульханова [2, 3] и др.). Теоретические основы деятельности по психологическому сопровождению рассмотрены в работах Б.Г. Ананьева [11], Л.С. Выготского [46], В.Н. Мясищева [160], К.А. Абульхановой [3], А.В. Петровского [179]). Понятие «сопровождение» исходит из общей гуманистической цели образования, которая может быть сформулирована, как максимальное раскрытие потенциальных возможностей личности ребенка, содействие полноценному его развитию в личностном и познавательном плане, создание условий для полноценного и максимального проявления положительных сторон индивидуальности ребенка, условий для максимально возможной и эффективной амплификации (обогащения) им образовательных воздействий.

Понятие «психологическое сопровождение» известно в терминологии современной науки психологии, социологии и педагогики достаточно давно. Больше всего разработок по проблеме психологического сопровождения связано с образовательным процессом [238, 5, 224]. На первой Всероссийской конференции специалистов системы сопровождения в 1998 г. сопровождение в рамках общеобразовательного учреждения было определено как особый вид помощи ребенку в обеспечении эффективного развития в условиях образовательного процесса [198]. Существенной характеристикой психологического сопровождения в рамках

общеобразовательного учреждения является создание определенных психологических условий для развития личности учащегося.

В ходе анализа различных источников В.Н. Ослон классифицировала по различным основаниям понятие «психологическое сопровождение» [172] (см. табл. 1).

Таблица 1

**Классификация понятий «психологическое сопровождение»
(по В.Н. Ослон)**

| Основание | Способы воздействия | Авторы |
|--|--|--|
| Характер отношений между сопровождающим и сопровождаемым, уровень активности сопровождаемого | воздействие поддержка особого рода бытийные отношения способ вооружения субъекта | Б.Ф. Ломов Н. Набойченко Н.Г. Осухова М.В. Абрамова В.И. Слободчиков С.С. Хоружий Г.А. Берулава М.Р. Битянова Р.В. Овчарова Е.В. Сидоренко О.В. Соколова Н.Л. Коноваленко |
| Уровень организации сопровождения | Метод Технология Система профессиональной деятельности Система мероприятий Комплекс мер Специально организованный процесс | Н.С. Глуханюк Н.А. Жилина Н.Л. Васильева Н.В. Калинина В.Г. Белов Т. Яничева М.В. Ермолаева |
| Направленность | На «коррекцию» На внутренний потенциал личности | В.Г. Белов Н. Набойченко Н.Л. Васильева Н.В. Калинина |

Предмет сопровождения определяется с позиций: эмоциональных потребностей личности (Н.Л. Васильева [42, 43]); взаимоотношений участников образовательной среды (Н.В. Калинина [111]), формирующей роли социальной среды (Е.С. Набойченко [161]), ценностно-мотивационной сферы личности (М.В. Ермолаева [82]). Сопровождение имеет пролонгированное действие, ограниченное определенными

хронологическими рамками, осуществляется на психофизиологическом, индивидуально-личностном и социальном уровнях (В.Г. Белов [26]).

С точки зрения личностного развития различных категорий населения можно выделить пять отечественных методологических подходов в изучении сопровождения: «компетентностный» [111], «моделирующий» [161], «психоаналитический» [42, 43], «субъектный» [82], «психолого-акмеологический» [26]. В зарубежных исследованиях «психологическое сопровождение» интегрируется с «психологической поддержкой» [264, 267, 270].

Психологическое сопровождение деятельности является целостным и непрерывным процессом изучения, анализа, формирования, развития и коррекции субъектов труда и жизни, попадающих в объективное поле деятельности конкретного практического психолога [28].

Понятие сопровождение является комплексным процессом, включенным в систему образовательной среды. По определению А.А. Деркача, психологическое сопровождение – это целостный и непрерывный процесс изучения и анализа, формирования, развития и коррекции субъектов труда [64, 199].

Сопровождение ребенка И.В. Дубровина [74, 75, 73, 72, 194] рассматривает с позиции сохранения его психологического здоровья, возможности гармоничного развития личности и полноценного функционирования в процессе жизнедеятельности. Сопровождать – значит поддерживать, прислушиваться к ребенку, помогать находить оптимальные решения выхода из проблемных ситуаций. Целью психологического сопровождения, по мнению И.В. Дубровиной, является оказание поддержки ребенку, развитие у него самостоятельности в разрешении проблемных ситуаций, предупреждение возникновения проблем в развитии и формирование психологической компетентности родителей.

Впервые понятие «сопровождение» как новая образовательная технология было представлено в работах М.Р. Битяновой [33, 35, 34] и

Е.И. Казаковой [110, 127]. Сопровождение они рассматривают как систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в школьной образовательной ситуации. В рамках нашего исследования мы опираемся на концепции психологического сопровождения, выведенные М.Р. Битяновой и Е.И. Казаковой.

В основу психологического сопровождения М.Р. Битяновой [35] положены три основные идеи различных моделей психологической деятельности. Первая идея, которую автор отрицает и считает не вполне объективной в общеобразовательном учреждении – это внедрение психолога в качестве эксперта в учебно-воспитательный процесс. Принимая участие в научно-методическом руководстве учебно-воспитательного процесса, психолог лишается своей школьной психологической практики как особой самостоятельной формы деятельности в рамках процесса обучения и воспитания школьников. Вторая идея направлена на обобщение деятельности психолога в рамках общеобразовательного процесса. Здесь разводятся функции педагога и психолога. В своей деятельности, по мнению М.Р. Битяновой, психолог акцентирует больше внимания на проблемных детях, упуская при этом работу с благополучными в психологическом плане детьми. Третья идея заключается в деятельности психолога по сопровождению ребенка на всем его пути школьного образования. Психологическое сопровождение автор определяет как систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях учебного взаимодействия. При этом объектом выступает школьное обучение и гармоничное развитие ребенка, а предметом – социально-психологические условия успешного обучения и развития.

Сопровождение в деятельности психолога М.Р. Битянова рассматривает как целостный процесс, выделяя три взаимосвязанных между

собой компонента:

- отслеживание статуса и динамики развития ребенка в процессе обучения;

- создание психологических условий для успешного обучения и развития личности ребенка, создание и внедрение индивидуальных и групповых программ психологического сопровождения ребенка;

- ведение психокоррекционной работы для детей, имеющих проблемы в развитии. Учитывая в своей деятельности социально-психологический статус и особенности ребенка, психологу легче построить с ним процесс взаимоотношения.

В основе концепции сопровождения Е.И. Казаковой в общеобразовательном учреждении лежит системно-ориентированный подход в развитии человека, направленный на индивидуально-личностный потенциал субъекта, проявление самостоятельности и принятие ответственности за совершаемый выбор. В понятие «психологическое сопровождение» автор вводит системный подход, основанный на профессиональной деятельности различных специалистов по созданию условий для принятия субъектом развития оптимальных решений для развития личности и успешного обучения в ситуации школьного взаимодействия. Процесс сопровождения развития ребенка осуществляется на основе следующих принципов:

- рекомендательный характер советов сопровождающего;

- приоритет интересов сопровождаемого;

- непрерывность сопровождения;

- мультидисциплинарность сопровождения;

- стремление к автоматизации.

Эти принципы помогают осуществлять на практике индивидуальное и системное психологическое сопровождение [110, 127].

В психологическом сопровождении Е.И. Казакова выделяет метод четырех функций: диагностика возникающей проблемы, информация о

проблеме и пути её разрешения, определение плана по разрешению проблемы и оказание помощи на этапе реализации плана решения [110].

Е.А. Климов [119] трактует «сопровождение» как создание необходимых условий для «совместного бытия», выделяя основным компонентом среду обитания, которую автор разделяет на четыре компонента, необходимые для существования и развития человека в данной среде.

1) Социально-контактная часть среды – включает в себя личный пример окружающих людей (их культуру, опыт, образ жизни, деятельность, поведение, взаимоотношения), также сюда входят учреждения, организации, группы и их представители, с которыми человеку реально приходится взаимодействовать; свой коллектив, с которым контактирует человек (наличие выделившихся «лидеров», «преуспевающих», «звезд», отстающих, «отверженных» и т.д.).

2) Информационная часть среды – охватывает правила, законы, устав, распорядок, действующие в конкретном учреждении. Знания о данных законах регулируют поведение людей.

3) Соматическая часть – заключается в ответной реакции организма человека на приспособление к новым условиям среды.

4) Предметная часть среды – включает в себя все материальные условия жизни человека, его работу, учебу и быт.

Большое значение для развития человека в общеобразовательном учреждении отводится среде. Человеческая среда, по мнению В.В. Рубцова, это тот мир, который существует в его общении, взаимодействии, взаимопонимании и коммуникации [213, 214].

К основным принципам сопровождения относятся: обеспечение и защита прав ребенка, автономность и независимость психологической деятельности от других субъектов учебно-воспитательного процесса, непрерывность сопровождения ребенка на всех этапах его обучения, соорганизация различных специалистов в решении задач сопровождения,

превентивность (работа с возникшей проблемой и предупреждение их возникновений). Психологическое сопровождение представляет собой активное направленное воздействие на социальные условия, в которых живет ребенок и рассматривается как метод и идеология деятельности педагога-психолога, целью которого является создание в рамках объективно данной ребенку среды условий для максимального в данной ситуации личностного развития и обучения [35, 75, 213].

На ведущую профессиональную деятельность психолога в системе психологического сопровождения обучающихся в общеобразовательном учреждении указывает Р.В. Овчарова [169]. Психологическое сопровождение, по её мнению, определяет направление, технологию деятельности психолога и направлено на создание социально-психологических условий для эмоционального благополучия, успешного развития, воспитания и обучения ребенка в ситуациях социально-педагогических взаимодействий, организуемых в рамках образовательного учреждения. Целью психологического сопровождения является создание в рамках объективно данной ребенку социально-педагогической среды условий для его максимального личностного развития и обучения в данной ситуации. Психологическое сопровождение при переходе в новую социальную среду становится главным направлением деятельности психолога, основанным на принципе гуманизации, социализации, индивидуальном развитии ребенка и гармоничном взаимоотношении со всеми субъектами образовательного учреждения. Сопровождение является комплексом взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, представленных разными психологическими методами и приемами, которые осуществляются в целях обеспечения оптимальных социально-психологических условий для сохранения психологического здоровья и полноценного развития личности ребенка и его формирования как субъекта жизнедеятельности. В связи с этим сопровождение как один из видов профессиональной деятельности психолога

включает в себя позицию субъектов сопровождения, способы взаимодействия и критерии эффективности деятельности психолога.

Е.А. Козырева трактует психологическое сопровождение как единую систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание условий для позитивного двустороннего развития детей и взрослых в образовательной среде. Профессиональная деятельность педагога-психолога по сопровождению направлена на создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития [124].

С позиции субъектной парадигмы развития личности, созданию определенных условий по оказанию необходимой и достаточной поддержки соотносит психологическое сопровождение Г.А. Берулова. Основной задачей деятельности психолога по развитию личности ребенка является именно психологическое сопровождение. Термины «сопровождение» и «поддержка» употребляются как синонимы в системе деятельности психолога как особого вида оказания психологической помощи [32].

Э.М. Александровская [8], Г.Л. Балдиер [24], Н.Г. Осухова [173], Т.Г. Яничева [263] и другие исследователи считают, что психологическое сопровождение – это особый вид помощи ребенку, который поддерживает и открывает перспективы личностного роста ребенка, помогает в решении возникающих проблем в процессе школьной адаптации на определенных этапах развития ребенка.

Подчеркивая необходимость деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению, М.М. Семаго отмечает, что качественными критериями эффективности сопровождения являются нахождение ребенка в индивидуально-адаптивной зоне образовательных воздействий и динамический контроль показателей адаптации [219, 218].

Т.П. Демидова рассматривает психологическое сопровождение как непрерывный психологический процесс, основанный на принципе

реалистичности, в котором психолог не ставит перед собой цель переделать участника образовательного процесса. Он способствует осмыслению ситуации, содействует в преодолении момента тупика, создает условия для смысловой переработки проблемы и помогает человеку открыть внутренние ресурсы [63].

Психологическое сопровождение, по мнению Т.А. Грозной, должно включать в себя программу лекционного курса и определенное количество тренинговых занятий, направленных на развитие личностных ресурсов и конструктивных механизмов адаптации.

Формирование готовности педагогов-психологов к психологическому сопровождению анализируют Н.П. Бадьина, Л.А. Дементьева [22]. Авторы делают акцент на инновационной деятельности образовательного учреждения. Анализуются показатели образовательного процесса в инновационном учреждении (в контексте психологического сопровождения). Ими, на взгляд авторов, могут стать: интеллектуальное развитие обучающихся, ценностные ориентиры, психологическая комфортность учащихся. Как показывают исследования, наиболее значимые проблемы в реализации психологического сопровождения инновационной деятельности в образовательных учреждениях – содержание и организация психологической экспертизы (экспертной деятельности педагога-психолога) на разных этапах реализации инновационных педагогических проектов; технологии психологического консалтинга участников образовательного процесса в условиях инновационной деятельности.

Жизнь воспитанников суворовских военных училищ протекает в стенах образовательного учреждения, при этом жизнедеятельность обучающихся носит регламентированный характер. Жизнедеятельность воспитанника – это особый вид деятельности, определенный этап собственной жизни, направленный на созидание индивидуального жизненного пути, регулируемый динамической системой смысла жизни [56]. Трудности, которые могут возникать у суворовца в период обучения, связаны с

воздействием большого числа факторов как внешнего, так и внутреннего порядка. К внутренним факторам относятся: психологическая готовность суворовца, здоровье, личностные особенности (характер и темперамент), особенности семейного воспитания и т.д. Большую роль играет личностная готовность (наличие познавательных и социальных мотивов), сформированности логического мышления и мыслительных операций, эмоционально-волевой сферы, внутренней позицией суворовца, сформированности произвольности поведения. Внешние факторы обусловлены спецификой ситуации обучения и воспитания. Система психологического сопровождения определяет организационно-методическую основу деятельности педагогов-психологов суворовских училищ, включая в себя работу не только с воспитанниками, но и воспитателями, педагогическим коллективом училища, родителями и администрацией училища. Задача психологической службы на начальном этапе обучения состоит в том, чтобы не только помочь воспитанникам адаптироваться к новым условиям, но и способствовать полноценному развитию личностного, физического, интеллектуального и других потенциалов, повысить их заинтересованность к учебной деятельности, развить познавательную и учебную мотивацию, самостоятельность и самоорганизацию, помочь в решении личных проблем.

На успешность социально-психологической адаптации обучающихся влияет множество факторов. Например, для студентов-первокурсников педагогических колледжей характерна неадекватная самооценка, неуверенность в себе, нерешительность, личностная тревожность, эмоциональная незрелость, зависимость от группы, низкий самоконтроль [77]. Психологическое сопровождение должно выстраиваться с применением психодиагностического обследования и программы коррекционно-развивающего вида, направленную на повышение показателей успешности адаптации студентов.

Психологическое сопровождение в суворовском училище охватывает

деятельность педагога-психолога по выявлению и сопровождению одаренных воспитанников.

Т.А. Жалагина в своих исследованиях [84] указывает на необходимость психологического сопровождения одаренных детей и молодежи на различных административных уровнях в Тверской области. Разработанная автором модель (коллективный субъект труда структурного подразделения на примере факультета психологии) может обеспечить мотивированное взаимодействие участников образовательного процесса по сопровождению одаренных детей и подростков.

Несмотря на то, что по проблеме психологического сопровождения написано достаточно много публикаций, специфика работы в разных типах общеобразовательных учреждениях еще не достаточно изучена. Проблема психологического сопровождения развития воспитанников средних военных учебных заведений в деятельности психолога относится к разряду малоизученных.

Анализ литературы по психологическому сопровождению [9, 76, 112, 127, 133, 137, 176, 223, 225, 242, 243] показал возможность рассмотрения его в нескольких аспектах: как профессиональную деятельность психолога, способную оказать помощь и поддержку в индивидуальном образовании ребенка; как процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных психологических действий, помогающих обучающемуся сделать нравственный самостоятельный выбор при решении образовательных задач; как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого; как технологию, включающую ряд последовательных этапов деятельности педагога, психолога и других специалистов по обеспечению учебных достижений обучающихся; как систему, характеризующую взаимосвязь и взаимообусловленность элементов: целевого, содержательного, процессуального и результативного.

Одной из главных направлений психологического сопровождения в условиях суворовского военного училища является создание в рамках новой

социальной среды оптимальных условий для успешной адаптации и дальнейшего развития и обучения обучающихся.

Адаптация в суворовском военном училище — это процесс приспособления воспитанников к новым условиям проживания и обучения. Адаптация обеспечивает не только равновесие личности в изменившихся условиях обучения и воспитания, но и способствует дальнейшему психологическому, личностному и социальному развитию. Процесс адаптации напрямую зависит от способности обучающихся к установлению межличностных отношений с преподавателями и воспитателями, навыков ориентации в пространстве училища, умения взаимодействовать с товарищами по курсу, самостоятельно организовать свое время при подготовке и выполнении домашнего задания, способности принимать и соблюдать правила жизни в военно-учебном заведении, отношения к себе и положительного отношения к военно-учебному заведению.

Вопросам адаптации обучающихся посвящено немало исследований. Среди актуальных можно отметить работы Н.А. Зарембо [93], Т.В. Казак [109], Е.А. Караваевой [113], Е.В. Ковальской [123], С.А. Коробкиной [131], Е.Н. Леоновой [139], Н.Э. Матвеевой [150], Р.К. Махмутовой [151], Е.Ю. Филевских [245].

Цель психологического сопровождения адаптации воспитанников суворовского военного училища на начальном этапе обучения заключается в разработке и внедрении целого комплекса мероприятий, направленных на содействие созданию социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальности каждого воспитанника и обеспечивающей психологические условия для их дальнейшего обучения, всестороннего развития и преодоления трудностей адаптационного периода. Цель достигается последовательным решением педагогом-психологом определенных задач, одна из которых заключается в создании системы психолого-педагогической поддержки воспитанников в период адаптации, позволяющую им не только приспособиться к новым условиям, но и

всесторонне развиваться и совершенствоваться в различных сферах деятельности и общения. В научной психологической литературе отмечают, что основу социально-психологической адаптации составляют личностные особенности воспитанников (самооценка, уровень агрессивности, тревожности), сформированные на предшествующих этапах развития. Важным является умение контактировать с другими людьми, стремление к общению и владение конструктивными приемами и навыками межличностного общения, развитие способностей и интеллектуальной сферы воспитанников, наличие стойкой мотивации к обучению и познавательный интерес к учебной деятельности.

Деятельность педагога-психолога по психологическому сопровождению на начальном этапе обучения воспитанников строится по следующим направлениям:

- психодиагностическая работа;
- консультативно-просветительская работа;
- 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.

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 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 [4]. 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 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.

В своей работе педагог-психолог использует групповые и индивидуальные формы работы: развивающие и коррекционные занятия с элементами тренинговых технологий, психологический час и тренинг, диагностика, мастер-класс, круглый стол, беседы, психологические игры, неделя психологии, работа в проектах. Необходимым элементом всех занятий является использование определенных психотехник, позволяющих поддерживать благоприятный морально-психологический климат, способствующий сплочению и правильной организации деятельности в коллективе.

Психологическое сопровождение предполагает владение педагогом-психологом не только методиками диагностики, консультирования, коррекции, но и способности к системному анализу и разрешению проблемных ситуаций, программированию и планированию своей деятельности.

Результативность всей деятельности педагога-психолога в системе психолого-педагогического сопровождения развития воспитанников в процессе образования будет зависеть от совпадения целей и задач, совместно решаемых психологической и методическими службами училища. 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.

Согласно теории социального развития личности Э. Дюркгейма, Д. Дьюи и Л. Кольберга, формирование моральной культуры поведения подростков происходит через развитие системы нравственных представлений

и 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 определённой сложности, укрепления своей уверенности в возможности осуществления определённой деятельности, обуславливающей фрустрационную устойчивость и готовность к преодолению трудностей.

Ситуация новизны является для любого человека в определенной степени тревожной, а для подростка особенно. Воспитанники переживают эмоциональный дискомфорт прежде всего из-за неопределенности представлений об особенностях и условиях обучения, о ценностях и нормах поведения в коллективе взвода. Смена привычной домашней обстановки и условий жизни, возникающие трудности на начальном этапе обучения приводят к состоянию внутренней напряженности воспитанников, сопровождающейся снижением успеваемости, мотивации к обучению, повышению утомляемости, проявлению лабильности эмоций, поведенческой неустойчивости.

Правильно созданное психологическое сопровождение помогает обучающимся легче адаптироваться к условиям в суворовском училище, способствует полноценному развитию их личностного, физического, интеллектуального и других потенциалов.

Таким образом, психологическое сопровождение адаптации в военно-учебном заведении представляет собой целостную системную деятельность

психолога, направленную на создание социально-психологических условий успешного обучения и развития воспитанников. В условиях суворовского военного училища на начальном этапе обучения оно является особенно актуальным, так как выступает гарантом качественного общекультурного, личностного, социального и познавательного развития воспитанников.

1.3. Специфика профессиональной деятельности педагога-психолога в суворовском военном училище

Специфика профессиональной деятельности педагога-психолога суворовского военного училища по психологическому сопровождению адаптации воспитанников 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 профессиональной 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, работа в проектах – с обязательной подготовкой отчетных справок-докладов о проделанной работе и публикацией материалов; углубленном психологическом изучении воспитанников, склонных к нарушению дисциплины или имеющих низкие показатели в учебе и др. Данные особенности профессиональной деятельности предъявляют значительные требования к психологическим характеристикам специалистов.

Анализ специфики профессиональной деятельности педагога-психолога суворовского военного училища целесообразно проводить в

разрезе изучения проблем адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища.

Термин «адаптация» происходит от латинского «ad» – «к», «aptus» – «пригодный, удобный»; «aptatio» – «приглаживание», «adaptation» – «приспособление» [170].

Адаптацию в широком смысле трактуют как процесс приспособления индивидуальных и личностных качеств к жизни и деятельности человека в изменяющихся условиях существования; процесс активного взаимодействия личности и среды; процесс взаимодействия личности с окружающей средой, ведущей, в зависимости от степени активности личности, к преобразованию среды в соответствии с потребностями, ценностями и идеалами личности или к преобладанию зависимости личности от среды; изменения, сопровождающие на уровне психической регуляции процесс активного приспособления индивида к новым условиям жизнедеятельности; процесс, являющийся целостной реакцией личности на сложные изменения жизни и деятельности [162]. Психологический словарь трактует адаптацию личности как постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды и как результат этого процесса. Адаптация выражается не только в приспособлении организма к новым условиям, но главным образом в выработке фиксированных форм поведения, позволяющих справиться с трудностями. Адаптация компенсирует недостаточность привычного поведения в новых условиях. Благодаря адаптации создаются возможности установления оптимального функционирования организма (личности) в необычной обстановке. Если адаптация не наступает, возникают дополнительные затруднения к освоению предметов деятельности, вплоть до нарушений саморегуляции.

Д.А. Андреева [12] отмечает три значения понятия «адаптация» в общественных науках. Во-первых, оно употребляется в значении совокупности приспособительных реакций человеческого общества в целом к его естественной природной среде. Во-вторых, понятие адаптации

употребляется для обозначения приспособительных реакций отдельного человека на изменения окружающей социальной и природной среды. В-третьих, это понятие начинает употребляться в более широком значении, а именно в значении вхождения индивидов в различные социальные роли.

Ф.Б. Березин [30] определяет психическую адаптацию как процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, которая позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели (при сохранении психического и физического здоровья), обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности человека, его поведение, требованиям среды.

А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов [203], учитывая важность комплексного подхода к многомерному явлению адаптации и необходимость выявления динамики личностных изменений в ходе адаптации на разных этапах развития личности, предлагают основываться на следующих концептуальных предпосылках рассмотрения феномена адаптации.

1) Изучение адаптации должно проводиться как адаптация ее активного носителя – субъекта адаптации.

2) Анализ адаптации подразумевает изучение всех измерений этого комплексного феномена. В качестве таких основных измерений авторы останавливаются на рассмотрении адаптации как процесса, результата и основания для формирования новообразований (психических качеств).

В зависимости от того, в каких условиях и на основе каких механизмов осуществляется адаптация к среде, выделяют различные ее виды: физиологическая (взаимодействие различных систем организма с внешней средой), психическая (приспособление человека к условиям среды на уровне психических процессов, свойств, состояний), социально-психологическая (приспособление к взаимоотношениям в новом коллективе). Эти виды адаптации могут взаимодействовать и проявляться одновременно.

Физиологическая адаптация – это совокупность физиологических реакций, лежащая в основе приспособления организма к изменению средовых условий и направленная к сохранению относительно постоянства его внутренней среды – гомеостаза. В результате физиологической адаптации повышается устойчивость организма к холоду, теплу, недостатку кислорода, барометрического давления и другим факторам.

Социально-психологическая адаптация – это вхождение человека в систему внутригрупповых отношений и приспособление к этим отношениям, выработку образцов мышления и поведения, которые отражают систему ценностей и норм данной группы, приобретение, закрепление и развитие умений и навыков межличностного общения в этой группе.

Психическую адаптацию рассматривают как результат деятельности целостной самоуправляемой системы, подчеркивая при этом ее системную организацию. Психическая адаптация определяется как процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который (процесс) позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели, обеспечивая в то же время соответствие максимальной деятельности человека, его поведения, требованиям среды [30, 162].

Также адаптация личности понимается как активное усвоение личностью социального опыта, овладения навыками общения, социальными ролями. В русле данного подхода к исследованию адаптации личности выделяются два критерия ее адаптированности.

Объективный критерий, отражающий степень овладения субъекта адаптации навыками деятельности, социальными ролями.

Субъективный критерий, отражающий степень удовлетворенности субъекта достигнутыми результатами в ведущей деятельности и общении в коллективе.

И.Б. Дерманова [65], анализируя литературу, посвященную вопросам адаптации человека, делает заключение, что большинство авторов приходят к выводу о существовании трех основных типов адаптации: 1) через преобразование среды; 2) через приспособление к существующим обстоятельствам путем встраивания в среду, изменение себя; 3) самоустранение или уход из среды.

Итак, проблема адаптации личности исследуется отечественными учеными широко и всесторонне. Актуальность подобных научных исследований объясняется, прежде всего, практическими потребностями современного общества.

Понятием, противоположным адаптации, является «дезадаптация». Данным термином обозначается, в широком смысле, нарушение процессов взаимодействия человека с окружающей средой. Как правило, дезадаптация часто понимается в клиническом контексте, где пусковым механизмом может являться резкое изменение условий жизни (обитания, привычной среды), а также наличие стойкой психотравмирующей ситуации. Как известно, при анализе адаптации и дезадаптации особое значение приобретают сензитивные, кризисные периоды в жизни человека, при котором происходит изменение социальной ситуации его развития, что, в свою очередь, запускает механизмы адаптации личности. Применительно к рассмотрению адаптации воспитанника к условиям довузовской общеобразовательной организации важное значение приобретает усвоение новых требований, предъявляемых новой социальной ситуацией и сопряженных с этим личностных и социальных ответов личности суворовца. В этом плане проблема школьной дезадаптации, по мнению исследователей [171, 40, 52, 142, 251], становится достаточно острой и прямым образом влияет на успеваемость в школе и нормативное протекание социализации.

Анализ научной литературы показывает, что исследования проблем школьной адаптации проводятся по различным направлениям. Так, А.В. Роженко [205] проводила исследование особенностей динамики

эмоциональной, социальной и личностной адаптации детей к школе, воспитывающихся в разных социальных условиях, во взаимосвязи в выраженностью у них доверительных отношений. Е.С. Арбузова [18] анализирует психолого-педагогические условия, которые могут обеспечить социальную адаптацию леворуких детей в начальных классах общеобразовательной школы. Вопросами психологического сопровождения выпускников сельских средних школ, имеющих трудности адаптации к вузовскому обучению, рассматривала Н.А. Зарембо [94]. С учетом сложившейся социально-экономической ситуации, глобализации общественных отношений, взаимопроникновения образовательных и межнациональных стандартов возникает социально обусловленная потребность в обучении и психолого-педагогическом сопровождении школьной адаптации детей-мигрантов [100]. Вместе с тем, отмечая плодотворность исследований, следует признать, что научные аспекты психологического сопровождения адаптации воспитанников на начальном этапе обучения к условиям суворовского военного училища пока носят фрагментарный характер.

Обобщая различные научные представления об адаптации учащихся к образовательной среде, можно подытожить, что адаптация понимается как непрерывный процесс взаимодействия обучающегося с образовательной средой. Данное взаимодействие обеспечивается, в первую очередь, совокупностью социальных, культурных, социально-экономических, психологических условий становления личности школьника. Адаптация обучающегося – это активный социальный процесс вхождения в новую для него социальную ситуацию развития, детерминированную как объективными (постепенная смена ведущего типа деятельности, появление и расширение новых социальных отношений), так и субъективными (развитие когнитивных, эмоциональных и поведенческих аспектов личности) факторами.

Таким образом, изучение проблемы адаптации характеризуется

многоаспектностью подходов в ее анализе, разнообразием мнений исследователей. Сложность и комплексность процесса адаптации, объединяющая во взаимосвязях, динамике, множество психических функций и психологических феноменов индивида в одно целое, делает неизбежным некоторую упрощенность и феноменологическую условность анализа. Это ведет к тому, что даже в рамках одного подхода при изучении процесса адаптации совокупность мнений различных авторов может представлять собой многообразную палитру характеристик.

Специфика суворовского военного училища.

Должность педагога-психолога в суворовские военные училища была введена в 2011 году, до этого времени существовала группа профотбора, задачами которой были: подготовка суворовцев к поступлению в высшие военные учебные заведения. Суворовские военные училища, созданные в годы Великой Отечественной войны, были призваны сыграть большую роль в подготовке и воспитании будущих офицерских кадров. Целью обучения в суворовских военных училищах является подготовка воспитанников к военной службе, получение среднего полного образования и соответствующее их предназначению воспитание. Задачи суворовских военных училищ состоят в формировании глубокого уважения к воинской доблести и чести, высокой дисциплинированности, развитии личностных качеств, формировании моральной культуры поведения, воспитании физически крепких, выносливых и ловких суворовцев, способных стойко переносить тяготы и лишения военной службы.

Внутренний порядок, определённый Уставом училища, строго соблюдается, дисциплинирует и приучает суворовцев к четкости в работе, к выполнению порученного задания в установленный срок, способствует выработке у суворовцев навыков культурного поведения, любви к воинскому порядку и к воинскому образу жизни. Обстановка суворовского военного училища аналогична той, которые имеют воинские части и воинские

училища. Большую часть своего времени суворовцы проводят в мужском коллективе.

В суворовских военных училищах воспитываются и обучаются воспитанники всех возрастов, начиная с младшего подросткового возраста 10-11 лет и заканчивая юношеским возрастом 17-18 лет. Воспитание и обучение реализуется в соответствии с возрастными особенностями воспитанников. В суворовских военных училищах в учебный план входит изучение военного дела, строевая подготовка. Методика военных занятий основана на возрастных особенностях воспитанников. С первых дней обучения в суворовском военном училище воспитанникам создаются благоприятные условия для жизни и обучения. В процессе обучения суворовцы привыкают к распорядку дня, установленным правилам обучения. Необходимо отметить, что суворовцы младших курсов не могут еще сознательно и сразу усвоить все необходимые навыки и привычки. Для проведения практического закрепления военных навыков и внедрения их в жизнь и быт воспитанников предусмотрено обязательное применение строевого порядка при всех передвижениях подразделений училища как внутри, так и вне его стен.

Для воспитания военных навыков и приобретения военных знаний, предусмотренных программами суворовских военных училищ, с воспитанниками ведутся планомерные занятия по строевой, огневой и тактико-технической подготовке. С целью развития военной направленности в летнее время воспитанники выезжают в летние лагеря, где им представляется возможность проводить тактические занятия и военные игры: стрелять, плавать, преодолевать штурмовую полосу, естественные и искусственные препятствия, совершать военизированные походы и марши. Лагерный быт, систематические военные занятия, военизированные походы воспитывают в суворовцах выносливость и приучают их к походной жизни, помогают суворовцам получить необходимую военную закалку, учат их преодолевать тяготы военной жизни.

В выходные и праздничные дни с суворовцами проводятся занятия, направленные на развитие творческих способностей, также походы в кинотеатры, театры, различные выставки.

В военном училище созданы мастерские: автомобильные, слесарные, столярные, электро-радиосвязи, в которых воспитанники получают трудовые навыки. Трудовая деятельность и постепенное приобщение к армейской жизни вырабатывает у воспитанников инициативу, выносливость, дисциплинированность и умение переносить лишения военной службы. Военные занятия дают не только определенные навыки и знания воспитанникам, но и воспитывают ум, память, внимание, волю, быстроту и точность восприятия и выполнения заданий.

В суворовских военных училищах создана система военного обучения и воспитания, которая заключается в подчинении учебного и воспитательных процессов требованиям Устава суворовского военного училища. Методики преподавания и воспитания значительно отличаются от школьных аналогов. Отличительной особенностью суворовцев от школьников заключается в высокой мотивации в будущем связать свою жизнь с профессией военного. Отличие проявляется в выстраивании взаимоотношений между суворовцами курса, построенное на соблюдении субординации: суворовцы не только подчиняются воспитателям и преподавателям в соответствии их званиям, но и своим командирам, замкомвзводам, которые в свою очередь несут полную ответственность за своих подчиненных. Таким образом, вырабатывается логика, чтобы научиться командовать, надо научиться подчиняться. Работа по воинскому воспитанию суворовцев направлена на то, чтобы привить им любовь к военной профессии и развить в себе качества будущего офицера, такие, как мужество, беспрекословное повиновение старшим по званию, твердость характера, настойчивость в достижении поставленных целей, требовательность к себе, умение критически оценивать свои поступки, способность преодолевать трудности, проявлять инициативность в работе. Задача воинского воспитания состоит в том, чтобы привить воспитанникам

любовь к военному делу и военной профессии, постепенно развивая в суворовцах стремление посвятить всю свою жизнь военной службе, как наиболее почетной и полезной деятельности. Для решения поставленных задач в училище установлен достаточно жесткий, регламентированный распорядок дня, первая половина которого отводится на учебу, вторая половина дня на внеурочную деятельность.

За воспитанниками установлен постоянный надзор и контроль, на курсах поддерживается строгая, сознательная дисциплина, отведены часы на занятия воинского и физического воспитания. Физическая подготовка проводится не только на учебных плановых занятиях, но и во внеурочное время. В училище работает двенадцать спортивных секций. В процессе обучения у воспитанников формируются взгляды, складывается мировоззрение, образуются привычки, проявляются способности, интересы. Необходимо учитывать, что формирование интересов, склонностей, убеждений и взглядов зависит от методов обучения.

Общая форма, одинаковое обеспечение, общие для всех трудности и радости, общие условия жизни и быта, подчиненность общим интересам, равномерная требовательность, заботливость педагогического состава училища наряду со строгостью и справедливостью способствует развитию товарищества, самообладания, любви к своему училищу, гордости за него, укреплению коллектива, развитию навыков солидарности и товарищества.

Социально-психологическая адаптация повышается при поддержании традиций и ритуалов существующих в суворовском училище

Условия закрытого учебного учреждения дают возможность педагогу-психологу курса лучше узнать своих воспитанников, благодаря возможности общаться с ними во внеурочное время, отведенные часы самоподготовки.

Адаптация – это не только процесс установления равновесия личности в изменившихся условиях обучения и воспитания, но и способность к дальнейшему психологическому, личностному и социальному развитию. Сложности, с которыми сталкиваются воспитанники в процессе адаптации

обусловлены объективными факторами – спецификой ситуации обучения и воспитания и субъективными – личностным потенциалом суворовцев.

В суворовских военных училищах создана определенная система военного обучения и патриотического воспитания. Методики преподавания и воспитания значительно отличаются от школьных аналогов. Целью обучения в суворовских военных училищах является получение полного среднего образования, подготовка воспитанников к военной службе и соответствующее их предназначению воспитание. Задачи суворовских военных училищ состоят в формировании глубокого уважения к воинской доблести и чести, высокой дисциплинированности, развитии личностных качеств, формировании моральной культуры поведения, воспитании патриотизма, физически крепких, выносливых и ловких суворовцев, способных стойко переносить тяготы и лишения военной службы.

Отличительной особенностью суворовцев от школьников является высокая мотивация связать в будущем свою жизнь с профессией военного.

Для воспитания патриотизма, военных навыков и приобретения военных знаний, предусмотренных программами суворовских военных училищ, с суворовцами систематически проводятся классные часы, беседы по воспитанию гражданственности, плановые занятия по строевой, огневой и тактико-специальной подготовке. Патриотизм формируется в процессе обучения, социализации и воспитания суворовцев.

Суворовское училище является особым миром, в котором воспитанник проживает значительную часть своей жизни, здесь он обучается, принимает различные решения, выражает свои чувства, формирует своё мнение, отношение к кому-либо или чему-либо.

Самым трудным в психологическом отношении для воспитанников является первый год, в течение которого им предстоит адаптироваться к условиям суворовского военного училища. Происходит усложнение деятельности, воспитанники попадают в новую для них систему отношений (традиции, стереотипы, ценности и т.д.), изменяется социальная микросреда.

От того, как долго по времени происходит процесс адаптации, зависят текущие и предстоящие успехи воспитанников. Процесс адаптации и результат вхождения воспитанника в новую социальную среду зависит от его целей и ценностных ориентаций, от возможностей их достижения в соответствующей социальной среде и от принятия им определенной социальной роли. Существенную роль играет гибкость поведения, способность воспитанника к динамической перестройке системы отношений, установок и жизненных целей. Одним из условий благоприятного течения процесса адаптации является установление доброжелательных взаимоотношений между участниками образовательного процесса. Воспитанники учатся взаимодействовать друг с другом и достигать общих целей. Их мотивация на приобретение опыта совместной деятельности достаточно высока, они готовы учиться и работать.

Социально-психологическая адаптация повышается при поддержании традиций и ритуалов суворовского училища.

Основные трудности, возникающие на этапе адаптации, связаны с новым для них распорядком дня и воинским порядком, который требует от суворовцев изменить прежнюю форму поведения, отказаться от многих привычек, выполнять новые обязанности. Для проведения практического закрепления военных навыков и внедрения их в жизнь и быт воспитанников предусмотрено обязательное применение строевых приемов при всех передвижениях подразделений как внутри училища, так и вне его стен.

Активно включаясь в жизнь суворовского военного училища, воспитанники должны *адаптироваться* ко многим факторам.

Во-первых, к строго регламентированному дню, самостоятельной организации учебы, быта, свободного времени. В процессе обучения суворовцы привыкают к распорядку дня, установленным правилам обучения. Жизнь от «подъема» до «отбоя» очень насыщенная. Наличие воинского порядка, определённого Уставом училища, строго соблюдается, дисциплинирует и приучает суворовцев к четкости в работе, к выполнению

порученного задания в установленный срок, способствует выработке у суворовцев навыков культурного поведения, любви к воинскому порядку, к воинскому образу жизни. Воинский порядок не только дисциплинирует суворовцев, но и обуславливает характер взаимоотношений между членами коллектива, в результате чего создается «военный дух», который необходим для подготовки суворовцев к будущей военной службе.

В суворовских военных училищах воспитываются и обучаются воспитанники всех возрастов, начиная с младшего подросткового возраста 10-11 лет и заканчивая юношеским возрастом 17 - 18 лет. Основные характеристики подросткового возраста:

- формирование нового представления о себе, укрепление самооценки;
- стремление к общению со сверстниками;
- развитие рефлексии;
- бурное и плодотворное развитие познавательных процессов;
- формирование абстрактного и теоретического мышления;
- становление избирательности, целенаправленности восприятия, устойчивого, произвольного внимания и логической памяти;
- развития самостоятельного мышления, интеллектуальной активности, творческого подхода к решению задач;

бурный рост, физическое развитие, половое созревание. Повышенная активность и повышенная утомляемость одновременно. Значительный рост энергии и некоторое снижение работоспособности.

Юношеский возраст - это самостоятельный период в развитии человека, его личности и индивидуальное обращение в будущее, построение жизненных планов и перспектив.

Центральное, личностное новообразование - готовность к личностному и жизненному самоопределению. Ведущая деятельность – интимно-личностное общение.

Особенности возраста:

- завершение физического развития организма, полового созревания;

-замедления темпа роста тела, нарастание мышечной массы и работоспособности;

-быстрое развитие специальных способностей, сформированность умственных способностей;

-развитие самосознания;

-развитие индивидуальности;

-выбор профессии;

-начало формирования взаимных отношений между полами.

Основной закон, на котором строится поведение подростка 15-17 лет:

-любое поведение подчинено общей цели – чувствовать себя востребованным, быть значимым;

-ощущать свою состоятельность в учёбе;

-чувствовать свою значимость в семье;

-строить отношения со сверстниками;

-вносит свой вклад в жизнь семьи, класса (реализовать свой творческий потенциал).

Воспитание и обучение реализуется в соответствии с возрастными особенностями воспитанников. В суворовских военных училищах в учебный план входит изучение военного дела, строевая подготовка. Методика военных занятий основана на возрастных особенностях воспитанников.

Во-вторых, к новому коллективу. Поступая в суворовское военное училище, юному суворовцу необходимо завоевать авторитет и уважение у товарищей по курсу. Коллектив суворовцев больше тяготеет к воинскому коллективу, чем к школьному. В отличие от школьного коллектива, взаимоотношения в суворовском коллективе основаны на соблюдении субординации: суворовцы не только подчиняются воспитателям и преподавателям в соответствии с их званиями, но и своим командирам из числа суворовцев (замкомвводам, командирам отделений), которые в свою очередь несут полную ответственность за своих подчиненных. Таким образом, реализуется правило, чтобы научиться командовать, надо научиться

подчиняться. Вся деятельность и поведение суворовцев, их взаимоотношения регламентируются воинскими уставами, положением о СВУ и приказами. Характер воинской деятельности воспитывает у суворовцев высокую ответственность за действия и поступки своих товарищей, заинтересованность в общем успехе, включение каждого воспитанника в коллектив.

Большую роль в коллективной идентичности суворовца играет присяга, которую воспитанники принимают в начале своего обучения. Обстановка суворовского военного училища аналогична той, которые имеют воинские части и военные училища. К числу особенностей суворовского военного училища можно отнести непрерывность пребывания суворовцев в одном мужском коллективе. Суворовский коллектив – это однополюсый коллектив, который по своему составу стремится к идеальной однородности (возраст, пол, образование до училища у всех суворовцев одинаковые). Очень важной особенностью коллектива суворовцев является то, что это – добровольный коллектив. Каждый воспитанник в любой момент может уйти из суворовского училища, но, как правило, процент отчисляемых по собственному желанию очень маленький (не более 1% от поступивших).

В-третьих, в суворовских училищах активно внедряется военно-профессиональная направленность. Проводимые психологические часы направлены на формирование у воспитанников нравственных качеств и патриотических чувств через раскрытие мужества и патриотизма русских солдат и офицеров, проявленных не только в годы Великой отечественной войны, но и в современных локальных войнах; здорового образа жизни и дальнейшее развитие культуры поведения воспитанников.

Работа по воинскому воспитанию суворовцев направлена на формирование патриотизма, любви к военной профессии. Стремление развить в себе качества будущего офицера, такие, как мужество, беспрекословное повиновение старшим по званию, твёрдость характера, настойчивость в достижении поставленных целей, требовательность к себе,

умение критически оценивать свои поступки, способность преодолевать трудности, проявлять инициативность в работе.

С целью развития военной направленности в летнее время воспитанники выезжают в летние лагеря, где им представляется возможность проводить тактические занятия и военные игры: стрелять, плавать, преодолевать полосу препятствий, естественные и искусственные преграды, совершать военизированные походы и марш-броски. Проживание в полевых условиях, систематические военные занятия, интенсивные физические нагрузки воспитывают в суворовцах выносливость и приучают их к походной жизни, помогают суворовцам получить необходимую военную закалку, учат их преодолевать тяготы военной службы.

Единая форма, одинаковое обеспечение, общие для всех трудности и радости, условия жизни и быта, подчиненность интересам, равномерная требовательность, заботливость педагогического состава училища наряду со строгостью и справедливостью способствуют развитию товарищества, самообладания, любви к своему училищу, гордости за него, укреплению коллектива, развитию навыков солидарности, товарищества и патриотических чувств. В данном определении наиболее важным является 4 аспекта социально-психологической адаптации: уровень мотивации к обучению, преобладающий эмоциональный фон, система взаимоотношений.

Важным показателем удовлетворенности суворовца пребыванием в суворовском училище выступает его эмоциональное состояние, которое тесно связано с эффективностью учебной деятельности, влияет на усвоение норм поведения в училище, на успешность социальных контактов и сформированность внутренней позиции суворовца. В училище суворовцы находятся в условиях повышенной эмоциональной, интеллектуальной, физической нагрузки, им часто не хватает времени на восстановление затраченных сил, что провоцирует появление симптомов эмоционального напряжения. Суворовцы с повышенным и высоким уровнем психоэмоционального напряжения переживают негативные эмоции в

процессе обучения, проверки и оценки знаний, а также в процессе общения и взаимодействия со сверстниками, преподавателями и офицерами-воспитателями. Повышенный уровень психоэмоционального напряжения обуславливает недостаточный уровень самоконтроля в учебной деятельности, что может проявляться в низкой познавательной активности, частичном выполнении требований преподавателя.

Критериями успешной адаптации выступает, прежде всего, степень сохранности психологического и физического здоровья воспитанников.

Система военного образования в лице суворовских военных училищ, созданная после Великой Отечественной войны, в основу формирования которых были заложены лучшие традиции советской армии и кадетских корпусов, к настоящему времени представляет собой отлаженный выстроенный образовательно-воспитательный комплекс подготовки воспитанников, направленный на формирование личности будущего курсанта и офицера, обладающего глубокими знаниями по выбранной специальности, образованностью, спортивной подготовкой, высокими моральными стандартами, чувством долга, патриотизма и товарищества [27, 159].

В современной российской науке исследования личности суворовцев нашли отражение в работах А.В. Беляева [29], И.Н. Носс [168], А.Б. Стариковой [229], В.П. Шеховцова [257], В.А. Лаврентьева [138], В.А. Рощина [210] и др.

И.Н. Носс [168] еще в начале 90-гг XX века обосновал необходимость использования психодиагностического инструментария для психологической диагностики военно-профессиональной направленности суворовцев. Причем эффективность психодиагностики зависит, как показывает исследование, не только от использования того или иного психодиагностического средства, а при наличии специально созданной целостной системы методов профориентационной диагностики, профессиографии, а также методов агитационного воздействия на суворовцев. Важно подчеркнуть, что

использование батареи психодиагностических методик в ходе обучения позволяет осуществлять прогнозирование как динамики военно-профессиональной направленности, так и для оценки и прогнозирования профессиональной пригодности абитуриентов и самих суворовцев к определенным типам офицерских специальностей, адаптации к воинской службе, существующим требованиям, профилю обучаемости и т.п.

Традиционным важной составляющей процесса обучения суворовцев является воспитание у будущих офицеров страны готовности к защите Родины. Это достигается, в педагогическом плане, использованием активных форм и методов обучения и воспитания, а также с учетом применения дифференцированного и индивидуального подхода к обучающимся [29].

Успешность обучения курсантов в высших военно-учебных заведениях зачастую определяется грамотной программой психолого-педагогического сопровождения ранней военно-профессиональной адаптации к условиям обучения в вузе, сформированными у воспитанников необходимыми профессионально важными качествами, а также общим функциональным состоянием организма [229].

Многими исследователями отмечается, что военная служба на современном этапе развития общества и государства характеризуется повышенными физическими, информационными, энергетическими перегрузками и возросшими расходами функциональных систем организма. Это в полной мере относится и к военно-учебной деятельности суворовцев. Исследования В.П. Шеховцова [257] показывают, что влияние факторов образовательного процесса приводит к напряжению у суворовцев-первокурсников регуляторных механизмов адаптации, вместе с тем к концу учебного года адаптационные возможности организма повышаются (что находит отражение в стабилизации регуляторных показателей сердечного ритма). Среди суворовцев первого курса уровень первичной заболеваемости в среднем в два раза выше, чем среди воспитанников второго и третьего

курсов, что тоже может выступать критерием адаптированности к образовательному процессу.

Важным условием, определяющим эффективность современного образовательного процесса и спортивной подготовленности воспитанников суворовских училищ, является учет возрастных, индивидуально-психологических, анатомо-физиологических показателей в ходе обучения. Это дает основание в дальнейшем строить соответствующие программы военно-спортивного многоборья и проводить дифференцированную оценку уровня спортивной подготовленности воспитанников [138].

В рамках направлений психологического сопровождения адаптации воспитанников суворовского училища к условиям обучения актуальным остается вопрос формирования аутопсихологической компетентности суворовца, которая может реализовываться путем разработки различных индивидуальных и групповых программ личностно-профессионального развития. Показателями аутопсихологической компетентности при этом могут выступать такие параметры индивидуальности, как социальная и учебно-познавательная активность, адаптация к образовательному процессу, спортивная успешность, рефлексия, способность реализовывать свой внутренний потенциал [210].

В последнее десятилетие, в связи с постоянными реформами в структурах Министерства обороны, повышением ряда требований к будущим курсантам военных училищ и к офицерам Российской Федерации увеличилось количество научных и прикладных исследований, посвященных изучению различных аспектов личности суворовцев. Так, можно отметить исследования Ю.В. Кравченко [132], С.Н. Белова [27], И.Н. Петронюк [180], И.В. Рябчикова [217], А.Ю. Асриева [20], Е.В. Антоненко [14], Ю.В. Цветкова [249], С.В. Чуракова [253], Н.А. Долгой [69], В.И. Пилипенко [182], А.Ю. Зубкова [103], Е.М. Ермолова [83], Копыловой Н.В. [130], Ю.А. Анцибор [15, 16].

Как показывают проведенные исследования Ю.В. Кравченко [132],

социально-психологическая адаптация воспитанников суворовских училищ к условиям военного образовательного учреждения носит нелинейный характер на протяжении всего периода обучения. Условно можно выделить начальный этап адаптации (первый год обучения), кризисный период (второй год обучения), период интенсивных изменений воспитанника (третий год обучения), заключительный период (соответствует четвертому году обучения). Выделяемые автором критерии успешности адаптации суворовцев – успеваемость, социометрический статус в группе, общее соматическое состояние – в целом не связаны между собой и не отражают динамику успешности обучения. Больше достоверное влияние имеют показатели, характеризующие уровень развития психических познавательных процессов и темпераментных свойств индивидуальности.

Психолого-педагогическое сопровождение должно быть направлено, наряду с другими направлениями деятельности, на решение вопросов социализации воспитанников [158, 159]. Важную роль в этом может играть, с учетом современных требований к образовательному пространству учреждения, открытость образовательного пространства. В этом смысле это налагает определенную публичность и ответственность на администрацию образовательной организации, вместе с тем расширение системы межличностных отношений воспитанников открывает дополнительные возможности для формирования в процессе учебы представлений о своей социальной ценности, социальной роли, значимости будущей профессии [180]. С вовлечением родителей и родственников воспитанников как равноправных участников образовательного процесса может гораздо более эффективно осуществляться технология и военно-профессионального просвещения, направленная на формирование военно-профессиональной направленности, за счет прицельного изучения и формирования мотиваторов – различных перспективных оснований для мотивов выбора профессии, интересов, способностей и т.п. [20].

Особую значимость имеет физическая и психическая готовность

суворовцев к поступлению в высшее военно-учебное заведение. В этом плане необходимо обращаться к проведению первичных, повторных (этапных) и дополнительных медицинских обследований здоровья суворовцев по общепринятой методике врачебного контроля. Уместно говорить, о повторяющейся с определенными интервалами, этапной оценке качества жизни суворовцев и оценке их психологического профиля с акцентом на профессионально важных для военного качествах [217].

Учитывая возрастающую роль информатизации и наукоемких технологий в современном обществе, требования к непрерывному образованию и саморазвитию в течение активной трудовой жизни, высокую значимость сформированного навыка самостоятельной работы и в целом постоянную оценку качества получаемого образования научный интерес представляет исследования формирования интеллектуально-познавательной компетентности воспитанников суворовских училищ в процессе самостоятельной учебной деятельности [14]. Проведенное исследование Е.В. Антоненко показало, что интеллектуальные особенности, являясь, по сути, компонентом познавательного процесса личности, формируются в ходе выполнения учебной деятельности, проявляют себя индивидуально и могут характеризоваться как способность к целенаправленному труду. Одной из качественных характеристик интеллектуально-познавательной компетентности суворовцев является ее социальная направленность, обуславливающая личное смысловое и эмоциональное отношение к самостоятельно получаемым знаниям.

Одним из факторов, обеспечивающим качественную воспитательную подготовку воспитанников суворовских училищах, является профессионально подготовленный состав офицеров-воспитателей. Именно успешная профессиональная деятельность офицеров-воспитателей может выступить залогом формирования необходимых моральных ценностей, патриотизма, гражданственности, чувства долга и товарищества. Труд офицера воспитателя связан с постоянным чувством внутреннего

напряжения, тревожности, ответственности, что достигается зачастую путем использования внутренних резервов организма. В ходе работ Ю.В. Цветкова [249] установлено, успешность профессиональной деятельности офицеров-воспитателей обуславливается, в первую очередь, основными характеристиками мышления (конкретно – логичностью, быстротой, гибкостью, креативностью), что может выступать профессионально важным качеством. Также среди профессионально ценных качеств отмечаются развитые организаторские способности, умение координировать группы детей и подростков, коммуникативная социальная компетентность, личная профессиональная направленность на труд, высокая моральная составляющая в деятельности.

Становление личности суворовца происходит в составе воинского коллектива учебной группы. С учетом регламентированных требований, в которых оказываются суворовцы, возникает объективная потребность в их адаптации и социализации, а также в формировании качеств лидера внутри воинского коллектива [83]. Как известно, существует двусторонняя связь лидера и членов коллектива, в которой важен факт как и воздействия группы на лидера, так и их активное взаимодействие. Данный социальный феномен важен еще и ввиду того, что в период подросткового возраста формируются мотивы учебной и военно-профессиональной деятельности, упрочиваются сформированные интересы, желание быть офицером и, соответственно, понимание механизмов взаимодействия в малой микрогруппе. Учет социально-ролевых позиций уже во время обучения позволяет достигать более эффективного взаимодействия в будущем, когда суворовцы поступают в высшие военно-учебные заведения. Психологическое сопровождение на данном этапе необходимо выстраивать с тем уклоном, чтобы процессы обучения и воспитания не вступали в противоречие с внутренней логикой развития воспитанников в когнитивной, эмоциональной, интеллектуальной сферой. В этом плане своевременная диагностика, учет формирующихся профессионально важных качеств выступает одним из условий,

обеспечивающих в будущем формирование качеств неформального лидера.

Достаточно актуальной остается проблема формирования нравственного воспитания суворовцев в процессе общеобразовательной подготовки, обусловленная, в первую очередь, социально-экономическими трансформациями, реформированием Вооруженных сил Российской Федерации, размытостью ценностных ориентаций в обществе. Стержневые ценностно-нравственные ориентиры представляют собой важный компонент социально-психологической структуры отдельной личности и социальных групп. Комплекс психолого-педагогических условий в ходе обучения в суворовских училищах может представлять собой направление деятельности, включающее следующие позиции: формирование мотивации воспитанников по присвоению норм и ценностей будущего офицера; развитие способности к самоанализу, рефлексии и осмыслению своих состояний и поступков; регулярный психолого-педагогический мониторинг личностных достижений, формирование т.н. портфолио, в процессе развития необходимых качеств будущего офицера [253]. Необходимо отметить, что к настоящему времени система формирования морально-нравственных качеств разработана для суворовцев, которые поступают в училище после 8 класса. Пока недостаточно представлена в научных публикациях вопросы относительно разработки методики, технологии, системы, модели нравственного сопровождения младших суворовцев (5-8 классы). Это представляется перспективной и необходимой составляющей процесса обучения, воспитания и сопровождения в целом в суворовских военных училищах.

Вопросами социально-педагогической адаптации подростков в условиях кадетского корпуса занималась Н.А. Долгая [69]. В ходе проведенного исследования можно говорить о выделенных критериях социальной адаптации воспитанников в кадетском учреждении: успешность в учебной деятельности, занимаемое социальное положение в детском, подростковом коллективе, отношение к условиям своего быта и

жизнедеятельности, общее состояние здоровья, эмоциональное состояние, отношения с другими воспитанниками и офицерами-воспитателями, принятие норм, ценностей, правил поведения кадетского образования. Как показывает практика и проведенный анализ литературы, наиболее эффективным психологическое сопровождение является тогда, когда налажена совместная деятельность социальных педагогов, педагогов-психологов, офицеров-воспитателей, родителей, администрации учреждения, других привлекаемых специалистов. Проведенный анализ работ по проблеме психолого-педагогического сопровождения [33, 43, 74, 76, 110, 169] показывает, что пока существуют определенные сложности: большая загруженность работой педагогов-психологов в училищах, разобщенность в деятельности специалистов, отсутствие ясной системы взаимодействия, только формирующиеся, на фоне реформ Вооруженных сил РФ, модели и технологии психологического сопровождения и т.п.

Интеграция суворовцев в современный социум, после прохождения обучения и подготовки к военно-профессиональной деятельности, поступления в высшее военное учебное заведение представляет собой важный аспект социализации воспитанника. Необходимо учитывать, что существует определенная специфика обучения в суворовских училищах, среди которых можно отметить: регламентированность жизнедеятельности и жизнеобеспечения суворовцев, особенности взаимодействия в военных коллективах, постоянное нахождение на территории учебного заведения, редкие встречи с родственниками и друзьями, ориентированность процессов обучения и воспитания на подготовку элитного офицера. Готовность суворовцев к интеграции в современное социальное пространство подразумевает формирование у них эмоциональной, деятельностной, когнитивной готовности к конструктивному взаимодействию в поликультурной среде [103].

В системе профессионально-ориентированного обучения в суворовском военном училище важным аспектом в деятельности педагога-

психолога приобретает работа с суворовцами, склонных к девиантному поведению [117]. В этом плане недостаточно проведения психологической диагностики и разъяснительной работы. Необходимо системное психолого-педагогическое вмешательство в личностные структуры подростка-воспитанника, заключающееся в реализации комплекса мер, направленных на развитие личности в целом и на выработку социально одобряемых форм поведения как в обществе, так и на территории образовательного учреждения. Данная работа должна опираться на принцип системности и строиться с учетом процесса обучения и воспитания в образовательном пространстве, индивидуально-личностных особенностей воспитанников, а также с учетом динамики возрастных изменений.

Работы по исследованию личности суворовцев в настоящее время активно проводятся и в Республике Беларусь. И.Ю. Михута [156] обозначает необходимость изучения структуры психофизической готовности суворовцев старшего школьного возраста к военно-профессиональной деятельности. Автор подчеркивает, что профессионализм специалистов военного профиля, курсантов, офицеров формируется в процессе всей жизни и военно-профессиональной деятельности, вместе с тем основы профессионализма закладываются в ходе специального профессионально-ориентированного образования в суворовских военных училищах, в ходе которого реализуются процессы обучения и воспитания. Проведенный факторный анализ позволил выделить ведущие связи и основные факторы, которые в большей степени детерминируют формирование у суворовцев профессионально важных качеств. Учет психомоторных, кондиционных, координационных способностей позволяет в достаточной степени повысить психофизиологический потенциал и тем самым способствовать более точечному формированию личности суворовца в ходе обучения.

Проведенный теоретический анализ по вопросам исследования личности суворовцев позволяет говорить о том, что социальная военная микросреда, опосредуя влияние макросреды, оказывает решающее

воздействие на процесс формирования личности в специфичном военном социуме. Под социумом в данном контексте понимается большая устойчивая социальная общность, характеризующаяся единством жизнедеятельности людей, общим местом проживания и наличием вследствие этого общей культуры. Всеми этими характеристиками обладает среднее профессионально-ориентированное военно-учебное заведение [1]. Необходимо подчеркнуть, что важнейшим агентом социализации в таком социуме выступает само государство, поскольку именно оно посредством своих институтов обозначает ориентиры жизнедеятельности и профессиональной направленности для молодого поколения. Военное образование, выступая социальным институтом, не только выполняет в обществе функции его гаранта, стабильности и безопасности, но и является носителем определенной системы ценностей. Процесс организации военного образования следует подчинить решению двуединой задачи: подготовке высокообразованного офицера-специалиста и высококультурного человека.

Выводы по главе 1

Таким образом, проведенный теоретический обзор по проблеме исследования позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Существующие подходы по психологическому анализу профессиональной деятельности условно можно разделить на две большие группы: группу «общепсихологических концепций» (структурно-морфологические теории) и группу функционально-динамических подходов. Каждый из перечисленных подходов имеет право на существование и каждый дает научно ценные результаты. Также данные подходы в определенной мере взаимодополняют друг друга. Вместе с тем ни один не может претендовать на универсальность объяснения такого сложного и многогранного феномена, как деятельность. В данной работе мы придерживаемся позиции, что анализ профессиональной деятельности психолога по сопровождению адаптации воспитанников-суворовцев к условиям довузовской общеобразовательной организации целесообразно

рассматривать с позиции системно-деятельностного подхода, являющимся, на наш взгляд, наиболее полным.

2. Деятельность педагога-психолога по психологическому сопровождению на начальном этапе обучения воспитанников строится по следующим направлениям: психологическое просвещение; психопрофилактика; консультирование (индивидуальное и групповое); развивающая работа (индивидуальная и групповая); диагностика (индивидуальная и групповая); экспертиза. Критериями эффективности системы психологического сопровождения в суворовском военном училище на начальном этапе обучения являются: 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.

3. Проведенный анализ по вопросам исследования личности суворовцев позволяет говорить о том, что социальная военная микросреда оказывает решающее воздействие на процесс формирования личности суворовца в специфичном военном социуме. Вместе с тем, вопросы психологического сопровождения адаптации воспитанников-суворовцев к условиям суворовского военного училища представлены в научной психологической литературе пока недостаточно, что и подлежит исследованию в следующей главе работы. Обобщая различные научные представления об адаптации воспитанников к суворовского военного училищу, можно подытожить, что адаптация понимается как непрерывный процесс взаимодействия воспитанника с военно-образовательной средой: адаптация к строго регламентированному дню, организации учебы, быта, свободного времени в стенах военного учебного заведения; адаптация к новому воинскому коллективу; формирование и развитие у воспитанника военно-профессиональной направленности и т.п.

ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА СУВОРОВСКОГО ВОЕННОГО УЧИЛИЩА

2.1. Профессиографический подход к исследованию профессиональной деятельности субъекта труда

Среди особенностей профессиональной деятельности педагога-психолога выделяют деонтологически ориентированный характер профессиональной деятельности педагога-психолога, ставящий перед специалистом задачи морального и правового характера. К другим особенностям относятся учет им в деятельности поликультурности современного общества, поливариативности в образовании. Работа педагога-психолога осложняется отсутствием однозначной нормативно-правовой базы; единых критериев в оценке результативности его профессиональной деятельности; наличием нескольких групп и уровней проблем как объективного, так и субъективного характера, препятствующих достижению педагогом-психологом статуса в образовательной среде, дающего возможность оказывать конструктивное воздействие на субъектов образовательного процесса (М.Р. Битянова, И.В. Вачков, И.В. Дубровина, В.Э. Пахальян, В.В. Рубцов).

К особенностям профессиональной деятельности можно отнести также небольшую историю становления профессии педагог-психолог, которая обуславливает продолжение процесса формирования профессионального менталитета, профессиональной идентичности и профессиональной культуры специалиста. Особый интерес это имеет в данном исследовании, полагая, что должность «педагог-психолог» в суворовских училищах появилась достаточно недавно, в свете современных образовательных реформ, нацеленных на повышение качество образования и подготовку в будущем социально активных граждан, воспитанников довузовских

организаций.

Для детального рассмотрения специфики профессиональной деятельности педагога-психолога необходимо провести психологический анализ содержания, средств, условий и организации деятельности. Традиционно исходные данные и общие положения об особенностях профессиональной деятельности подробно излагаются в профессиограммах и психограммах (профессий и специальностей). К концу 20-х годов XX века был разработан методологический подход к психологическому изучению профессиональной деятельности – профессиография. Над разработками принципов и методов анализа профессиональной деятельности трудились Б.Г. Ананьев, Н.А. Бернштейн, А.К. Гастев, С.Г. Геллерштейн, Н.Д. Левитов, И.Н. Шпильрейн и др. основополагающим принципом профессиографирования стал дифференцированный подход к изучению профессиональной деятельности, заключающийся в исследовании психологических особенностей профессионального труда [96].

Существующие в настоящее время подходы к изучению профессиографии многочисленны и многообразны. Вместе с тем, все профессии обладают рядом общих особенностей, что позволяет говорить об использовании единой схемы, в которой могут быть представлены цели, орудия труда, организация и условия деятельности. Такая схема описания профессиональной деятельности разработана Е.А. Климовым и его коллективом и успешно применяется для создания профориентационных опросников и для решения других практикоориентированных задач [119, 121, 122].

Целостное изучение профессиональной деятельности предполагает привлечение и использование различных методов. С.Л. Рубинштейн первым выделил классификацию основных методов исследования профессиональной деятельности на основе внешнего наблюдения за деятельностью, продуктами деятельности человека и эксперимента (естественного, лабораторного, психолого-педагогического, вспомогательного). Наряду с основными

методами С.Л. Рубинштейн выделял «особые методы» сравнительный и генетический [211].

В своих трудах Е.М. Иванова выделяет следующие методы профессиографирования: организационные, включающее в себя планирование и исследование трудовой деятельности, методы сбора и обработки эмпирических данных, интерпретационные методы, позволяющие выявить определённые закономерности трудового поста [104, 105, 106].

В профессиографии используются различные методы [96]:

- социологические (анкеты, опросы, включенное наблюдение);
- психологические (беседа, наблюдение, экспериментальные исследования: интервью, личностные опросники, тесты, анализ продуктов деятельности и др.);
- физиологические (медицинские показания);
- описание технологических процессов и др.

Одним из методов для раскрытия содержания особенностей трудовой деятельности является профессиографирование, которое раскрывает структуру и содержание профессии, выявляет многообразные взаимоотношения личности с предметами, средствами труда, взаимоотношения с людьми, изучает особенности и специфику деятельности [105, 207, 226]. Согласно Е.М. Ивановой [104] различают информационное профессиографирование, ориентировочно-диагностическое, конструктивное, прогностическое, диагностическое, методическое.

Информационное профессиографирование предназначено, в первую очередь, для профориентационной работы с теми, кто находится в процессе выбора профессии, на стадии оптации (по Е.А. Климову). Проводится путем обзора профессиональной литературы, а также методов изучения документов.

Диагностическое профессиографирование является, в основном, поисковым, т.е. проводится при необходимости установлении причин, которые могли повлиять на производительность, эффективность, качество

трудовой деятельности. В таких случаях проводится анализ факторов организационной среды, в которых находится работник, и характер тех производственных взаимоотношений, которые складываются между субъектом, предметом, орудиями, условиями труда.

Прогностическое профессиографирование проводится с возможностью прогнозирования совершенствования выполнения человеком определенного вида профессиональной деятельности, а также при проектировании профессиональной карьеры. При данном виде профессиографирования могут использоваться генетические методы и методы моделирования.

Для исследования профессионально значимых качеств человека в профессии, состояний субъекта труда в процессе трудовой деятельности используется методическое профессиографирование. Схема анализа при этом может быть изменена в зависимости от целей и задач исследования.

Также выделяют образовательно-ориентированное профессиографирование, в основу которого положена идея о человеке как субъекте труда и, соответственно, субъектности профессии. Реализации принципов гибкости, многоаспектности, вариативности способствует блочно-модульная структура. Такая структура позволяет обеспечить профессиограмму необходимыми модулями профессиональной и социальной компетентности в зависимости от типа образовательной организации, целей и задач образовательной деятельности, уровня квалификации и т.п. Использование данного типа профессиографирования в образовании позволяет научно обосновывать содержание образования, диагностику профессиональной подготовленности обучающегося, учитывать динамику профессиональных изменений специалиста и в целом обеспечивать мониторинг профессионального становления [104, 121, 187].

Схемы профессиографирования позволяют осуществить и систематизировать материалы (сбор, описание, анализ) профессиональной деятельности с разных сторон. С помощью них изучаются психофизиологические параметры деятельности, организационные

характеристики условий труда, воздействующие на человека.

Таким образом, в понимании большинства специалистов профессиография – это описание профессий и специальностей с точки зрения требований, предъявляемых к человеку. В основу профессиограммы положен комплексный подход в изучении профессиональной деятельности. Профессиограмма представляет собой описательно-техническую и психофизиологическую характеристики различных видов профессий и включает в себя описание условий труда, прав и обязанностей работника, необходимых знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств и противопоказаний по состоянию здоровья. Составляющей частью профессиограммы является психодиаграмма – психологический «портрет» профессии, представленный группой психологических функций, анализируемых данной профессией. Психодиаграмма отражает мотивационную, волевую и эмоциональную сферы личности, описывает профессионально важные качества, отражая в себе социальную норму профессии.

Существует множество подходов к структуре профессиограммы. Наиболее распространенными в психологии труда являются профессиограммы В.А. Бодрова [37, 38], Э.Ф. Зеера [96], Е.М. Ивановой [104], Е.А. Климова [119, 121], А.К.Марковой [147, 148].

Согласно проведенным исследованиям Э.Ф. Зеера, профессиограмма позволяет определить профессиональную пригодность человека и отражает характеристику профессии, включающую описание условий труда, прав и обязанностей работника, необходимых знаний, умений и навыков, профессионально-важных качеств, а также противопоказаний по состоянию здоровья [96, 98]. Основываясь на концепции профессионального развития личности в профессии, Э.Ф. Зеер предлагает модель проспективной профессиограммы, основное назначение которой – проектирование развития работника в профессии, положительная динамика его профессионального роста, а область применения – при профессиональном консультировании, аттестации персонала при горизонтальных и вертикальных карьерных

движениях, в работе служб занятости населения. При данном подходе профессиограмма отражает динамику изменения ведущей деятельности личности на определенных стадиях профессионального становления [97, 200].

В изучении профессий и построении профессиограмм А.К. Маркова предлагает задачно-личностный подход по типу модулей, один из которых включает в себя объективно-профессиональные задачи, профессиональные знания, умения, результаты труда, другая часть модуля содержит психологические характеристики, личностные качества субъекта, знания и психологические действия. Исходя из вышесказанного, профессиограмма рассматривается А.К. Марковой как обобщенная модель успешного специалиста в данной области, с нормами и требованиями профессии к качествам личности специалиста, позволяющие эффективно выполнять определенную деятельность [147].

Модульный подход в изучении профессий применяет В.Е. Гаврилов. Составленные на основе изучения психологической литературы по профессиональной деятельности модули состоят из двух частей: характеристики типового элемента деятельности (цели, условия, орудия, отдельные операции и т.д.) и психологических требований, предъявляемых к человеку. Модули помогают разработать психологическую характеристику профессии [47].

Разработкой профессиограмм психологов, педагогов, педагогов-психологов занимались и занимаются разные исследователи. Так, А.Н. Алгаев поднимает вопрос о ведущей роли коммуникативной мобильности в профессиограмме данных специалистов [7]. Анализ литературы показывает, что профессиограмма педагога психолога может иметь следующую структуру (см. ниже).

- Точный адрес (на какую психологическую специальность составлена профессиограмма). Полагая, что деятельность психолога носит разносторонний характер (психодиагностика, психопрофилактика,

психокоррекция и др.), то необходим учет тех видов работ, которые будут отличаться и по объекту, и по средствам воздействия.

- Объем знаний, умений, навыков, компетенций педагога-психолога. Содержательный аспект этой части профессиограммы предполагает владение общекультурными и профессиональными компетенциями, навыками самостоятельной работы, готовностью к повышению уровня своей профессиональной компетентности.

- Психофизиологические требования и противопоказания к профессии. Учитывая, что профессиональная деятельность педагога-психолога носит каждодневный стрессовый характер, сопряжена с высоким уровнем социальной ответственности, отражение противопоказаний, личностных и психофизиологических параметров представляется необходимым.

- Профессиональные вредности. В профессиях субъект-субъектного типа, к которым относится профессия педагога-психолога, высок риск проявления профессиональных деформаций и эмоционального выгорания на различных этапах профессионального становления.

- Возможность повышения квалификации. Учитывая все возрастающую необходимость непрерывного образования, повышение квалификации является необходимым этапом для роста профессиональной компетентности и карьерных перспектив.

- Моральные (нематериальные) стимулы профессионального труда. Учитывая фактор оплаты труда в современных социально-экономических условиях, который не всегда может быть в реальности соотнесен с выполненной работой и затраченными психоэмоциональными ресурсами, наличие дополнительных мотивов в трудовой деятельности для педагогов-психологов является достаточно актуальным.

- Образовательные организации, осуществляющие подготовку по данным направлениям и специальностям. Наличие в профессиограмме перечня учебных заведений, в которых можно получить образование, важно с

позиции получения образования по выбранному направлению и возможности продолжать образование в дальнейшем.

В настоящее время, в 2015 г., вышла уже вторая редакция специального тематического альманаха «Атлас новых профессий», который представляет собой комплексный анализ тех перспективных отраслей и профессий на ближайшие 15-20 лет [21]. Появление такого атласа обусловлено запросами социально-экономической практики, он помогает понять, какие отрасли в стране будут активно развиваться, какие в них будут рождаться новые технологии, продукты, практики управления и какие новые специалисты могут потребоваться работодателям. В атласе представлены профессии будущего, которые, по исследованиям разработчиков, могут стать актуальными и востребованными, и «профессии-пенсионеры», включающие в себя устаревающие интеллектуальные профессии и устаревающие рабочие профессии. Очевидно, что динамично меняющийся рынок профессий требует оперативного ответа со стороны психологов труда и разработчиков профессиограмм и психограмм с целью обеспечить оптимальное взаимодействие личности и профессии в ходе трудовой деятельности.

2.2. Разработка профессиограммы педагога-психолога суворовского военного училища

В связи с внедрением федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования [189] как в муниципальные общеобразовательные учреждения, так и в федеральные государственные общеобразовательные организации со специальными наименованиями «суворовское военное училище» [190] профессия «педагог-психолог» в настоящее время приобретает особую значимость, прикладную направленность и расширенный функционал.

Касаясь исторического формирования психологии при обучении и воспитании детей различного возраста, нельзя не упомянуть о развитии

педологии, активно развивавшейся в нашей стране в 20-30-е годы прошлого столетия. Как известно, педология представляла собой комплексную науку о ребенке, сочетающую в себе психологический, биологический, анатомо-физиологический, социальный подходы к обучению. Вместе с тем, учитывая влияние идеологической составляющей в то время, а также недостаточная разработанность теории, психодиагностики, недостаток квалифицированных педагогических кадров привели к тому, что идея комплексного синтетического подхода к изучению процессов обучения и воспитания детей подменилась механической связью между соответствующими отраслями естественнонаучного и психолого-педагогического знания [53].

В конце 60-х гг. XX века, благодаря активному развитию психологической теории деятельности, выявлению закономерностей взросления личности, развитию отечественной психодиагностики понимание роли и деятельности психолога в школах начало приобретать более четкий характер. В апреле 1989 г. была введена должность психолога в учреждениях народного образования [108], а в ряде университетов и педагогических институтов открывались специальные факультеты профессиональной переподготовки учителей по направлению «Практическая психология в системе народного образования». Основное направление деятельности педагогических работников, прошедших такую переподготовку – выявление творческого потенциал молодежи, преподавателей, воспитателей, решение проблемных образовательных ситуаций, улучшение качества учебно-воспитательного процесса.

В настоящее время профессиональная деятельность педагога-психолога является эмоционально напряженным, широконаправленным, коммуникативным, социально-ответственным видом трудовой активности. Специфика трудовой деятельности заключается и в том, что педагог-психолог вынужден взаимодействовать с различными социальными группами лиц: это дети различного возраста, коллеги, администрация образовательного учреждения, родители и др. В течение рабочего дня

возможны непредвиденные обстоятельства, требующие от психолога адекватных той или иной ситуации ролевого поведения, гибкости, дипломатичности и проницательности; при установлении личных контактов педагогу-психологу нужно учитывать особенности субъекта взаимодействия.

Развитие психологии профессиональной деятельности, педагогической психологии, практической психологии образования позволяет говорить о трех основных идеях, лежащих в основе различных моделей деятельности педагога-психолога [33, 35]. Первая – это научно-методическое руководство учебно-воспитательным процессом в образовательном учреждении. Вторая – оказание психологической помощи детям различного возраста, испытывающим различные трудности психологической либо социально-психологической природы, выявление и психопрофилактика таких трудностей. Третья – психологическое сопровождение ребенка в процессе обучения.

В целях более полного представления о характере и месте профессии педагога-психолога довузовской общеобразовательной организации в ряду других профессий следует остановиться на описании труда специалиста, предложенном Е.А. Климовым [119]. Профессии, согласно его классификации, подразделяются на классы: профессии гностические, профессии преобразующие, профессии изыскательские.

Под *гностическими* понимаются такие профессии, в которых преобладающим является процесс познания. В рамках этих профессий работнику приходится в основном классифицировать (сортировать, проверять по заранее известным признакам), оценивать (давать заключение на основании множества сложных признаков объекта), исследовать (разбираться в сложных переплетениях скрытых, неочевидных процессов, явлений).

Преобразующие профессии связаны с активным изменением свойств, состояний объектов труда. Под преобразованием понимаются любые воздействия на объект труда с целью изменения его свойств, или состояний,

или положения в пространстве, а также с целью активного сохранения его свойств, состояний в определенных пределах. Сюда относятся профессии строителя, реставратора, учителя и др.

Особенностью *изыскательских* профессий является то, что работник преимущественно осуществляет оперативный практический поиск в условиях ограниченного времени с целью решения нестандартных задач определенного класса. При этом существенно то, что профессиональное мышление работника при этом не сводимо к реакциям, навыкам, трудовым установкам. При попытке отнести деятельность педагога-психолога довузовской общеобразовательной организации к одному из названных классов профессий представляется очевидным, что эта трудовая деятельность может считаться и гностической (анализ состояния воспитанников), и преобразующей (активное влияние на состояние воспитанников), и изыскательской (может возникать нестандартная ситуация в условиях неопределенности временного ресурса). Однако преобладающим, центральным компонентом этой деятельности следует все же считать изменение состояния воспитанников и, следовательно, необходимо отнести профессию педагога-психолога довузовской общеобразовательной организации к преобразующему классу профессий. Ее также можно отнести к группе профессий, где труд связан с повышенной моральной ответственностью за жизнь, здоровье, психическое развитие людей. В этой группе оказываются профессии врача, юриста и др.

Таким образом, применяя классификацию профессий, предложенную Е.А. Климовым, можно получить достаточно содержательное представление об особенностях профессиональной деятельности педагога-психолога довузовской общеобразовательной организации.

Адекватное перенесение в систему довузовской общеобразовательной практики прошлого профессионального опыта ее работников, наработка собственных, только этой системе присущих особенностей труда невозможно без комплексного научно обоснованного рассмотрения профессиональной

деятельности педагога-психолога довузовской общеобразовательной организации. Одним из оснований осмысления профессиональной деятельности педагога-психолога может выступать система теоретических взглядов Е.А. Климова. Предлагаемая логика рассмотрения особенностей профессиональной деятельности педагога-психолога довузовской общеобразовательной организации заключается в использовании ряда общих определений понятий «труд», «профессия», «трудовой пост» и др. и наполнении их специфическим содержанием.

Направленность, ценностный смысл являются одним из центральных признаков труда, профессиональной деятельности. Поэтому, чтобы ответить на вопрос, является ли деятельность педагога-психолога довузовской общеобразовательной организации трудом, нужно найти специфический смысл, направленность этой деятельности.

Что касается понятия «профессия», то оно может определяться двояко. Во-первых, как необходимая для общества и ограниченная (вследствие разделения труда) область приложения физических и духовных сил человека, дающая ему возможность существования и развития. Во-вторых, как система знаний, умений и навыков, присущая определенному человеку, носителю этой профессии [96].

Профессия в своем двуедином значении (в этом контексте о понятии «специальность» можно говорить как о разновидности областей труда в пределах профессии) реально существует в виде сложившихся в обществе к определенному историческому моменту рабочих мест. При этом рабочее место – это только часть, элемент более широкого образования – «трудового поста», под которым понимается выработанная обществом и, как правило, юридически зафиксированная система конкретных элементов производственной (предметной и социальной) среды. В общем виде «трудовой пост» может быть охарактеризован следующими структурными элементами:

- а) цели труда;

- б) предмет, исходный материал;
- в) средства, орудия труда;
- г) система требований к поведению, система служебных обязанностей;
- д) права работника;
- е) производственная среда;
- ж) возможности и ограничения для развития субъекта, куда включаются и требования к подготовке и личным качествам работника.

Для изучения специфики профессиональной деятельности педагога-психолога суворовского военного училища нами была разработана **профессиографическая анкета**, включающая в себя такие блоки вопросов, как общие сведения о специальности, основное содержание трудовой деятельности, предметные и функциональные особенности труда, условия деятельности, социально-психологические факторы труда, индивидуально-психологические качества специалиста (Приложение № 1). Экспертами выступили педагоги-психологи довузовских общеобразовательных учреждений Министерства обороны РФ: ФГКОУ «Тверское суворовское военное училище», ФГКОУ «Московское суворовское военное училище», ФГКОУ «Санкт-Петербургское суворовское военное училище», ФГКОУ «Ульяновское суворовское военное училище», ФГКОУ «Казанское суворовское военное училище». В эмпирическом исследовании приняли участие 48 экспертов.

Попробуем рассмотреть подробнее структурные компоненты примерной профессиограммы и проинтерпретировать их применительно к работе педагога-психолога суворовского военного училища.

1. Предмет, цели труда. Выше отмечалась связь предмета, цели труда с таким его признаком, как общественная направленность, ценностный смысл. В зависимости от конкретной социально-исторической обстановки этот смысл по-разному конкретизируется в ответах на вопросы, ради чего совершается нечто, чего, в конечном итоге, мы хотим достичь.

В этом смысле следует признать многообразие ценностных смыслов работы педагога-психолога и исходить в практической деятельности (при их организации и определении режима функционирования) из выбора в рамках этого многообразия.

Возможно, что в самом общем виде для России начала XXI века этот смысл может формулироваться как участие в духовном возрождении страны, как участие в сохранении психического благополучия ее граждан. Таким образом, предметом, целью профессиональной деятельности любого психолога является психическое благополучие воспитанников и, работая в суворовском военном училище, он участвует в предотвращении многих социальных проявлений психического неблагополучия, освобождая воспитанников от переживаний, способных привести к расстройству здоровья, социальной дезадаптации, преступлениям, суициду.

По характеру ведущего предмета труда все профессии, по классификации Е.А. Климова, подразделяются на пять типов: «человек – природа», «человек – техника», «человек – человек», «человек – знаковые системы» (в том числе, естественные или искусственные языки), «человек – художественный образ». В соответствии с этой классификацией, профессию педагога-психолога суворовского военного училища необходимо отнести к типу «человек – человек».

Соответственно, целью деятельности педагога-психолога является оказание психологической помощи воспитанникам различного возраста, испытывающим различные психологические трудности, выявление и психопрофилактика таких трудностей, а также психологическое сопровождение воспитанников в процессе обучения и воспитания

Предметом труда педагогов-психологов является психическое развитие личности воспитанников довузовских общеобразовательных учреждений.

2. Система орудийно-технического оснащения. Под орудием, средством труда в широком смысле понимается любая система, сознательно используемая для решения трудовой задачи, а поскольку в качестве такой

системы могут выступать не только материальные объекты, орудия труда подразделяются на две большие группы – вещественные и функциональные.

Функциональные средства труда представляют собой своего рода «орудия-невидимки», поскольку включают в себя такие, например, нематериальные явления, как «сенсорные эталоны» и «правила». Формируются сенсорные эталоны и в деятельности педагога-психолога. Имеющий хорошую подготовку и опыт специалист по результатам наблюдения поведения воспитанника, по особенностям его голоса может (и должен, так как это его трудовая обязанность) определить психологическое состояние человека; может отследить ход своей работы, осознанно применить порой единственно верный подход в работе с детьми. «Правила», как уже отмечалось, тоже являются функциональными орудиями труда. Правила, как функциональные орудия труда, задаются и как внешние требования со стороны общества, государства, и как внутренние требования самого профессионального сообщества (требования устава, профессиональные стандарты, кодексы, традиции и пр.).

Изложенное понимание функциональных орудий труда позволяет выделить среди них несколько видов. Во-первых, это выразительные средства поведения, речи. Во-вторых, это сам по себе организм человека, его подсистемы, органы. В-третьих, это внутренние, входящие в сознание (удерживаемые в памяти) средства деятельности: правила, принципы, стратегические и тактические планы поведения, деятельности. Последние представлены во всех видах труда, хотя наиболее очевидны в тех случаях, когда вещественные орудия сведены к минимуму. В-четвертых, это невербальные психические образования, такие, как упоминавшиеся ранее «сенсорные элементы», системы эталонов, стереотипы успешного поведения, стереотипы эмоционального реагирования. Эти орудийные средства деятельности в отношении сложных многопризнаковых объектов, не поддающихся точному описанию и измерению.

Педагог-психолог суворовского военного училища использует все

четыре вида функциональных средств труда: и «сенсорные эталоны», и «правила», и голосовые связки, и выразительное вербальное поведение.

По мнению А.К. Марковой, средства, которые использует человек в трудовой деятельности (трудовые действия, приемы профессионального мышления) и ресурсы, которые человек вкладывает (профессиональное сознание, профессиональные способности), составляют операциональную сферу трудовой деятельности [147]. Это понятие особенно важно в свете рассматриваемой нами проблемы, решение которой заключается в обеспечении педагога-психолога суворовского военного училища необходимыми средствами труда (приемы, техники, технологии, интегрированные в программу и модель психологического сопровождения адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища). Средствами труда педагога-психолога выступают идеальные объекты окружающей действительности, а именно – знаковые средства и системы правил логического мышления, моральной и эстетической оценки, средства коммуникации и управления людьми, воспитанниками, реальные практические действия.

3. Система требований к подготовке и личным качествам работника. Согласно Е.А. Климову [121], два фактора можно считать лежащими в основе успешной деятельности любого профессионала – это наличие интереса и склонностей к выполняемой им работе. Наличие интереса к профессии, понимаемого как побуждение познавательного характера, высокая интенсивность и устойчивость этого интереса являются одним из важнейших качеств любого специалиста. Если же, помимо интереса, имеет место и наличие склонности, то есть активное, созидательное, преобразующее отношение к объекту интереса, то такой специалист, как правило, достигает больших производственных успехов.

Успешность работы (и, следовательно, реализацию того ценностного смысла, который в этой работе достигается) определяет, помимо интересов и склонностей, достаточно пространный ряд требований к свойствам личности

и особенностям психической организации педагога-психолога суворовского военного училища, системе его профессионально важных качеств, умений и навыков. На некоторых из этих требований попробуем остановиться подробнее.

Почти любая профессия предъявляет к человеку высокие требования в отношении умения планировать действия. В этом аспекте содержания профессии педагога-психолога, можно сказать, что планирование в его работе носит весьма специфические черты. Он, действительно, не всегда может запланировать время обращения человека, будь то воспитанник, педагог, родитель, не всегда известны тема и характер этого обращения, длительность возможного разговора. Что касается запланированных диагностических опросов и коррекционных занятий, их длительность и содержание педагог-психолог задает и фиксирует. Планирование работы может включать в себя составление перспективного плана на год, месячного календарного, еженедельных текущих планов и ежедневного рабочего плана.

В процессе любого труда человеком осуществляется аналитико-синтетическая деятельность – выделение тех или иных признаков (объекта, ситуации и пр.), принятие решения о включении (объекта, действия и пр.) в нужную группу или выбора из нужной группы на основании сравнения с образцом или по иным критериям и т.п.

Особенностью работы педагога-психолога является то, что анализ и синтез осуществляются им в ограниченном сенсорном диапазоне и в ограниченный промежуток времени, например, в течение разговора с воспитанниками.

Такая составляющая любой профессии, как мысленное ведение технологического процесса, также имеет особенности в работе педагога-психолога суворовского военного училища. Так, например, в ходе профессиональной подготовки у него должна вырабатываться установка на то, чтобы не столько правильно прогнозировать возможное развитие хода беседы, сколько на то, чтобы удерживаться от такого прогноза (для других

профессий, например, для водителя автобуса, именно прогнозировать ситуацию на дороге жизненно необходимо). Педагогу-психологу, в силу специфики профессии, следует не угадывать, о чем пойдет речь, не опережать реакции воспитанников и свои собственные, а самым тщательным образом отслеживать непосредственный ход диалога и реагировать так, чтобы избежать его искажения при попытке опережения. Именно такая особенность мысленного ведения технологического процесса вполне оправдана так, как из теории и практики психотерапии и консультирования известно, что ошибочное опережение вносит большие помехи в работу, так как вызывает включение защитных механизмов у человека и эти помехи не всегда могут компенсироваться более поздним удачным угадыванием.

Существуют определенные требования и к подготовке педагога-психолога для осуществления оперативного вмешательства в процессы, происходящие в психике воспитанников. Обучение различным методам коррекции и профилактики личностных и поведенческих проблем обучающихся должно стать основным содержанием профессиональной подготовки педагогов-психологов, нацеленных на работу в суворовском военном училище.

В общем виде можно утверждать, что разные «трудовые посты» требуют от человека разных, но вполне определенных личностных качеств и свойств, вполне определенного профессионального поведения.

Профессиональная деятельность педагога-психолога суворовского военного училища по оказанию психологической помощи – это целесообразные воздействия на воспитанника с помощью средств психологии.

По мнению И.В. Вачкова, И.Б. Гриншпуна, Н.С. Пряжникова, понятие психологической помощи является наиболее устоявшимся в практической психологии. Содержание этого понятия представлено в совокупности основных направлений профессиональной деятельности практического психолога: психопрофилактике, психодиагностике, психокоррекции,

психологическом консультировании, психотерапии. При этом чаще всего под оказанием психологической помощи подразумевают услуги психолога тем, кто испытывает серьезные трудности в социализации, адаптации. Задача педагога-психолога, таким образом, уподобляется задаче врача: поставив диагноз, «нормализовать» жизнедеятельность человека, вернуть его в общее русло.

Результатом такой деятельности является оптимизация психологического состояния человека, повышение уровня осознания имеющихся у него психологических проблем, поддержка и стимулирование человека к самостоятельному поиску и претворению в жизнь важных жизненных решений. В процессе своей трудовой деятельности педагог-психолог выступает субъектом труда, объектом же выступают воспитанники, находящиеся на этапе адаптации к условиям суворовского военного училища, их родители, учителя-предметники. Как известно, основной задачей психологии труда является установление наилучшего взаимного соответствия педагога-психолога как субъекта труда, с одной стороны, и объективных требований к его психолого-профессиональным качествам, с другой стороны, т.е. для субъекта труда это взаимосоответствие должно выражаться в определенных психолого-профессиональных качествах.

Знания, необходимые педагогу-психологу. Педагог-психолог должен знать:

закон «Об образовании», Декларацию прав человека, Конвенцию ООН о правах ребенка, нормативные документы по вопросам обучения и воспитания детей;

общую психологию, педагогическую психологию, вопросы дошкольной педагогики, психологию личности и дифференциальную психологию, социальную психологию.

основы психодиагностики, основы психологического консультирования и психопрофилактики, методы социально-психологического тренинга общения, современные методы индивидуальной

и групповой консультации, методы диагностики и коррекции нормального и аномального развития ребенка.

Умения, необходимые педагогу-психологу:

умение изучать, диагностировать психическое состояние воспитанника (актуальную и ближайшую зоны развития);

умение составлять развивающие программы; организовывать, поэтапно осуществлять и оценивать ход и результаты данных программ;

умение ставить коммуникативные, познавательные и любые другие психолого-педагогические задачи под углом зрения психического развития воспитанников, реализации внутренних резервов и психологической безопасности участников образовательного взаимодействия;

умение создавать условия, стимулирующие естественный ход психического развития воспитанников;

умение взаимодействовать с родителями, психологами и другими специалистами в целях содействия психическому развитию воспитанников;

умение оценивать у себя ориентацию на развитие личности другого человека.

Для реализации достаточно комплексной цели профессиональная деятельность педагога-психолога может реализовываться по следующим направлениям (*основное содержание деятельности*):

- психологическое просвещение;
- психопрофилактическая работа;
- психодиагностическая работа;
- развивающая и коррекционная работа;
- консультативная работа;
- мониторинг и анализ образовательного процесса.

Реализация данных направлений в трудовой деятельности педагога-психолога может решаться путем выполнения различных *видов деятельности*:

- реализация психодиагностических процедур;

- проведение семинаров по вопросам психологии подросткового возраста и других возрастов;
- организация мероприятий, направленных на укрепление и развитие психологического здоровья воспитанников;
- взаимодействие с родителями, администрацией и коллегами СВУ по вопросам социализации воспитанников;
- научно-методическое обеспечение процесса своей профессиональной деятельности;
- участие в профессиональном подборе кадров;
- поддержание благоприятного морального климата в системах «воспитанник-воспитанник», «воспитанник-воспитатель», «воспитанник-преподаватель».

Дополнительные виды деятельности осуществляются по запросу со стороны руководства училища, педагогического коллектива или родителей и переадресовываются в соответствующие органы психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

Среди основных *функций* педагога-психолога можно отметить: развивающая, коммуникативная, диагностическая, коррекционная, конструкторско-организаторская, координирующая, функция самосовершенствования.

Условия и характер труда, социальная среда.

Профессиональная деятельность педагога-психолога относится к субъект-субъектному типу и отличается активным общением, а также взаимодействием с различными группами лиц (воспитанники, воспитатели, родители, администрация) [228]. Труд психолога характеризуется высоким уровнем напряженности, когнитивной сложностью и необходимостью быстрого включения в возникающие проблемные ситуации. Широкий спектр профессиональных задач, решаемых педагогом-психологом суворовского военного училища, затрагивает внутриличностные и межличностные

проблемы воспитанников, особенности взаимодействия личности внутри коллектива и вовне, а также многое другое.

Основной целью психолого-педагогической деятельности в период адаптации является содействие созданию социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальности каждого воспитанника и обеспечивающей психологические условия для их дальнейшего обучения, всестороннего развития и преодоления трудностей адаптационного периода в суворовском военном училище. Цель достигается последовательным решением педагогом-психологом определенных задач. Создание системы психолого-педагогической поддержки воспитанников в период адаптации позволяет им не только приспособиться к новым условиям, но и всесторонне развиваться и совершенствоваться в различных сферах деятельности и общения. Психологическое сопровождение предполагает владение педагогом-психологом не только методиками диагностики, консультирования, коррекции, но и способности к системному анализу и разрешению проблемных ситуаций, программированию и планированию своей деятельности. В ходе психологического сопровождения отслеживается динамика и определяется путь дальнейшего развития воспитанника.

С целью оказания психологической поддержки суворовцам младших курсов в период адаптации педагоги-психологи разрабатывают программы психологических занятий с воспитанниками, направленные на развитие познавательной и эмоционально-волевой сферы, навыков адекватного социального поведения в коллективе, активизацию внутренних ресурсов, развитию психосоциальной компетенции.

Адаптация в данном контексте – это процесс приспособления суворовцев к условиям военно-учебного заведения. При этом деятельность педагога-психолога направлена на обучение правильному взаимодействию с товарищами по курсу, установлению межличностных отношений с педагогическим коллективом курса, оказанию помощи в организации своего времени при подготовке домашнего задания, развитию эмоционально-

волевой сферы, способности принимать и соблюдать правила жизни в училище. Кроме практической деятельности, педагог-психолог осуществляет гностическую (познавательную), которая заключается в наблюдении, анализе за поведением воспитанников. Внешними функциональными средствами труда педагога-психолога являются выразительные средства поведения и речи – поза, жесты, интонация, мимика и внешний вид. К внутренним функциональным средствам относятся знания, способы мышления, подача материала на занятиях, владение инновационными средствами и т.д.

Деятельность педагога-психолога суворовского военного училища четко регламентирована и определена правилами внутреннего распорядка, в этой связи имеет невысокую степень возникновения проблемных ситуаций. Продолжительность трудовой недели педагога-психолога суворовского военного училища составляет 36 часов. Отношения с педагогическим коллективом училища носят полисубъектное взаимодействие, направленное на создание условий организации совместной развивающей деятельности и строится по трем направлениям: индивидуальная и групповая работа с воспитанниками, педагогическим составом администрацией училища и родителями. Совместная деятельность с воспитанниками направлена на оказание помощи в активизации личностного развития воспитанников, поддержании их активной позиции и уверенности в успехе, эмоционального комфорта и снижении тревожности, стремлении к самосовершенствованию. Работа с воспитателями носит, в большей степени, рекомендательный характер по поддержанию благоприятного морально-психологического климата в коллективе и решению возникающих проблем в процессе обучения. Взаимодействие с преподавательским коллективом и администрацией осуществляется на методических совещаниях, круглых столах, педсоветах училища, обучающих семинарах. Профессионально составленные рекомендации педагога-психолога помогают преподавателям грамотно решать те или иные трудности, возникающие у воспитанников в процессе обучения. Родителям или их законным представителям оказывается помощь

в вопросах воспитания, развития ребенка и конструктивных с ним взаимоотношений.

Права педагога-психолога: психическая и социальная безопасность для педагога-психолога в ходе профессиональной деятельности, наличие благоприятного микроклимата в коллективе; социальные гарантии, размеры оплаты труда и отпуска, охрана труда; допустимость индивидуального стиля выполнения трудовой деятельности; возможность повышения квалификации; формы служебного продвижения.

Профессиональные вредности. Педагог-психолог суворовского военного училища в ходе выполнения профессиональных обязанностей может сталкиваться со следующими неблагоприятными факторами: контакт со специфическими детскими заболеваниями, высокая вовлеченность и напряженность нервной системы, высокая психоэмоциональная нагрузка, ответственность за психологическое здоровье детей, высокий риск формирования симптомов профессионального выгорания, ненормированный режим труда и отдыха в течение рабочего времени и т.п.

4. Система требований к поведению профессионала. Данная система отражается в нормативных актах, инструкциях, документах, составляемых группами специалистов. Часть требований, входящих в эту систему, может существовать в виде этического кодекса профессионального сообщества. Следование принципам поведения педагога-психолога не только обеспечивает этичность профессиональной деятельности, но и является одним из залогов успешности психологического воздействия.

На наш взгляд, рациональными представляются следующие требования к поведению и личности педагога-психолога суворовского военного училища:

- формирование адекватных ожиданий трудового коллектива довузовской общеобразовательной организации через полное его ознакомление с правами, обязанностями, основными направлениями работы педагога-психолога и психологической службы;

- диагностическое общение педагога-психолога со всеми категориями воспитателей и воспитанников, предполагающее эмпатию, безоценочное отношение, личностное конгруэнтное поведение, позицию партнерства и опору на положительное в личности;

- сотрудничество и взаимодействие с педагогами, руководством, воспитателями в определении общих позиций, реализации программ адаптации, анализе результатов деятельности.

Критерии профессиональной компетентности педагога-психолога.

- диагностическая оценка потребности психологической деятельности в суворовском военном училище;

- межличностное общение, сотрудничество, совещательность, определение границ компетенции;

- превентивные и коррекционные воздействия, способствующие повышению психологической и социальной компетенции детей;

- общий психологический комфорт в коллективе;

- рефлексия и оценка собственной профессиональной деятельности;

- успешная адаптация воспитанников, освоение ими необходимых знаний, умений, навыков, компетенций, в соответствии с возрастом;

- владение специальной терминологией, логика, речь, формулирование рекомендаций;

- составление информационной и отчетной документации, содержащей объективные данные о результатах наблюдений и исследований, развивающей и коррекционной работы;

- соблюдение правовых и этических принципов.

Обращаясь к анализу литературы по изучению критериев оценки профессиональной деятельности педагога-психолога, можно отметить следующие требования к профессиональной компетентности.

Диагностическая оценка потребности психологической деятельности в учреждении. Владение методами групповой и индивидуальной диагностики и способность грамотно интерпретировать полученные диагностические

материалы, определяющие потребность тех или иных психологических мероприятий в образовательном учреждении. Соответствие постановки целей и задач деятельности специалиста запросам учреждения. Умение анализировать условия и факторы в решаемых проблемах, делать соответствующие выводы, определять план действий, оптимизировать свою деятельность, выделяя главное и второстепенное. Теоретически научно обоснованный подбор методик и программ.

Межличностное общение, сотрудничество, совещательность, определение границ компетенции. Способность устанавливать эффективные взаимоотношения с педагогическим коллективом, родителями, детьми. Востребованность психологических услуг среди участников образовательного процесса. Умение определять границы своей компетенции, адекватно оценивать возможности и взаимодействовать со специалистами смежных профессий (дефектологом, социальным педагогом, врачом и т. д.).

Психологические и образовательные принципы, организация системной структуры психологической деятельности в учреждении образования. Уверенное владение знаниями о ключевых положениях развития детского организма в норме и патологии, социальных и психологических воздействиях на поведение детей, понимание теории обучения и структуры образовательной деятельности. Организация системной психологической помощи на всех уровнях образовательного процесса. Грамотное использование прикладных методов и технологий в соответствии с поставленными целями и задачами.

Превентивные и коррекционные воздействия, способствующие повышению психологической и социальной компетенции детей. Обоснованный подбор и уверенное применение превентивных и коррекционных программ и технологий в соответствии с возрастом, проблемой, индивидуальными особенностями учащихся. Обеспечение своевременной и качественной консультативной помощью учащимся, испытывающим трудности в обучении, поведении, адаптации и пр.

Рефлексия и оценка деятельности. Конструктивное отношение к собственной деятельности. Способность оценивать эффективность проводимых психологических мероприятий, владение методами статистики, самоанализом, самокоррекцией. Наличие профессионально-личностной позиции, желание лично и профессионально расти, развиваться.

Владение специальной терминологией, логика, речь, формулирование рекомендаций. Развитая речь, высокий уровень логического мышления, способность анализировать и обобщать информацию, делать соответствующие выводы. Адекватное использование специальной терминологии, формулирование психологических рекомендаций доступным и понятным языком с учетом особенностей клиента.

Соблюдение правовых и этических принципов. Знание и применение всех необходимых нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность психолога. Строгое соблюдение этических принципов в работе и конфиденциальность в работе с информацией. Построение работы на уважении личности клиента независимо от возраста, статуса, социального положения, национальной принадлежности, вероисповедания и других особенностей клиента.

Данные компетенции представляют собой конгломерат из стандартов, требований к уровню подготовки психологов образования и осуществляемой ими практической деятельности. Хотя они и перечислены по отдельности, данные компетенции тесно переплетаются в ходе профессиональной подготовки педагога-психолога и в его практической деятельности.

5. Система прав в отношении оплаты труда, здоровых и безопасных условий работы. Указанная система отражается в законодательных актах федерального уровня, а также в решениях администрации суворовского военного училища, ответственной за работу педагогов-психологов. Знание этой системы, умение ее использовать – важная составляющая профессиональной подготовленности любого работника.

Как отмечает Р.В. Овчарова, для эффективной и безопасной работы педагогу-психологу нужен отдельный кабинет и помещение для групповых занятий. Кабинет должен оборудоваться автоматизированным рабочим местом, фондом психодиагностических методик, закрытыми шкафами для хранения психологической информации и документов. Помещение для групповых занятий также должно быть оформлено определенным образом. Если в организации работают несколько психологов, то они могут выступать супервизорами по отношению к деятельности друг друга. Это удобно делать, имея в помещении окно со стеклом Гезелла. Для наиболее эффективного использования рабочего кабинета и класса для групповых занятий важно составлять циклограмму использования площадей в работе с педагогами, родителями и учащимися. В ней должны быть указаны время, категории клиентов и формы психологической помощи [169]. Такой кабинет способствует повышению эффективности работы, помогает создать обстановку доверительного общения, психологического комфорта.

В организационно-методическую документацию педагога-психолога входят следующие *основные документы*:

- график работы педагога-психолога;
- циклограмма работы педагога-психолога;
- номенклатура дел педагога-психолога;
- годовой план работы педагога-психолога;
- журнал учета оказания индивидуальной психологической помощи воспитанникам курса;
- журнал проведения групповых занятий с воспитанниками курса;
- журнал учета индивидуальных консультаций с воспитателями, преподавателями, родителями курса;
- итоговый (аналитический) отчет педагога-психолога за год.

Анализируя деятельность педагога-психолога в суворовском военном училище, можно отметить также:

- присутствует постоянное взаимодействие с людьми

(воспитанниками, воспитателями, педагогами, руководящим составом, родителями, коллегами); регулярная аналитическая активность в ходе выполнения деятельности;

- управление малыми коллективами воспитанников; индивидуальная и групповая работа;
- эмоциональная насыщенность труда, напряженность в процессе деятельности;
- деятельность в регламентированных условиях, в одной организации;
- ограниченные лимиты времени на проведение определенных видов профессиональной деятельности.

Примерная профессиограмма, психограмма и трудограмма педагога-психолога суворовского военного училища представлена в табл. 2.

Таблица 2

**Профессиограмма
педагога-психолога суворовского военного училища**

| Трудограмма | | |
|--------------------|-----------------------------|--|
| 1 | Роль профессии (содержание) | Психологическое сопровождение адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища |
| 2 | Распространение | Довузовские общеобразовательные организации Министерства обороны Российской Федерации |
| 3 | Предмет труда | Психическое развитие личности воспитанников суворовских военных училищ |
| 4 | Орудия труда | В основном функциональные: «сенсорные эталоны», правила работы с воспитанниками, выразительные средства вербального и невербального поведения |
| 5 | Рабочее место | Стол, необходимая документация, психологическая литература (по проблемам психологии труда, возрастной, педагогической и практической психологии) |
| 6 | Режим труда и отдыха | 36 часов в неделю; 24 часа на практическую работу в кабинете; 12 часов - методическая работа |

| | | |
|----|---|--|
| 7 | Продукт труда | Качественные изменения в состоянии воспитанников: стабилизация эмоциональной сферы, повышение уверенности в себе, позитивные личностные изменения, снижение тревожности |
| 8 | Оплата труда | В соответствии с трудовым договором |
| 9 | Должности в рамках профессии | - педагог-психолог; - руководитель психологической службы |
| 10 | Обязанности специалиста | Умение проводить: - психодиагностику; - индивидуальное и групповое консультирование; - развитие, просвещение; - коррекцию, - психопрофилактику; - соблюдение этических норм; - сохранение конфиденциальности; - компетентность. |
| 11 | Требования к профессиональной подготовке специалиста | Базовое психологическое и педагогическое образование. Необходим опыт работы с детьми школьного возраста. |
| 12 | Требования к индивидуальным особенностям специалиста. ПВК | рефлексивность, коммуникабельность, коммуникативная прогностичность, способность к эмпатии и стрессоустойчивость, словесно-логическое и образно-символическое мышления, гибкость мышления, уверенность в себе, саморегуляция, экспрессивность, умение слушать и понимать, наблюдательность коммуникативная гибкость, умение управлять своими эмоциями, умение правильно излагать и аргументировать свою точку зрения, доброжелательность, желание работать, хорошая логическая и эмоциональная память, устойчивость, переключаемость и объем внимания, высокая интеллектуальная работоспособность, гибкость поведения, умение рационально организовывать свой труд, объективность, ответственность, склонность к работе с людьми и исследовательским видам деятельности, широкий кругозор и эрудированность. |
| 13 | Позитивное влияние профессии | - возможность самореализации; - личностный рост; - профессиональный рост |
| 14 | Негативные стороны профессии | - повышенный уровень стрессовых ситуаций; - эмоциональная перегрузка и напряжённость труда; - эмоциональное выгорание |
| 15 | Медицинские противопоказания | Профессия не рекомендуется лицам с заболеваниями сердечнососудистой системы (гипертония, вегетативно-сосудистая дистония и т.д.), страдающим нервными и психическими расстройствами, а также людям с плохим слухом и дефектами речи |

| Психограмма | | |
|---|--|--|
| Психологическая структура деятельности | | |
| 1 | Мотивационный аспект деятельности | <p>Цель:</p> <ul style="list-style-type: none"> - помощь в изменении негативных эмоциональных состояний; - стимуляция психического и личностного развития; - коррекция личностных и поведенческих проблем |
| | | <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - установить контакт с воспитанниками; - определить специфику проблемы; - разработать план оказания помощи или коррекции; - подобрать методы, адекватные для данного вида помощи; - отслеживать результаты производимых воздействий; <p>Мотивы (в основном — альтруистические):</p> <ul style="list-style-type: none"> - осознание своей полезности; - желание помочь другим людям; |
| 2 | Эмоционально-волевой аспект деятельности | <ul style="list-style-type: none"> - положительные эмоции и хорошее настроение; - повышенная эмоциональная устойчивость; - сила воли и самообладание; - способность сохранять спокойствие и рациональность мышления даже в самых неожиданных ситуациях. |
| 3 | Удовлетворённость трудом | Ориентация больше на процесс деятельности, нежели на её результат (конечный результат зачастую не определён). Эффект неоконченного действия может отражаться на уровне удовлетворенности от выполняемой деятельности. |
| Операционно-технологическая структура деятельности | | |
| 1 | Поведенческий аспект деятельности | Психолог должен уметь устанавливать эмпатический контакт с воспитанниками, определить его психологическое состояние, сущность проблемы, используя при этом приемы психодиагностики, техники слушания, методы коррекции, техники саморегуляции поведения |
| 2 | Когнитивный аспект деятельности | Профессионал должен обладать: хорошими показателями внимания (устойчивость, переключаемость), памяти, словесно-логическим образным мышлением. Он должен уметь регулировать свои эмоциональные состояния, мобилизовать свои психологические функции, осуществлять поиск и анализ необходимой профессиональной информации, тренировать профессионально важные качества: логичность и практичность ума, рефлексивность, социабельность (эмпатия, потребность в социальных контактах и социальном одобрении, коммуникабельность), саморегуляцию, волевой компонент |

| | | |
|---|---|--|
| 3 | Профессиональное саморазвитие | Периодическое посещение обучающих тренингов, курсов и семинаров, повышающих квалификацию и уровень профессионализма |
| 4 | Психологические противопоказания | <i>Абсолютные:</i> - психологическая некомпетентность; - жестокость, раздражительность, агрессивность; - повышенная эмоциональная возбудимость, апатия, повышенная утомляемость, эмоциональная холодность, тревожность и депрессивность; - стремление сохранить статус-кво. <i>Относительные:</i> - некоммуникабельность, избегание личных контактов; - отсутствие сопереживания и сострадания к проблемам окружающих |
| 5 | Линии распада профессиональной деятельности | - эмоциональное выгорание; - неудовлетворённость собой; - неадекватное избирательное эмоциональное реагирование; - внешние жалобы; - психосоматические и психовегетативные нарушения |

Таким образом, с той или иной степенью детализации, нами рассмотрены и проинтерпретированы основные структурные компоненты примерной профессиограммы педагога-психолога суворовского военного училища.

2.3. Экспертный анализ профессионально важных качеств педагога-психолога суворовского военного училища как факторов профессиональной деятельности

Профессия предъявляет к личности педагога-психолога определенные требования, научный интерес здесь представляют **профессионально важные качества** (ПВК) [25]. Можно сказать, что в самом названии профессии «педагог-психолог» отражена сложность решения данного вопроса: необходимо учитывать ПВК, которые необходимы для ведения педагогической деятельности, и те ПВК, которые нужны для организации работы психолога в образовании. Под профессионально важными качествами будем понимать те индивидуально-психологические качества и свойства

личности, которые определяют возможность успешного выполнения профессиональной деятельности [254].

Исследования ПВК педагога в отечественной психологии тесным образом связано с именами Л.М. Митиной [153, 154], А.К. Марковой [147, 148], Н.В. Кузьминой [135] и др. А.К. Маркова рассматривает три позиции в педагогической деятельности: сама профессиональная деятельность педагога, общение и личность учителя. Среди профессионально ценных качеств, которым должен обладать учитель, выделяются педагогическое целеполагание, эрудиция, импровизация, наблюдательность, оптимизм, находчивость, рефлексия [148].

Л.М. Митина выделяет две макрогруппы профессиональных способностей педагога: проектировочно-гностические и рефлексивно-перцептивные. К первой группе относятся целеполагание и профессиональное мышление, ко второй – профессиональная педагогическая направленность, такт, педагогическая рефлексия). В контексте развития и реализации педагогом профессионально важных качеств Л.М. Митина обосновывает две модели профессионального развития учителя: модель адаптивного функционирования и модель профессионального развития учителя [153]. Именно в рамках концепции профессионального развития педагога Л.М. Митина указывает на способность личности сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие личности учителя во всех условиях протекания профессиональной педагогической деятельности. Данная модель характеризуется способностью учителя выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом. Это дает возможность «самостоятельно и конструктивно разрешать трудности и противоречия, оптимально использовать свои потенциальные возможности, творчески осмысливать прошлый опыт, искать и находить новые пути совершенствования педагогического процесса» [252, с. 109].

Анализируя научные источники по проблеме ПВК психологов, можно отметить работы М.Р. Битяновой [33, 34, 35], И.В. Дубровиной [72, 73, 74, 75], М.А. Степановой [230, 231], В.И. Долговой, В.К. Шаяхметовой [70], Э.Ф. Соколовой [226] и др.

А.В. Крупенина [134] исследует личные качества психологов системы образования, которые могут обеспечивать эффективную деятельность. Наличие таких ПВК, как профессиональная направленность на взаимодействие с субъектами образовательного процесса, общий социальный интеллект, социальная фасилитивность обеспечивают выполнение функционала психолога на достаточно высоком уровне. Отдельно рассматривается феномен эмоционального выгорания психологов и на основании проведенного исследования выдвигаются следующие критерии результативности деятельности психологов системы образования: субъективные переживания участников образовательного процесса, которым оказывается психокоррекционная или психоконсультативная помощь и психоэмоциональное состояние психолога, напрямую связанное с удовлетворенностью собственным трудом.

Э.В. Соколова [226] анализирует особенности профессиональной деятельности психолога-консультанта телефона доверия. Анализу подвергаются профессионально важные качества консультантов; профессиональные вредности данной профессии; приводится краткий анализ труда консультанта с составлением профессиограммы.

Результативность труда определяются не только наличием необходимых базовых ПВК, обеспечивающих достаточный уровень выполнения деятельности, но и также т.н. инвариантными ПВК, которые влияют на наличие более высоких результатов труда [70]. В.И. Долговой и П.Т. Долговым была разработана модель профессионально важных качеств педагога-психолога (с опорой на структуру социально-психологической установки). В данной модели ПВК разделены на следующие компоненты (блоки): эмоциональный, коммуникативный, гностический, мотивационный,

практический, рефлексивный. Каждому блоку при этом соответствует недопустимый, критический, приемлемый и желаемый уровень освоения ПВК.

Т.И. Васильева [44] рассматривает динамику профессиональной самооффективности будущих педагогов-психологов. В ходе исследования автор приходит к заключению, что уровень профессиональной самооффективности в области прикладной психологии связан с опытом работы психологам и с готовностью работать в будущем в системе образования. Показатели социальной, инструментальной, предметно-инструментальной направленности у студентов-психологов на 5-м курсе более высокие, чем в начале обучения.

Организация и проведение процедуры экспертной оценки профессионально важных качеств педагога-психолога суворовского военного училища. Поскольку исследование профессиональной деятельности педагога-психолога суворовского военного училища ранее не проводилось, представляется необходимым выделить, опираясь на уже проведенные исследования, те профессиональные и личностные качества педагога-психолога, которые определяют результативность ее выполнения. В данном исследовании эта задача была решена путем применения метода экспертной оценки.

Организация и проведение экспертной оценки профессионально важных качеств (ПВК) педагога-психолога суворовского военного училища осуществлялась в несколько этапов:

1. Разработка стимульного материала.
2. Подбор экспертов.
3. Организация и проведение экспертного опроса.
4. Обработка и анализ результатов опроса.
5. Оформление результатов экспертного опроса, составление профессиограммы.

Разработка стимульного материала для проведения процедуры экспертной оценки. Данный этап включает:

– составление подробного (заведомо избыточного) перечня социально-психологических, психологических, психофизиологических и других качеств (свойств) педагога-психолога, которые могут как положительно, так и отрицательно повлиять на результативность трудовой деятельности;

– выбор и уточнение вопросов (качеств, характеристик), направленных на уточнение или определение свойств специалиста из составленного заранее перечня;

– определение формы и порядка предъявления стимулов (вопросов, качеств, а также характеристик) сформированной группе экспертов (список составленных экспериментатором вопросов, структурированная анкета, набор специальных карточек с вопросами и т.д.);

– проведение пробного опроса специалистов-экспертов;

– редактирование (уточнение) списка и содержания вопросов, а также качеств и характеристик.

Подбор экспертов. Состав экспертной группы в количественном плане должен быть достаточно большим. В случае, если не проводится статистический, а применяется только содержательно-психологический анализ результатов опроса, число экспертов может быть в пределах от 5 до 11 человек.

Организация и проведение экспертного опроса. Экспертная оценка может проводиться как индивидуальным, так и групповым способом. Групповой способ применяется при одновременном обследовании группы экспертов (например, от пяти до одиннадцати человек). Стимульный материал анкеты (опросника, экспертного листа) в этом случае может предъявляться как с помощью бланков (брошюр), голоса, так и с применением компьютеров. Индивидуальный способ предполагает участие в экспертизе небольшого количества экспертов, их самостоятельную работу (с экспертным листом), когда им будет удобно в свободное от трудовой

деятельности время.

Оценка важности тех или иных аспектов трудовой деятельности педагога-психолога в ходе экспертного опроса осуществляется опытными педагогами-психологами, руководителями структурных подразделений довузовской общеобразовательной организации, вступающих в качестве экспертов в баллах, т.е. количественно.

Снизить количество ошибочных оценок помогает не только подробное инструктирование и специальная подготовка экспертов (педагогов-психологов и руководителей) перед началом обследования, но и увеличение числа экспертов.

По мнению таких авторов, как Никифоров Г.С., Дмитриева М.А., Снетков В.М., предпочтительнее проводить *качественную оценку* профессиональной важности тех или иных индивидуально-психологических свойств. Данное обстоятельство обусловлено тем, что даже некоторые эксперты, не имеющие достаточного уровня психологической компетентности, с трудом дифференцируют предъявленные для оценки качества (свойства), определяя их или как «необходимые» или как «важные». Вместе с тем эти же эксперты вполне способны ранжировать психологические качества (свойства), предъявленные на специальных карточках, которые предлагается им разложить по степени важности указанного на них качества (свойства). Этот методический подход позволяет получить до двадцати градаций оценок (усредненных по группе экспертов).

К качественной экспертной оценке относятся варианты, когда эксперты из общего перечня качеств (свойств) должны отобрать только те, которые, по их мнению, являются «профессионально важными» или, наоборот, исключить те качества (свойства), которые не оказывают существенного влияния на эффективность деятельности.

Обработка и анализ результатов экспертного опроса. Обработка результатов, в конечном итоге, преследует своей целью определить набор основных профессионально важных качеств, количество которых обычно для

конкретной должности (специальности) находится в интервале от 10 до 30 качеств (свойств).

При обработке результатов, выраженных в количественном выражении (в баллах) методами описательной статистики вычисляется средняя балльная оценка каждого качества (свойства) по всей группе обследованных специалистов (средний балл по группе качеств), затем качества (свойства) ранжируются по среднему баллу (устанавливается их иерархия), а первые из них по рангу включаются в перечень наиболее важных в профессиональном плане качеств.

При обработке методик качественной экспертной оценки по результатам ранжирования свойствам присваиваются соответствующие им индивидуальные, а затем рассчитываются среднегрупповые в экспертных группах ранговые баллы, на основании которых определяется группа наиболее важных для деятельности характеристик.

Оформление и представление результатов экспертного опроса. В настоящее время принято профессионально важные качества специалистов представлять в виде ранжированного ряда или структурированных групп (блоков) в психограмме специальности в соответствии с принятой классификацией ПВК, например: социально-психологические, психологические, психофизиологические, физиологические, физические.

Применение той или иной классификации ПВК зависит от цели и задач, решаемых при использовании перечня ПВК (отбор, сопровождение обучения и профессионального становления, совершенствование рабочего места, снижение травматизма, оценка резервных возможностей организма и др.) или традиций научной школы.

В состав экспертов вошли педагоги-психологи довузовских общеобразовательных учреждений Министерства обороны РФ: ФГКОУ «Тверское суворовское военное училище», ФГКОУ «Московское суворовское военное училище», ФГКОУ «Санкт-Петербургское суворовское военное училище», ФГКОУ «Ульяновское суворовское военное училище», ФГКОУ «Казанское суворовское военное училище». В эмпирическом

исследовании приняли участие 48 экспертов (педагоги-психологи высшей категории, заместители начальника суворовских училищ по учебно-воспитательной работе).

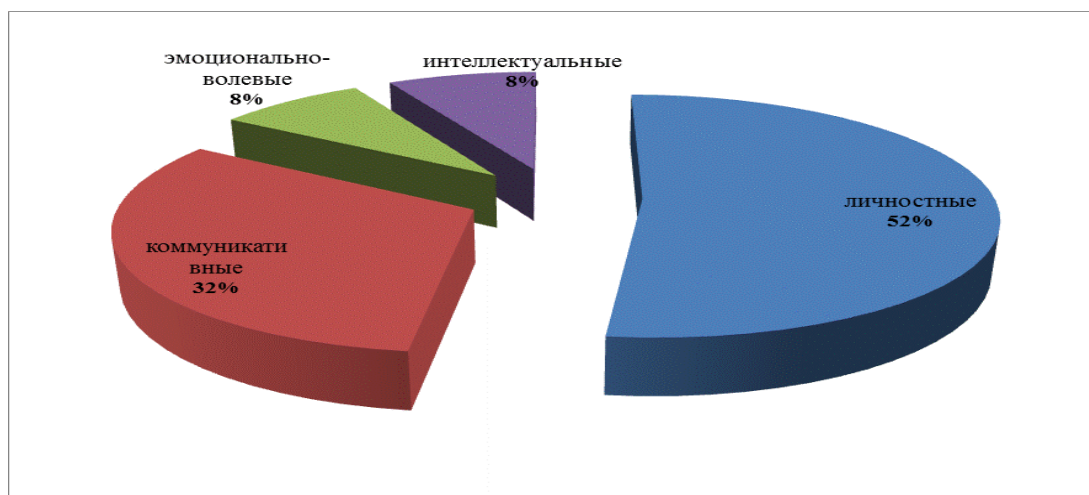
Проведенный экспертный опрос показал, что наиболее значимыми ПВК в профессиональной деятельности педагога-психолога суворовского военного училища являются следующие (см. диаграмму 1).

Изначально в списке были представлены 45 качеств, которые отражали когнитивные, эмоционально-волевые, коммуникативные и личностные особенности респондентов. По результатам экспертного исследования были выделены 25 профессионально-важных качеств, которые согласно мнению экспертов обеспечивают эффективность и результативность профессиональной деятельности педагога-психолога, работающего в довузовских общеобразовательных организациях.

Большую часть из них составляют личностные качества 52%, далее 32% составляют коммуникативные качества и в равной степени интеллектуальные, эмоционально-волевые по 8%.

Диаграмма 1

Результаты экспертного оценивания профессионально-важных качеств педагога-психолога суворовского военного училища



При этом наиболее значимыми, по мнению экспертов, оказались коммуникабельность, лидерство, коммуникативная компетентность, способность к эмпатии, стрессоустойчивость, саморегуляция поведения.

На *втором* месте по значимости стоят: развитое словесно-логическое и образно-символическое мышления, гибкость поведения, уверенность в себе, экспрессивность, рефлексивность, умение слушать и понимать, наблюдательность.

На *третьем* месте выделены такие качества, как коммуникативная гибкость, умение управлять своими эмоциями, умение правильно излагать и аргументировать свою точку зрения, доброжелательность, желание работать, хорошая логическая и эмоциональная память, устойчивость, переключаемость и объем внимания, высокая интеллектуальная работоспособность, гибкость поведения, умение рационально организовывать свой труд, объективность, ответственность, широкий кругозор и эрудированность.

Выделенные профессионально-важные качества, по мнению педагогов-психологов суворовских военных училищ, способствуют эффективному межличностному взаимодействию с воспитанниками и педагогическим коллективом.

Таким образом, проведенное нами скрининговое исследование профессионально важных качеств педагогов-психологов по психологическому сопровождению адаптации воспитанников позволило определить наиболее важные и значимые для выполнения профессиональной деятельности.

2.4. Модель профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища

Необходимость построения модели профессиональной деятельности педагога-психолога суворовского военного училища (СВУ) обуславливается необходимостью рассмотрения комплексного труда педагога-психолога в суворовском военном училище по психологическому сопровождению адаптации воспитанников и возможностью оценки результативности профессиональной деятельности педагога-психолога.

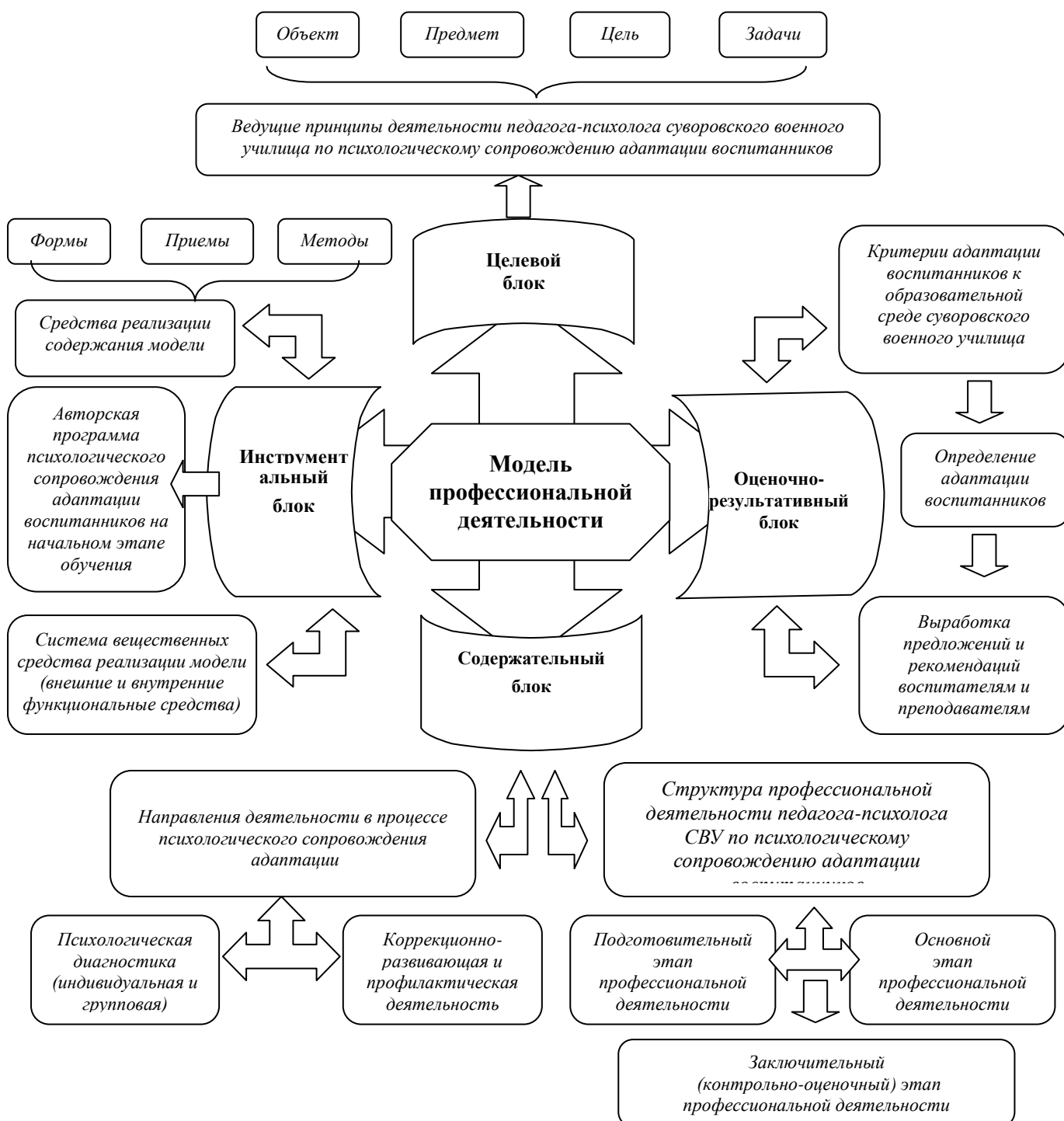
При разработке и описании модели нами было выбрано психологическое сопровождение адаптации воспитанников на начальном этапе обучения к условиям СВУ как одному из основных видов профессиональной деятельности педагога-психолога. Данная модель выступает концептуальным инструментом, аккумулирующим в себе основу, механизмы, технологию и мониторинг по отношению к моделируемому процессу. Модель позволяет получить информацию о направлениях и содержании профессиональной деятельности педагога-психолога СВУ по психологическому сопровождению адаптации воспитанников на начальном этапе обучения, определить особенности и закономерности труда педагога-психолога, которые могут быть выявлены при комплексном анализе профессиональной деятельности. Также модель позволяет получить обратную связь, насколько информативной, адекватной, результативной на практике она является в целом, определить содержательные критерии адаптации воспитанников и ориентиры рисков и возможных ошибок в профессиональной деятельности педагога-психолога СВУ.

Теоретико-методологической основой данной модели являются работы М.Р. Битяновой, С.К. Бондыревой, И.В. Дубровиной, Е.А. Климова, Д.И. Фельдштейна, В.Д. Шадрикова и др. Структурно модель можно представить в виде четырех блоков: целевого, содержательного, инструментального и оценочно-результативного, каждый из которых включает ряд дополнительных компонентов. При создании модели мы опирались на гуманистический, личностно-ориентированный и системный подходы. Первый предусматривает наличие определенных условий, создающих оптимальный морально-психологический климат, опирающийся на субъект-субъектные отношения сопровождающего и сопровождаемого, уважение достоинства и прав личности. Второй подход предполагает психологическую поддержку развития личностного потенциала, индивидуальности, позволяющих ему находиться в гармоничных связях с окружающим социальным миром. Третий позволяет объединить психологическое сопровождение в единое целое как системное явление,

учесть противоречия и недостатки в существующей системе, определить условия ее функционирования.

Ниже представлено подробное описание модели профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников на начальном этапе обучения к условиям суворовского военного училища.

Модель профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища



Целевой блок – включает в себя объект, предмет, цель, задачи, ведущие принципы профессиональной деятельности по психологическому сопровождению адаптации воспитанников.

Содержательный блок – в нем сосредоточены: а) направления профессиональной деятельности педагога-психолога суворовского военного училища: психологическая диагностика (индивидуальная и групповая), коррекционно-развивающая и профилактическая деятельность (индивидуальная и групповая), консультирование, психологическое просвещение, организационно-методическая деятельность, аналитическая работа; б) структура профессиональной деятельности педагога-психолога, включающая в себя три этапа: подготовительный, основной и контрольно-оценочный этапа профессиональной деятельности.

Инструментальный блок, включающий формы, методы, приемы, средства реализации содержания модели; система вещественных средств деятельности; система внешних и внутренних функциональных средств деятельности педагога-психолога суворовского военного училища; авторская программа психологического сопровождения адаптации воспитанников на начальном этапе обучения.

Оценочно-результативный блок, в котором отражены критерии адаптации воспитанников к образовательной среде суворовского военного училища, выявлены уровни адаптированности воспитанников (высокий, средний и низкий уровни), определяющие результативность реализации модели психологического сопровождения.

Ожидаемые результаты применения модели.

- Активное включение в образовательный процесс всех категорий воспитанников.
- Реализация мониторинга психологического статуса воспитанника.
- Участие в построении индивидуального образовательного маршрута воспитанников, направленного на его личностное развитие.

- Повышение психологической компетентности педагогов, воспитателей и родителей суворовцев.
- Выявление затруднений у воспитанников в процессе адаптации к условиям суворовского военного училища.

Целевой блок модели профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников

Объект профессиональной деятельности педагога-психолога СВУ – личность воспитанника, поступившего на 1-й курс суворовского военного училища. Возраст воспитанника – 10-11 лет, что соответствует 5 классу средней общеобразовательной школы.

Предмет профессиональной деятельности педагога-психолога СВУ – психологическое сопровождение адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища. Адаптация в данном контексте понимается как процесс приспособления воспитанников к условиям суворовского военного училища. Разработанная модель профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников на начальном этапе обучения заключается в оказании помощи воспитанникам, испытывающим различные трудности психологической или социально-психологической природы, выявлении и профилактике этих трудностей, развитие личности воспитанника, формирование благоприятного морально-психологического климата в коллективе.

Учитывая требования Закона РФ «Об образовании», Конвенции о правах ребенка, Постановлений Правительства РФ о статусе воспитанников воинских частей, нормативных актов Министерства обороны РФ об осуществлении образовательной деятельности в суворовских военных училищах, цель профессиональной деятельности педагога-психолога СВУ в рамках данной модели – реализация процедур и условий по психологическому сопровождению адаптации воспитанников на начальном этапе обучения к условиям СВУ, обеспечивающих раскрытие потенциальных

личностных возможностей и самореализации в военно-учебной деятельности.

Достижение данной цели обеспечивается решением следующих задач профессиональной деятельности педагога-психолога СВУ по психологическому сопровождению адаптации.

- Организация полисубъектного, полипрофессионального взаимодействия участников образовательного процесса – педагоги-психологи, преподаватели, воспитатели, администрация училища, заместители начальника училища по учебно-воспитательной работе, другие внешние привлекаемые специалисты, воспитанники, родители.

- Разработка предложений о распределении суворовцев по взводам и комплектование учебных подразделений.

- Формирование эмоциональной и волевой устойчивости у воспитанников на начальном этапе обучения.

- Формирование положительной адаптации и социализации воспитанников в ходе реализации образовательного процесса.

- Формирование у воспитанников положительной мотивации к обучению в суворовском военном училище.

- Снижение общего уровня тревожности у воспитанников в ходе реализации образовательного процесса.

- Проведение регулярной методической работы с педагогическим составом суворовского военного училища.

- Подбор методов социально-психологического изучения и психологического обследования суворовцев и учебных коллективов.

- Планирование и разработка развивающей программы по психологическому сопровождению адаптации с учетом индивидуальных и возрастных особенностей суворовцев.

- Подготовка и проведение медико-психолого-педагогического консилиума в целях выработки индивидуального маршрута обучения суворовца с проблемами в обучении и поведении.

- Оценка степени адаптации нового набора к обучению в училище (в течение учебного года).

- Углубленное психологическое изучение суворовцев, склонных к нарушению дисциплины или имеющих низкие показатели в учебе и подготовка рекомендаций по индивидуальной работе с ними.

- Углубленное изучение индивидуально-психологических качеств суворовцев с признаками затрудненной адаптации к обучению.

- Изучение причин отчисляемости воспитанников.

- Оценка степени сплоченности учебных классов и динамики межличностных отношений воспитанников.

- Анализ эффективности проводимых мероприятий в течение учебного года и разработка предложений по их совершенствованию.

- Участие в работе педагогических, методических советов, в подготовке и проведении родительских собраний, оздоровительных, воспитательных и других мероприятий, в организации и проведении методической и консультативной помощи родителям (лицам, их заменяющих).

- Содействие распространению и внедрению в практику СВУ достижений в области отечественной и зарубежной психологии.

Ситуация, запускающая профессиональную деятельность педагога-психолога – поступление обучающегося на 1-й курс СВУ (5 класс средней общеобразовательной школы, возраст воспитанника 10-11 лет); запрос администрации училища в ходе образовательного процесса на проведение диагностических, развивающих, тренинговых, консультационных, профилактических мероприятий с воспитанниками на начальном этапе обучения.

При организации психологического сопровождения представляется важным учет требований непрерывности психологического сопровождения, приоритет интересов и индивидуальных особенностей воспитанников, опора

на существующие личностные ресурсы и потенциальные возможности развития личности.

Принципы деятельности педагога-психолога СВУ включают общие принципы работы психолога в образовательной организации, принципы организации психологического сопровождения, принципы развивающего и формирующего направлений деятельности.

Основные принципы профессиональной деятельности педагога-психолога СВУ в рамках модели. Педагог-психолог СВУ при выполнении профессиональной деятельности по психологическому сопровождению адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища (в рамках модели) руководствуется определенными принципами работы. Представляется целесообразным выделить следующие.

1. Принцип компетентности педагога-психолога требует высокого уровня сформированности у него общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций; определенного комплекса профессионально важных качеств. Педагог-психолог может применять диагностические и развивающие методики, адекватные целям его профессиональной деятельности с учетом возраста воспитанников. Используемые методики обязательно должны быть стандартизированными, нормализованными, надежными и валидными, адаптированными к данному контингенту. Более того, данный принцип включает способность и направленность педагога-психолога к профессиональному общению с родителями воспитанников СВУ, с которыми приходится взаимодействовать в ходе образовательного процесса, а также к сотрудничеству со смежными специалистами-профессионалами.

2. Принцип единства диагностики и коррекции отражает целостность процесса оказания психологической помощи в развитии личности воспитанника как любого вида практической деятельности педагога-психолога. Данный принцип реализуется в двух аспектах. Во-первых, началу психокоррекционной и психопрофилактической работы всегда предшествует

этап прицельного комплексного диагностического обследования, позволяющий выявить характер и интенсивность психологических проблем, сделать заключение об их возможных причинах и на основании заключения сформулировать цели и задачи психопрофилактической программы. Во-вторых, реализация модели обязательно требует от педагога-психолога постоянного контроля динамики изменений личности воспитанника, динамики его эмоционального состояния, нервно-психической устойчивости. Посредством контроля возможно внесение определенных необходимых корректив в задачи психодиагностики, психокоррекции и психопрофилактики.

3. *Принцип беспристрастности педагога-психолога* не допускает предвзятого отношения к воспитанникам и их родителям, какое бы субъективное впечатление они не производили своим внешним видом, социально-статусным положением, манерой общения и поведения.

4. *Принцип ненанесения ущерба* требует от педагога-психолога такой организации диагностической, развивающей и формирующей работы, чтобы процесс и результаты деятельности не наносили вреда психическому здоровью воспитанников. Данный принцип включает выбор адекватных методов диагностики и развития; уважение личного достоинства, прав и свобод детей младшего подросткового возраста. Родители могут быть информированы о применяемых диагностических и развивающих методиках, о прогнозируемых промежуточных и конечных результатах профессиональной деятельности педагога-психолога.

5. *Принцип конфиденциальности профессиональной деятельности педагога-психолога* означает, что информация о воспитанниках, которой он владеет в результате доверительных с ними отношений, не подлежит сознательному или случайному разглашению вне согласованных с родителями условий. В рамках данного принципа все сведения психологического характера должны быть закодированы, документы должны

быть в единственном экземпляре, их хранение в училище должно быть контролируемым.

6. *Принцип полипрофессиональности* предполагает организацию комплексного решения проблем воспитанников, для чего могут привлекаться соответствующие специалисты помогающих профессий (дефектологи, логопеды, медицинские психологи, педагогические работники образовательных организаций, социальные и юридические кадры).

7. *Принцип приоритетности патогенетической психотерапии В.Н. Мясищева.* Необходимо выяснение жизненных отношений, сыгравших пусковую роль, вызывающих перенапряжение и дезорганизацию учебной деятельности воспитанника. Следование данному принципу открывает возможности для эффективного построения как индивидуальной, так и групповой психокоррекционной работы.

8. *Деятельностный принцип коррекции.* Залогом успеха выступает организация активной деятельности воспитанника, в ходе реализации которой создаются условия для ориентировки суворовца в «трудных» конфликтных ситуациях, организуется необходимая основа для позитивных сдвигов личности.

9. *Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей* согласует требование соответствия хода психического и личностного развития индивида нормативному развитию, с одной стороны, и признание бесспорного факта уникальности и неповторимости конкретного пути развития каждой личности – с другой.

10. *Принцип «снизу вверх»* заключается в усложнении и совершенствовании имеющегося уровня психического развития воспитанников.

11. *Принцип «сверху вниз»* необходим для создания зоны ближайшего развития, так как коррекционно-развивающая работа должна носить опережающий характер и своевременно формировать

психологические новообразования у воспитанников на начальном этапе обучения в СВУ.

12. *Принцип системности развития* связан с устранением причин отклоняющегося психического развития, учетом взаимосвязи всех аспектов гетерохронного развития воспитанников младшего подросткового возраста.

13. *Принцип групповой деятельности* заключается в организации коррекционно-развивающей деятельности воспитанников в рамках проведения тренинговых занятий в группах и взводах.

14. *Принцип интеграции методов психологического воздействия* предполагает необходимость использования всего многообразия методов, техник, приемов из арсенала практической психологии и психокоррекции (психологические занятия, тренинги, арттерапия, круглые столы, групповые дискуссии, проективные методы, музыкальные композиции, сказки, притчи, моделирование проблемных ситуаций, этюды и др.).

Содержательный блок модели профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников

Содержательный блок модели включает в себя основные виды деятельности и структуру профессиональной деятельности педагога-психолога СВУ по психологическому сопровождению адаптации воспитанников.

Деятельность педагога-психолога СВУ по психологическому сопровождению воспитанников на начальном этапе обучения выстраивается по следующим направлениям:

- психодиагностическая работа;
- консультативно-просветительская работа;
- коррекционно-развивающая и профилактическая деятельность (индивидуальная и групповая);
- организационно-методическая деятельность;
- аналитическая работа.

Консультативно-просветительская работа – повышение психологической компетентности воспитателей, преподавателей и родителей в тех вопросах, которые наиболее актуальны с точки зрения переживаемого воспитанниками периода адаптации, выработка стратегии индивидуального (лично-ориентированного) подхода к воспитанникам, оказание оперативной психологической помощи суворовцам, их родителям, воспитателям. Консультирование оказывает помощь 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 суворовцев; помогает формировать адекватный морально-психологический климат на курсах; активно содействует присвоению нового положительного социального опыта. Психологическое просвещение проводится с целью формирования психологических знаний у воспитанников, педагогов, родителей и администрации суворовского военного училища. Психологическое просвещение позволяет систематизировать полученные знания и применять их на практике с целью эффективного взаимодействия с воспитанниками, построения продуктивных взаимоотношений в коллективе, развития личности обучающегося. В процессе профессиональной деятельности педагог-психолог знакомит коллектив училища с различными отраслями психологии (педагогической, социальной, возрастной и др.) в разрезе необходимых психолого-педагогических задач. На педагогических совещаниях курса доводит и разъясняет результаты психологических исследований с целью эффективного взаимодействия и эмоциональной удовлетворенности субъектов процессом и результатом взаимодействия.

Психодиагностическая работа позволяет педагогу-психологу СВУ

выявлять и отслеживать траектории индивидуального развития воспитанников в интеллектуально-познавательной, эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной сферах и в системе военно-социальных отношений; проводить мониторинг эффективности реализуемых занятий и программ.

Психопрофилактическая работа проводится с целью предупреждений дезадаптации воспитанников, профессионального выгорания педагогов и воспитателей, разработки рекомендаций педагогам и родителям по вопросам воспитания, обучения и развития воспитанников с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

Коррекционно-развивающая работа педагога-психолога 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. Данное направление профессиональной деятельности связано с оказанием психологической поддержки воспитанникам, испытывающим трудности в период адаптации на начальном этапе обучения.

Аналитическая работа – осмысление проводимой системы психолого-педагогической деятельности по адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища, оценка результативности работы и коррекция рабочих планов. Аналитическая работа подразумевает участие в психолого-педагогическом консилиуме в октябре по результатам диагностики степени адаптации суворовцев; организация учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуальных и возрастных особенностей суворовцев; определение на основе психического развития воспитанника его дальнейшего образовательного маршрута, решение вопроса о его целесообразности (необходимости) пребывания в СВУ; выявление воспитанников, нуждающихся в дополнительной специализированной помощи со стороны внешних специалистов (индивидуализация

образовательного маршрута коррекционного направления).

Отдельно можно выделить *проектировочно-организационное* направление профессиональной деятельности педагога-психолога, связанное с определением целей и задач выполняемой деятельности, планированием своего труда, организацией необходимой поддержки и условий для достижения результативности выполняемой профессиональной деятельности.

Структура профессиональной деятельности педагога-психолога СВУ в рамках модели

В данном исследовании профессиональная деятельность педагога-психолога суворовского военного училища рассматривается в динамическом разрезе в связи с тем, реализуется во времени и с различным содержанием по психологическому сопровождению адаптации воспитанников к условиям СВУ. Соответственно, структуру профессиональной деятельности педагога-психолога можно представить в виде следующих этапов, органично дополняющих друг друга и взаимосвязанных между собой: подготовительный этап, основной этап профессиональной деятельности и заключительный (контрольно-оценочный) этап (см. табл. 3,4,5).

Таблица 3

Подготовительный этап профессиональной деятельности педагога-психолога СВУ

| Направления профессиональной деятельности педагога-психолога | Действия педагога-психолога | Средства профессиональной деятельности педагога-психолога |
|---|--|---|
| Диагностическое направление | Проведение первичной диагностики уровня выраженности адаптации у воспитанников. Уточнение и анализ результатов психодиагностического обследования личности воспитанников | Комплекс психодиагностических методик для исследования адаптации на начальном этапе обучения к условиям СВУ |
| Консультативно-просветительское направление | Просветительские беседы и консультирование воспитателей и педагогов по вопросам психического развития воспитанников на данном возрастном этапе. | Индивидуальные консультации, групповые семинары |

| | | |
|--|--|--|
| Проектировочно-организаторское направление | Планирование приоритетных направлений профессиональной деятельности. Учет и соблюдение требований к материально-техническому, информационному обеспечению деятельности. Организация управленческой поддержки в лице администрации училища. | Система внешних и внутренних функциональных средств педагога-психолога |
| Экспертное направление | Участие в психолого-педагогическом консилиуме в начале учебного года психологическое сопровождение процесса адаптации суворовцев, организация учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуальных и возрастных особенностей суворовцев | Система внешних и внутренних функциональных средств педагога-психолога |

Таблица 4

Основной этап профессиональной деятельности педагога-психолога СВУ

| Направления профессиональной деятельности педагога-психолога | Действия педагога-психолога | Средства профессиональной деятельности педагога-психолога |
|---|--|---|
| Проектировочно-организаторское направление | Составление тематического плана на обозначенный период. Планирование комплексной работы на учебный год, определение последовательности выполняемых действий. | Система внешних и внутренних функциональных средств педагога-психолога |
| Психопрофилактическое направление | Регулярная, в течение учебного года, психопрофилактическая работа с воспитанниками с целью предупреждения дезадаптации | Система внешних и внутренних функциональных средств педагога-психолога |
| Диагностическое направление | Проведение мониторинга познавательной и социальной активности суворовцев с целью отслеживания траектории индивидуального развития, динамики личностных изменений, определение результативности проводимой работы | Комплекс психодиагностических методик для исследования адаптации на начальном этапе обучения к условиям СВУ |
| Консультативно-просветительское направление | Проведение обучающего семинара для воспитателей и педагогов СВУ «Адаптация воспитанников на начальном этапе обучения». Консультирование воспитателей и | Учебная программа семинара «Адаптация воспитанников на сложных возрастных этапах». |

| | | |
|-------------------------|--|--|
| | педагогов по вопросам психического развития воспитанников на данном возрастном этапе. | |
| Развивающее направление | Проведение развивающих занятий с воспитанниками, согласно тематического плана (см. табл. 2.1.) | Программа психологического сопровождения адаптации воспитанников на начальном этапе обучения |

Таблица 5

Развивающее направление профессиональной деятельности педагога-психолога СВУ по психологическому сопровождению адаптации воспитанников на начальном этапе обучения

| Тема занятия | Количество часов | Индивидуальное консультирование |
|---|------------------|---------------------------------|
| Занятие 1. "Этот необычный и волнующий 5-й класс" Цель занятия: познакомить суворовцев с целями занятий, формой работы; принять правила поведения на занятии; развивать умения самостоятельно проявлять активное участие и сотрудничать со сверстниками в дискуссиях | 1 | 0,5 |
| Занятие 2. Создание группы Цель занятия: способствовать созданию доброжелательной обстановки и атмосферы поддержки в группе; выяснить ожидания воспитанников; развивать умение видеть ситуацию с разных сторон, находить позитивные моменты в происходящем, конструктивно реагировать на проблемы | 1 | 0,5 |
| Занятие 3. "Мы и ТвСВУ" Цель занятия: проработка трудностей, возникающих у воспитанников в процессе обучения в Тверском Суворовском училище, изучение мнения обучающихся о степени значимости училища в их жизни | 1 | 0,5 |
| Занятие 4. "Вот он - я" Цель занятия: развивать умение самоанализа и самовыражения; стимулировать фантазию, воображение учащихся; способствовать снятию тревоги | 1 | 0,5 |
| Занятие 5. "Познай себя" Цель занятия: создать у суворовцев мотивацию на самопознание; способствовать развитию самопознания, рефлексии, уверенности в себе | 1 | 0,5 |
| Занятие 6. "Новичок в Суворовском училище" Цель занятия: способствовать развитию умения учиться, планировать свою деятельность; обсудить новые условия учебного процесса в закрытом учебном заведении | 1 | 0,5 |
| Занятие 7. Находим друзей Цель занятия: способствовать формированию навыков взаимодействия в группе, помочь суворовцам осознать, какие качества важны в дружбе | 1 | 0,5 |
| Занятие 8. Узнай суворовское училище Цель занятия: помочь воспитанникам ознакомиться с | 1 | 0,5 |

| | | |
|---|----------|------------|
| правилами и осознать особенности своего поведения в суворовском училище | | |
| Занятие 9. "Понимаем ли мы друг друга" Цель занятия: показать значимость собственного "Я"; подвести суворовцев к пониманию необходимости жить в согласии с собой и другими; показать важность взаимопонимания | 1 | 0,5 |
| Занятие 10. Что поможет мне учиться? Цель занятия: помочь участникам группы осознать правила работы на уроке; способствовать формированию учебных навыков; способствовать самораскрытию воспитанников, развитию эмпатии | 1 | 0,5 |
| Занятие 11. Легко ли быть суворовцем? Цель занятия: помочь воспитанникам осознать, какие качества необходимы хорошему суворовцу; способствовать развитию воображения и навыков совместной деятельности | 1 | 0,5 |
| Занятие 12. "Мир эмоций" Цель занятия: познакомить суворовцев с эмоциями; научить определять эмоциональное состояние других людей; тренировать умение владеть своими эмоциями | 1 | 0,5 |
| Занятие 13. Чего я боюсь? Цель занятия: научить воспитанников распознавать свои страхи помочь найти способы их преодоления. | 1 | 0,5 |
| Занятие 14. Конфликт или взаимодействие? Цель занятия: развить навыки общения и разрешения конфликтов; научить суворовцев умению свободно, не боясь неодобрения, высказывать свои мысли | 1 | 0,5 |
| Занятие 15. Работа с негативными переживаниями Цель занятия: повышение эмоциональной устойчивости воспитанников; формирование навыков принятия собственных негативных эмоций; формирование умения адекватно воспринимать обидные замечания | 1 | 0,5 |
| Занятие 16. "Вот тебе моя рука" Цель занятия: проработка возможных выходов из конфликтных ситуаций, развитие эмпатии | 1 | 0,5 |
| Занятие 17. "Моя путеводная звезда" Цель занятия: развитие умения высказывать свое мнение, воспитание культуры общения, умения прислушиваться к высказываниям других суворовцев; закрепить результаты, достигнутые на предыдущих занятиях; раскрытие ранее незатронутых проблемных для воспитанников тем. | 1 | 0,5 |
| Занятие 18. Ставим цели Цели: помочь суворовцам в осмыслении личных целей на период обучения в суворовском училище; подвести итоги работы группы | 1 | 0,5 |
| Занятие 19,20. "Я+Я=МЫ-СУВОРОВЦЫ" Цель занятия: снижение тревожности, достижение внутригрупповой сплоченности, осмысление своего персонального "Я" как части общего "Мы" | 2 | 0,5 |

Заключительный (контрольно-оценочный) этап профессиональной деятельности педагога-психолога СВУ

| Направления профессиональной деятельности педагога-психолога | Действия педагога-психолога | Средства профессиональной деятельности педагога-психолога |
|--|--|---|
| <p>Диагностическое направление</p> | <p>Итоговая диагностика степени выраженности адаптации суворовцев младших курсов. Анализ результатов психодиагностического обследования личности воспитанников. Подготовка отчетных документов (справки-доклады).</p> | <p>Комплекс психодиагностических методик для исследования адаптации на начальном этапе обучения к условиям СВУ Социометрия; Тест школьной тревожности Филлипса; Методика изучения мотивации учения для учащихся среднего звена Н.В. Лускановой (модификация Е.И. Даниловой); Схема наблюдения за адаптацией и эффективностью учебной деятельности обучающихся Э. М. Александровской, С. Громбах (модифицированная Еськиной Е. С., Больбот Т.Л.); Анкета «Незаконченные предложения»; Анкета определения психологической готовности воспитанников 1 курса к обучению в СВУ; Карта настроения</p> |
| <p>Проектировочно-организаторское направление</p> | <p>Анализ выполненных направлений профессиональной деятельности. Оценка результативности психологического сопровождения адаптации воспитанников к условиям СВУ по динамике диагностических показателей. Моделирование значимых условий достижения целей деятельности. Публикация результатов проведенной развивающей работы.</p> | <p>Система внешних и внутренних функциональных средств педагога-психолога</p> |

Инструментальный блок модели профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников

Среди средств профессиональной деятельности педагога-психолога суворовского военного училища можно выделить:

1. *Система вещественных средств*: документация установленной формы, утвержденная начальником суворовского военного училища, для ведения документооборота педагогом-психологом в течение учебного года в целях профессиональной деятельности:

- график работы педагога-психолога;
- циклограмма работы педагога-психолога;
- номенклатура дел педагога-психолога;
- годовой план работы педагога-психолога;
- журнал учета оказания индивидуальной психологической помощи воспитанникам курса;
- журнал проведения групповых занятий с воспитанниками курса;
- журнал учета индивидуальных консультаций с воспитателями, преподавателями, родителями курса;
- итоговый (аналитический) отчет педагога-психолога за год;

научно-методическая литература (научные журналы по психологии, учебные и учебно-методические пособия по психологическому сопровождению, психологии профессиональной деятельности педагога-психолога, доступ к современным психологическим интернет-ресурсам и т.п.), материально-технические средства, методические средства;

- диагностические средства, среди которых: опросник школьной тревожности Филлипса, методика изучения мотивации учения для учащихся среднего звена Н.В. Лускановой (модификация Е.И. Даниловой), методика определения степени адаптации к школе Н. Александровской, «Незаконченные предложения», анкета определения психологической готовности воспитанников 1 курса к обучению в СВУ, карта настроения;

- развивающие и формирующие средств: авторская программа психологического сопровождения адаптации воспитанников на начальном этапе обучения, реализуемая в течение учебного года;
- просветительские и консультационные средства: учебная программа семинара «Адаптация воспитанников на сложных возрастных этапах» для воспитателей и педагогов СВУ; консультирование родителей по вопросам психического развития воспитанников, информационная поддержка реализуемых мероприятий, направлений деятельности на сайте Тверского суворовского военного училища.

2. Система внешних и внутренних функциональных средств:

- общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные компетенции, сформированные в процессе получения высшего психологического образования, среди которых:
 - способность и готовность использовать основы психологических знаний для формирования мировоззренческой и профессиональной позиции;
 - способность и готовность к самообразованию и самоорганизации;
 - способность и готовность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия;
 - способность и готовность к организации психологического сопровождения адаптации воспитанников на начальном этапе обучения;
 - способность и готовность к использованию психодиагностических методик для диагностики степени выраженности адаптации воспитанников;
 - способность и готовность к организации консультационной, просветительской и профилактической работы с педагогами, воспитателями, родителями воспитанников СВУ;
 - способность и готовность к организации полисубъектного, полипрофессионального взаимодействия участников образовательного

процесса – педагоги-психологи, преподаватели, воспитатели, администрация училища, заместители начальника училища по учебно-воспитательной работе, другие внешние привлекаемые специалисты, воспитанники, родители.

- способность и готовность к проектированию, анализу и реализации этапов своей профессиональной деятельности в течение учебного года;
- владение конкретными развивающими методиками, изученными в процессе дополнительного образования;
- профессионально важные качества педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища на начальном этапе обучения;
- выразительные средства поведения и речи в профессиональной деятельности во взаимодействии с воспитанниками – использование речи, поз, жестов, выражений лица, адекватных социально-учебной ситуации; мысленные схемы-планы учебно-образовательного процесса, мысленные эталоны, образцы вещественных результатов, стереотипы эмоционального успешного реагирования и др.

Среди форм организации психологического сопровождения воспитанников можно отметить: проведение практических занятий, коррекционно-развивающих упражнений с разнообразным познавательным материалом в игровой форме; тренинговые занятия, направленные на формирование адаптации к условиям жизни и обучения в СВУ; участие воспитанников в военно-научном сообществе с целью формирования и развития военно-профессиональной направленности; кураторская работа педагогов-психологов с одаренными воспитанниками по различным научно-исследовательским проектам для участия в ежегодной городской научно-практической школьников «Шаг в будущее» (г. Тверь); проведение диспутов по психологическим вопросам; сопровождение педагогом-психологом проектных работ воспитанников; создание и конкурсы тематических

стенгазет; посещение воспитанниками музеев, выставок, театров, экскурсии по историческим местам.

Основными методами работы педагога-психолога в рамках психологического сопровождения адаптации являются исследование, наблюдения, упражнения, объяснение, беседа, рассказ, рисуночные методы, тестирование.

Для обеспечения **управленческой поддержки** профессиональной деятельности педагога-психолога суворовского военного училища необходимо соблюсти следующие условия:

- внесение соответствующих изменений и дополнений в Положение о психологической службе училища, утвержденное начальником ФГКОУ «Тверское суворовское военное училище»;
- утверждение на уровне администрации училища плана и направлений профессиональной деятельности педагога-психолога СВУ: психодиагностическое, консультативно-просветительское, коррекционно-развивающее, психопрофилактическое, экспертное, проектировочно-организационное (на учебный год);
- при необходимости, получение социального запроса от администрации училища и от родителей на проведение с воспитанниками различных диагностических, тренинговых, просветительских и других мероприятий;
- организация полипрофессионального взаимодействия специалистов помогающих профессий (дефектологи, логопеды, медицинские психологи, педагогические работники образовательных организаций, социальные и юридические кадры), администрации училища, родителей воспитанников. Обеспечение участия приглашенных специалистов в решении проблем отдельных воспитанников и взводов;
- в соответствии с Законом об образовании от 29.12.2012 г. и профессиональным стандартом «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» – своевременное повышение квалификации

по основным направлениям профессиональной деятельности в СВУ;

- предоставление методического дня для осуществления педагогом-психологом на базе училища самостоятельной подготовки к различным направлениям деятельности: психодиагностическому, коррекционно-развивающему, консультативно-просветительскому, проектировочно-организационному, психопрофилактическому, экспертному.

Для обеспечения непрерывного процесса психологического сопровождения адаптации воспитанников необходимо соблюсти ряд требований к **методическому обеспечению** профессиональной деятельности педагога-психолога, среди них:

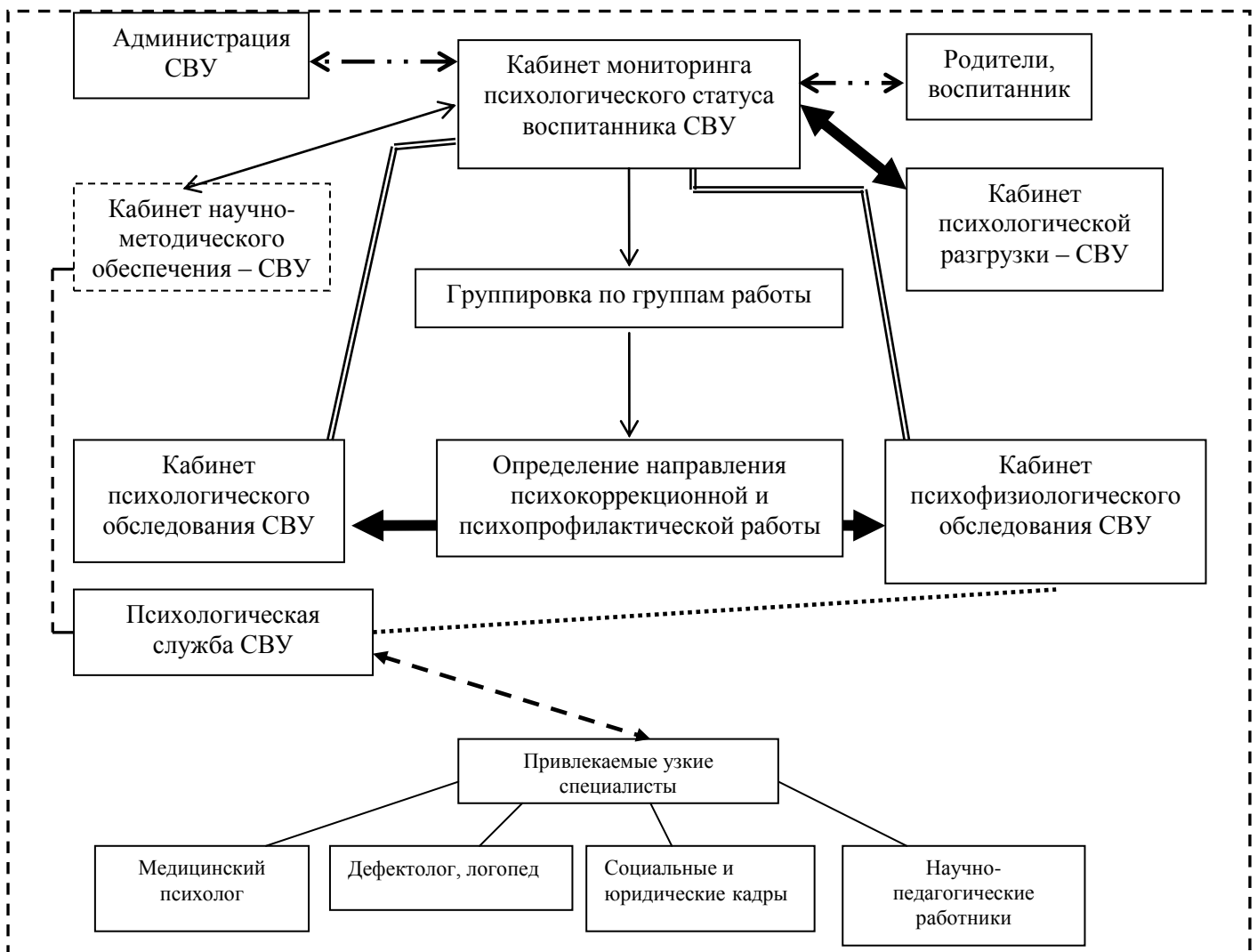
- *требования к материально-техническому обеспечению:* аудитории для проведения занятий с воспитанниками, отвечающие санитарно-эпидемиологическим требованиям; оргтехника; канцелярские принадлежности; комната психологической разгрузки;
- *требования к информационно-методическому обеспечению:* стимульные материалы для проведения психологической диагностики уровня выраженности адаптации, тревожности, мотивации и других измеряемых характеристик у воспитанников; развивающие методики; научно-методические материалы для проведения консультационной, просветительской и профилактической работы;
- *требования к психологическому обеспечению:* личностно-ориентированный подход к работе с воспитанниками, учет зоны ближайшего развития воспитанников на начальном этапе обучения в СВУ.

Как уже отмечалось выше, одной из важных задач профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников является организация полисубъектного, полипрофессионального взаимодействия участников образовательного

процесса – педагоги-психологи, преподаватели, воспитатели курса, администрация училища, заместители начальника училища по учебно-воспитательной работе, другие внешние привлекаемые специалисты (дефектологи, логопеды, медицинские психологи, педагогические работники образовательных организаций, социальные и юридические кадры), воспитанники, родители. Организацию подобного взаимодействия в адаптационный период воспитанников можно представить в виде системы взаимодействия участников образовательного процесса в суворовском военном училище (см. схему).

Схема

**Система взаимодействия участников образовательного процесса
в суворовском военном училище**



Обозначения:

- «.....» – непосредственные взаимодействия участников образовательного процесса, контролируемые педагогом-психологом;
- « — — — » – обмен информацией между психологической службой и привлекаемыми специалистами;
- « » – углубленный сбор сведений о психологическом статусе воспитанника;
- « ————— » – анализ педагога-психолога;
- «—————▶» – непосредственные взаимодействия педагога-психолога и участников образовательного процесса;
- «══════════▶» – обмен информацией между участниками образовательных мероприятий.

Благодаря подобной скоординированной деятельности администрации суворовского военного училища, педагогов-психологов, родителей, воспитателей курса, педагогов, внешних привлекаемых специалистов четко вырисовывается схема взаимодействия участников образовательного процесса, направленная на сохранение и укрепление здоровья воспитанников, содействие их личностному, интеллектуальному, социальному развитию, оказание необходимой психологической помощи и поддержки суворовцам в профилактике и преодолении отклонений в развитии и воспитании.

Оценочно-результативный блок профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников

Оценочно-результативный блок модели включает критерии адаптированности воспитанников на начальном этапе обучения к условиям суворовского военного училища.

Критерии успешности психологического сопровождения адаптации воспитанников – положительная динамика показателей военно-профессиональной направленности, сформированность учебной мотивации, положительное отношение к обучению, позитивное психоэмоциональное состояние, снижение уровня тревожности, положительная динамика показателей степени адаптации, положительная динамика показателей межличностных взаимоотношений во взводе, повышение групповой

сплоченности, положительная динамика показателей ценностно-смыслового единства. Поскольку критерии определяют результативность реализации модели психологического сопровождения, то можно выделить высокий, средний и низкий уровни адаптированности воспитанников.

Оценочно-результативный блок представляет собой мониторинг психологического статуса воспитанника и учебно-образовательного процесса в течение учебного года. Таким образом, мониторинг реализуется по двум направлениям. Во-первых, это отслеживание особенностей выполнения учебной деятельности в процессуальном плане, т.е. особенностям осуществления деятельности (сложности, искажениям, успешности выполнения). Во-вторых, осуществляется наблюдение, оценка и прогноз психологического статуса воспитанника, его личностных характеристик в процессе обучения в СВУ.

Мониторинг психологического статуса воспитанника осуществляется с помощью различных технологий. Среди них можно выделить *текущее наблюдение*, при котором отслеживаются личностные изменения под влиянием учебного процесса в СВУ; *метод тестовых ситуаций*, при котором педагог-психолог создает специальные условия, в которых отдельные компоненты учебной деятельности могут проявляться достаточно отчетливо (приемы прерывания учебных действий воспитанников, постановка уточняющих вопросов, активизация рефлексивной позиции воспитанника и др.); использование *опросных методов*, которые позволяют получить информацию о воспитаннике с помощью валидных и надежных опросников; *анализ результатов деятельности* воспитанника в СВУ, при котором изучаются тексты, изделия, творческие работы, проекты и др.; *тестирование* воспитанников с помощью личностных, межличностных, интеллектуальных, проективных тестов.

Профессиональная деятельность педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников на начальном этапе обучения к условиям СВУ будет результативной при выполнении

требований к образованию, при наличии реализуемых в профессиональной деятельности компетенций, имеющихся у педагога-психолога профессионально важных качеств; при имеющемся материально-техническом, информационно-методическом обеспечении профессиональной деятельности.

Среди возможных прогнозируемых ошибок в профессиональной деятельности педагога-психолога СВУ можно отметить: постановка психологического заключения только на основании одной методики, без опоры на другие психодиагностические инструменты; сложные занятия на коррекционно-развивающем этапе, непоследовательная логика выстраивания упражнений; определение траектории индивидуального образовательного маршрута без согласования с другими участниками учебного процесса; недооценка профессионального мнения специалистов помогающих профессий; несформированность внешних и внутренних средств профессиональной деятельности педагога-психолога.

Таким образом, сложность протекания адаптационных процессов в сочетании с особенностями довузовской общеобразовательной организацией закрытого типа (суворовского военного училища) актуализирует необходимость организации целенаправленной работы по психологическому сопровождению адаптации воспитанников на начальном этапе обучения. Одним из путей решения является реализация предложенной модели. Разработанная нами модель профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников на начальном этапе обучения к условиям СВУ имеет свой предмет, объект, цель, задачи, ведущие принципы, направления, структуру, средства профессиональной деятельности, мониторинговые показатели, оценочно-результативные критерии.

Данная модель профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников разработана для суворовских военных училищ, вместе с тем, с определенными

изменениями, связанными со спецификой профессиональной деятельности психологов, она может быть использована и в школьной психологической службе, в профессиональной деятельности психологов дошкольных образовательных учреждений, в медицинских и психологических центрах.

Выводы по главе 2

1. Для изучения особенностей профессиональной деятельности педагога-психолога суворовского военного училища была разработана профессиографическая анкета, включающая в себя такие блоки вопросов, как общие сведения о специальности, основное содержание трудовой деятельности, предметные и функциональные особенности труда, условия деятельности, социально-психологические факторы труда, индивидуально-психологические качества специалиста. Результатом проведенного исследования явилось разработанная профессиограмма, психограмма и трудограмма педагога-психолога ДОО.

Для определения профессионально важных качеств, которые определяют результативность профессиональной деятельности педагога-психолога ДОО, был использован метод экспертной оценки. Проведенный экспертный опрос показал, что наиболее значимыми, по мнению экспертов, оказались: коммуникабельность, лидерство, коммуникативная компетентность, способность к эмпатии, стрессоустойчивость, саморегуляция поведения.

На *втором* месте по значимости стоят: развитое словесно-логическое и образно-символическое мышления, гибкость мышления, уверенность в себе, экспрессивность, рефлексивность, умение слушать и понимать, наблюдательность.

На *третьем* месте выделены такие качества, как коммуникативная гибкость, умение управлять своими эмоциями, умение правильно излагать и аргументировать свою точку зрения, доброжелательность, желание работать,

хорошая логическая и эмоциональная память, устойчивость, переключаемость и объем внимания, высокая интеллектуальная работоспособность, гибкость поведения, умение рационально организовывать свой труд, объективность, ответственность, широкий кругозор и эрудированность.

2. Понимание основ профессиональной деятельности педагога-психолога в ДОО, теоретико-методологический анализ научной литературы по психологии профессиональной деятельности и психологическому сопровождению личности, проведенное профессиографическое исследование и анализ профессионально важных качеств педагога-психолога позволил нам разработать модель профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников на начальном этапе обучения к условиям суворовского военного училища. Модель состоит из целевого, содержательного, инструментального и оценочно-результативного блока. Структура профессиональной деятельности педагога-психолога в рамках данной модели реализуется в виде этапов, органично дополняющих друг друга и взаимосвязанных между собой: подготовительный этап, основной этап профессиональной деятельности и заключительный (контрольно-оценочный) этап.

ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА- ПСИХОЛОГА ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ АДАПТАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ К УСЛОВИЯМ СУВОРОВСКОГО ВОЕННОГО УЧИЛИЩА

3.1. Организация и методологическая база исследования

Цель исследования – разработка модели результативной профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников на начальном этапе обучения в суворовском военном училище.

Объект исследования – профессиональная деятельность педагога-психолога суворовского военного училища.

Предмет исследования – профессиональная деятельность педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников на начальном этапе обучения в суворовском военном училище.

Заявленная цель определяет необходимость решения следующих **задач исследования**.

1. Сформировать батарею методик для исследования профессиональной деятельности педагогов-психологов суворовского военного училища, адекватные целям и задачам исследования.

2. Определить особенности профессионально важных качеств педагога-психолога СВУ по психологическому сопровождению адаптации воспитанников.

3. Подобрать психодиагностические методики для определения уровня выраженности адаптации воспитанников, адекватные целям и задачам исследования.

4. Разработать модель профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища.

5. Разработать и апробировать комплексную программу психологического сопровождения адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища.

6. Провести математико-статистическую обработку, анализ полученных данных и осуществить содержательную интерпретацию результатов экспериментального исследования.

Эмпирическая база исследования. Исследование проходило на базе ФГКОУ «Тверское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации». Всего в экспериментальном исследовании приняли участие 368 человек, в том числе 48 педагогов-психологов (все респонденты – лица женского пола в возрасте 25-50 лет) и 320 воспитанников-суворовцев.

Этапы исследования. Исследование проводилось с 2010 по 2016 гг. и включало следующие этапы:

1) проведение эмпирического исследования профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников;

2) выявление особенностей профессионально важных качеств педагога-психолога СВУ по психологическому сопровождению адаптации воспитанников.

3) реализация модели профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища.

б) апробация комплексной программы психологического сопровождения адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища;

7) статистическая обработка, анализ, систематизация, интерпретация и обобщение результатов всего исследования, формулирование выводов и

определение перспектив дальнейших исследований.

Методы и методики исследования. Для решения поставленных задач и проверки поставленных гипотез исследования применялись следующие методы: методы опроса (анкетирование, беседа, карта настроения), психодиагностическое обследование, констатирующий и формирующий эксперименты, метод экспертных оценок, качественный и количественный анализ полученных данных [237].

Использование опроса позволило дополнить и пояснить информацию о наблюдаемых в трудовом процессе явлениях, а также получить представление об оценке педагогами-психологами условий (в том числе социально-психологических) и организации труда, мотивах профессиональной деятельности, отношении к профессии.

Метод экспертных оценок позволил получить необходимую информацию о специфических особенностях профессии, выявить профессионально важные качества педагога-психолога суворовского военного училища.

Экспертная оценка применялась как при исследовании профессионально важных качеств педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища, так и для выявления особенностей труда педагога-психолога суворовского военного училища. Экспертами выступали педагоги-психологи довузовских общеобразовательных учреждений Министерства обороны РФ: ФГКОУ «Тверское суворовское военное училище», ФГКОУ «Московское суворовское военное училище», ФГКОУ «Санкт-Петербургское суворовское военное училище», ФГКОУ «Ульяновское суворовское военное училище», ФГКОУ «Казанское суворовское военное училище». В эмпирическом исследовании приняли участие 48 экспертов.

Для оценки результативности профессиональной деятельности работающих педагогов-психологов суворовских военных училищ в указанных выше организациях были привлечены эксперты (руководители

психологических служб, педагоги-психологи высшей категории, начальники по направлениям деятельности, заместители начальника суворовских училищ по учебно-воспитательной работе), которые заполняли экспертные оценочные листы, содержащие перечень утверждений, характеризующих личные и профессиональные качества педагогов-психологов, степень развития практических навыков в приведенных для анализа ситуациях.

Исходя из поставленных перед эмпирическим исследованием задач, нами был проведен подбор психодиагностических методик, который позволил достичь поставленной цели. При отборе психодиагностических методик мы исходили из следующих требований:

- 1) методики должны быть направлены на решение поставленных задач исследования;
- 2) методики должны пройти психометрическую проверку, быть надежными, валидными, стандартизированными;
- 3) методики должны быть достоверными, с возможностью получения объективных числовых показателей.

Для определения выраженности уровня адаптации воспитанников использовались следующие методики: опросник школьной тревожности Т. Филлипса, методика-анкета оценки уровня школьной мотивации Н.Г. Лускановой, методика изучения социально-психологической адаптации (адаптированный и модифицированный вариант методики Э.М. Александровской), анкета определения психологической готовности воспитанников 1 курса к обучению в ТвСВУ, анкета «Удовлетворенность условиями жизни и обучения в ТвСВУ», социометрическое исследование.

В соответствии с задачами исследования, для выявления профессионально важных качеств педагога-психолога нами были использованы следующие методики:

1. Диагностика социальной эмпатии;
2. Тест-опросник жизнестойкости (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова)
3. Опросник эмоционального интеллекта Д. Люсина;

4. Диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК);
5. Стилль саморегуляции поведения (В.И. Моросанова)
6. Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой).

Методы обработки и анализ результатов исследования.

Обработка результатов включала в себя количественный и качественный анализ полученных данных. При анализе результатов экспериментального исследования применялись методы математико-статистической обработки полученных данных: описательная статистика, анализ достоверности изменений (Т-критерий Вилкоксона), факторный анализ. Математико-статистическая обработка полученных данных производилось с помощью программного статистического пакета «SPSS 19».

Для получения более надежных данных в исследовании использован множественный регрессионный анализ. Данный вид анализа как метод статистики позволяет, по имеющимся данным, предсказывать новые результаты, т.е. ориентирован на планирование и прогнозирование.

Для исследования особенностей профессионально важных качеств педагога-психолога использовался факторный анализ, который позволяет за множеством отдельных, разрозненных характеристик увидеть латентные факторы, скрытые от непосредственного наблюдения, но при этом детерминирующие или регулирующие изучаемые психические явления. С помощью факторного анализа происходит редукция данных (сокращение числа переменных) и определение структуры взаимосвязи между этими переменными.

При анализе данных, полученных при проведении формирующего эксперимента, был использован критерий достоверности сдвига для двух выборок Т-критерий Вилкоксона (Wilcoxon signed-rank test), применяемый для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. С его помощью можно

определить, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом.

Достоверность и надежность полученных результатов и выводов обеспечены исходными теоретическими и методологическими позициями, применением современных средств планирования, организации и проведения научных исследований; соответствующим выбором комплекса методов исследования, адекватных его предмету, гипотезам, задачам; репрезентативностью выборки; стандартизацией процедуры исследования; применением методов статистической обработки данных.

3.2. Исследование факторной структуры профессионально важных качеств педагога-психолога суворовского военного училища

Для эмпирического исследования факторной структуры профессионально важных качеств педагогов-психологов экспертами (руководители психологических служб, педагоги-психологи высшей категории, начальники по направлениям деятельности, заместители начальника суворовских училищ по учебно-воспитательной работе) заполнялись экспертные оценочные листы, содержащие перечень утверждений, характеризующих личные и профессиональные качества педагогов-психологов суворовского военного училища, степень развития практических навыков в приведенных для анализа ситуациях.

Эксперт должен был оценить результативность профессиональной деятельности педагога-психолога, пользуясь шкалой экспертных оценок (от «1» – «не результативен» до «5» – «результативен»). Интегральная оценка определялась ее средним значением для каждого оцениваемого результата результативности профессиональной деятельности.

С помощью экспертного опроса результативности выполнения профессиональной деятельности оценивались 48 педагогов-психологов (все респонденты – лица женского пола в возрасте 25-50 лет) следующих

довузовских общеобразовательных организаций Министерства обороны РФ: ФГКОУ «Тверское суворовское военное училище», ФГКОУ «Московское суворовское военное училище», ФГКОУ «Санкт-Петербургское суворовское военное училище», ФГКОУ «Ульяновское суворовское военное училище», ФГКОУ «Казанское суворовское военное училище».

На основе выявленных ПВК педагогов-психологов суворовского военного училища по психологическому сопровождению адаптации воспитанников были отобраны наиболее значимые из каждого блока (личностного, коммуникативного, интеллектуального, эмоционально-волевого): коммуникативная прогностичность, способность к эмпатии, самоконтроль, саморегуляция, стрессоустойчивость. Для исследования выраженности профессионально важных качеств педагога-психолога суворовского военного училища использовались следующий комплекс психодиагностических методик

1. Диагностика социальной эмпатии;
2. Тест-опросник жизнестойкости (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова)
3. Опросник эмоционального интеллекта Д. Люсина;
4. Диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК);
5. Стилль саморегуляции поведения (В.И. Моросанова)
6. Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой).

Сформированная батарея опросников, во-первых, продолжает логику данного диссертационного исследования в контексте выявления взаимосвязи ПВК и результативности выполнения профессиональной деятельности, во-вторых, данные методики отличаются между собой и позволяют получать достоверные выводы о личности и соотносимы между собой по результатам, в-третьих, они прошли необходимую психометрическую проверку, являются надежными, валидными, стандартизированными, в-четвертых, подобный состав методик ранее не применялся в исследованиях, направленных на изучение психологических латентных факторов результативности

профессиональной деятельности педагогов-психологов суворовских военных училищ.

Для того, чтобы составить представление о целостной картине измеряемых психологических параметров (жизнестойкость личности, эмпатия, саморегуляция, копинг-механизмы, эмоциональный интеллект, коммуникативная социальная компетентность) у педагогов-психологов суворовского военного училища, все предыдущие результаты были обработаны с помощью процедуры факторного анализа. Факторный анализ позволяет за множеством отдельных, разрозненных характеристик увидеть латентные факторы, скрытые от непосредственного наблюдения, но при этом детерминирующие или регулирующие изучаемые психические явления [163].

Факторный анализ был проведен в целом по выборке. В выборке педагогов-психологов наиболее интерпретируемое решение было получено в результате Varimax-вращения после 8 итераций. В результате факторизации данных методом главных компонент (Principal Component Analysis) выделены 5 факторов, покрывающих 66,41% дисперсии. Первый фактор описывает 25,58% выборки, второй фактор – 14,28%, третий фактор – 10,86%, четвертый – 8,7% и пятый фактор – 6,9% выборки.

Результаты факторного анализа у педагогов-психологов суворовского военного училища представлены в табл. 7.

Таблица 7

**Выявленные факторы у педагогов-психологов
суворовского военного училища**

| № фактора | Название фактора | Показатели, вошедшие в фактор | Факторная нагрузка |
|-----------|---|-------------------------------|--------------------|
| 1 | Фактор эмоционального интеллекта | ВЭИ | 0,950 |
| | | Понимание своих эмоций | 0,912 |
| | | Управление эмоциями | 0,891 |
| | | Управление своими эмоциями | 0,864 |
| | | Управление чужими эмоциями | 0,859 |
| | | Понимание эмоций | 0,810 |
| | | Контроль экспрессии | 0,529 |

| | | | |
|----------|-------------------------------|--------------------------------------|--------|
| 2 | Фактор саморегуляции | Саморегуляция | 0,884 |
| | | Программирование | 0,793 |
| | | Планирование | 0,687 |
| | | Оценка результатов | 0,668 |
| | | Гибкость | 0,648 |
| | | Ориентация на избегание | -0,504 |
| | | Моделирование | 0,494 |
| 3 | Фактор жизнестойкости | Общая жизнестойкость | 0,905 |
| | | Контроль | 0,852 |
| | | вовлеченность | 0,837 |
| 4 | Фактор общительности | факторА (общительность) | 0,808 |
| | | факторН (контроль себя) | -0,754 |
| | | Ориентация на задачу | -0,645 |
| 5 | Фактор эмоциональности | факторС (эмоциональная устойчивость) | -0,746 |
| | | Индекс эмпатийности | 0,743 |
| | | Ориентация на эмоции | 0,695 |
| | | ФакторК (чувствительность) | 0,601 |

Первый фактор, который условно назван «Фактор эмоционального интеллекта», включает в себя основные переменные по эмоциональному интеллекту, а именно: внутриличностный эмоциональный интеллект, понимание своих эмоций, управление эмоциями, управление своими эмоциями, управление чужими эмоциями, понимание эмоций, контроль экспрессии. Данный фактор показывает ведущую роль системы эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности педагога-психолога суворовского военного училища в понимании способности других людей, возможности управления ими, адекватно и гибко выстраивая социальные отношения.

Второй фактор – «Фактор саморегуляции» – демонстрирует активное использование механизмов саморегуляции в профессиональной деятельности педагога-психолога СВУ, за исключением «ориентации на избегание», для решения трудовых ситуаций.

Третий фактор, который определен нами как «Фактор жизнестойкости», показывает преобладающее влияние механизмов контроля, общей психоэмоциональной устойчивости, вовлеченности в профессиональную деятельность, выполняющих адаптационную и самоактуализирующую роль для педагога-психолога.

Четвертый фактор – «Фактор общительности» – демонстрирует направленность педагога-психолога на постоянное взаимодействие в образовательной среде, вместе с тем указывает и на обратную связь с «фактором Н» и «ориентацией на решение проблем».

Пятый фактор – «Фактор эмоциональности» – свидетельствует о наличии эмоциональной составляющей в общении педагога-психолога в профессиональной деятельности и сниженном эмоциональном контроле.

Таким образом, проведенный факторный анализ особенностей профессионально важных качеств позволил выявить пять факторов, каждый из которых имеет свое содержательное наполнение, обуславливающих специфику профессиональной деятельности педагога-психолога суворовского военного училища.

3.3. Результаты реализации модели профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища

Следующим этапом нашего исследования стала реализация модели профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища, в том числе апробация авторской комплексной программы по психологическому сопровождению адаптации воспитанников.

Исследование проводилось на базе ФГКОУ «Тверское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации» (ТвСВУ). Всего в экспериментальном исследовании приняли участие 320 воспитанников: набор 2011-2012 учебного года (80 воспитанников), набор 2012-2013 учебного года (80 воспитанников), набор 2013-2014 учебного года (80 воспитанников), набор 2014-2015 учебного года (80 воспитанников). Возраст воспитанников – 10-11 лет. Распределение воспитанников по годам набора представлено в табл. № 8.

Распределение воспитанников Тверского суворовского военного училища на начальном этапе обучения в контрольной и экспериментальной группах

| Год набора | 2011-2012 | | 2012-2013 | | 2013-2014 | | 2014-2015 | |
|---------------------------------|-----------|----|-----------|----|-----------|----|-----------|----|
| | КГ | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ | ЭГ |
| Количество воспитанников | 40 | 40 | 39 | 41 | 40 | 40 | 40 | 40 |

где: КГ – контрольная группа, ЭГ – экспериментальная группа

Для определения выраженности уровня адаптации воспитанников использовались следующие методики: опросник школьной тревожности Т. Филлипса, методика изучения мотивации учения для учащихся среднего звена Н.В. Лускановой (модификация Е.И. Даниловой), методика изучения социально-психологической адаптации (адаптированный и модифицированный вариант методики Э.М. Александровской), анкета определения психологической готовности воспитанников 1 курса к обучению в ТвСВУ, анкета «Удовлетворенность условиями жизни и обучения в ТвСВУ», социометрическое исследование.

Описание психодиагностических методик исследования.

Методика изучения мотивации учения для учащихся среднего звена Н.В. Лускановой (модификация Е.И. Даниловой) – данная методика применяется для скрининговой оценки уровня школьной мотивации воспитанников, отражает отношение детей к училищу, учебному процессу, эмоциональному реагированию на образовательную ситуацию.

По результатам анкетирования можно определить у воспитанника негативное отношение к школе, низкую школьную мотивацию, положительное отношение к школе, хорошую школьную мотивацию, высокий уровень школьной мотивации.

Опросник школьной тревожности Т. Филлипса. Данный опросник

предназначен для изучения уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста и включает 58 вопросов. Опросник оценивает 8 факторов школьной тревожности: общую тревожность в школе, переживание социального стресса, фрустрацию потребности в достижении успеха, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкую физиологическую сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях.

Методика изучения социально-психологической адаптации (адаптированный и модифицированный вариант методики Э.М. Александровской). Данная методика представляет собой опросник-анкету, включающую в себя шесть шкал: учебная (познавательная) активность, поведение на уроке (концентрация внимания), поведение воспитанника во внеурочное время (дисциплина), взаимоотношения с другими воспитанниками, отношение к воспитателям и педагогам (другие контакты), преобладающий эмоциональный фон. По результатам можно определить степень выраженности социально-психологической адаптации воспитанника: полная адаптации, низкий адаптационный потенциал, частичная адаптация, дезадаптация.

Для подтверждения результативности применения модели профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников приведем подробные полученные результаты за 2014-2015 учебный год набора.

Были сформированы одна контрольная и одна экспериментальная группа. В контрольную группу вошли 40 воспитанников из числа абитуриентов, поступивших в ФГКОУ «Тверское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации». Основанием для формирования контрольной группы у воспитанников послужили высокие показатели по результатам психологической диагностики уровня школьной мотивации («хорошая мотивация», «высокая мотивация»), а также низкие и

средние показатели по шкалам опросника школьной тревожности Т. Филлипса.

Экспериментальную группу составили 40 воспитанников из числа абитуриентов, поступивших в ТвСВУ и имеющих по результатам первичной психологической диагностики средние и низкие показатели школьной мотивации («негативное отношение к школе», «низкая школьная мотивация», «положительное отношение к школе»), а также средние и высокие показатели по шкалам опросника школьной тревожности Т. Филлипса.

Психодиагностический мониторинг познавательной и личностной активности воспитанников в **контрольной группе** проводился в октябре и мае, согласно плану работы педагога-психолога. Важное значение уделялось, на протяжении учебного года, консультационно-просветительскому направлению профессиональной деятельности педагога-психолога, которое предполагало проведение обучающих семинаров для педагогов и воспитателей СВУ в рамках учебной программы «Адаптация воспитанников на сложных возрастных этапах», индивидуальных консультаций для педагогов и воспитателей по вопросам психического развития детей на данном возрастном этапе. Проведенная работа показала, что авторская учебная программа обучающего семинара является необходимым консультационно-просветительским инструментом в работе педагога-психолога, реализующего профессиональную деятельность в суворовском военном училище.

В **экспериментальной группе**, помимо консультативно-просветительного направления профессиональной деятельности, в течение учебного года осуществлялось психопрофилактическое направление с воспитанниками с целью предупреждения дезадаптации и развивающая работа с использованием авторской комплексной программы психологического сопровождения адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища. Определение влияния занятий на воспитанников в рамках модели осуществлялось путем пре- и

постпсихологической диагностики (диагностика проводилась в октябре и в мае), итоговой рефлексией воспитанников, а также статистическим анализом полученных данных.

Занятия по программе психологического сопровождения адаптации воспитанников 1-го курса к условиям суворовского военного училища (в рамках основного этапа модели профессиональной деятельности педагога-психолога – развивающее направление) проводились в течение учебного года, рекомендованная периодичность занятий составляла 1 раз в неделю продолжительностью 45 минут, состав группы – взвод в количестве 20 воспитанников. Максимальная продолжительность программы – 32 учебных часа. При наличии дополнительного времени продолжительность программы составила 48-64 учебных часа, поскольку многие упражнения могут проводиться повторно и углубленно.

Объём и содержание занятий уточнялись с учетом реальных возможностей их выполнения на конкретной практике с сохранением общей направленности на психологическую работу. Программа имеет большой развивающий потенциал, так как содержит достаточное количество активных форм и методов обучения, необходимых для личностного развития воспитанников (исследование, наблюдения, упражнения, объяснения, беседы, рассказы, рисуночные методы). Основная форма работы программы – 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. Приемы работы, используемые в программе: ассоциации, творческие задания, эвристические вопросы, диалоги, использование жизненных ситуаций, притчи и др. Каждое из занятий представляет собой трехкомпонентную структуру:

1. Разминка – ритуал начала занятия, целью которого является

создание благоприятного климата в группе, формирование 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 занятий, рассказывают о том, что получилось, чем довольны, какие чувства испытывали, какие вопросы остались неразрешенными.

В связи с тем, что полученные эмпирические данные оценки мотивации, тревожности не соответствовали нормальному закону распределения, для выявления изменений был использован критерий достоверности сдвига для двух выборок Т-критерий Вилкоксона, применяемый для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых.

В рамках развивающего направления профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации определенная часть занятий направлена на уменьшение признаков психоэмоционального напряжения у воспитанников. Владение своим эмоциональным состоянием позволяет воспитаннику оптимально выстраивать отношения в коллективе, во взводах, наилучшим образом выполнять поставленные учебные цели и задачи. Субъективные признаки психоэмоционального напряжения у воспитанника в стенах военного учебного заведения может выражаться в усталости, подавленности, боязни совершить ошибку, страхе показаться недостаточно сильным, недостаточной оценке окружающими результатами своих достижений, в повышенной реакции на критику в отношении себя, боязни социальных контактов с

педагогами, воспитателями, сверстниками, рассеянности, невнимательности и т.п.

Уровень выраженности психоэмоционального напряжения у воспитанников в контрольной и экспериментальной группах представлен в таблицах № 9, 10.

Таблица № 9

**Уровень психоэмоционального напряжения (ПЭН) у суворовцев
(контрольная группа 2014-2015 уч.год)**

| Уровень ПЭН | На начало года | На конец года |
|--------------------|-----------------------|----------------------|
| Низкий | 33% | 35% |
| Ниже среднего | 17% | 19% |
| Средний | 27% | 27% |
| Выше среднего | 6% | 8% |
| Высокий | 17% | 11% |

Таблица № 10

**Уровень психоэмоционального напряжения у суворовцев
(экспериментальная группа 2014-2015 уч.год)**

| Уровень ПЭН | На начало года | На конец года |
|--------------------|-----------------------|----------------------|
| Низкий | 23% | 34% |
| Ниже среднего | 18% | 21% |
| Средний | 38% | 40% |
| Выше среднего | 7% | 5% |
| Высокий | 14% | - |

Анализ данных, представленный в таблицах № 9, 10 свидетельствует о том, что в контрольной группе в начале и в конце учебного года уровень ПЭН среди воспитанников изменился незначительно, в то время как в экспериментальной группе зафиксированы более значительные изменения:

не выявлен высокий уровень ПЭН в конце учебного года, а на начало года он был отмечен у 14% воспитанников; остались стабильными результаты по средним и выше среднего значениям: на начало года – 38% и 7%, на конец учебного года – 40% и 5% соответственно; увеличились показатели по низкому (23% в начале учебного года / 34% в конце года) и ниже среднего (18% в начале учебного года / 21% в конце года) уровню психоэмоционального напряжения.

Для получения дополнительных данных об отношениях воспитанников между собой, их взаимоотношениях во взводе использовался метод социометрии. Данный метод является одним из самых эффективных инструментов психологического исследования малых групп и коллективов. С его помощью можно установить популярность (или непопулярность) воспитанников в группе, определить направленность социального поведения воспитанника при решении совместных задач в ходе образовательного процесса, обнаружить психологическую совместимость / несовместимость членов группы, выявить неформальных лидеров и структуру взвода в контексте неформальных межличностных отношений. Наиболее важными групповыми социометрическими индексами являются индексы сплоченности и конфликтности в группе.

Результаты исследования сплоченности и конфликтности в контрольной и экспериментальной группах воспитанников представлены в таблице № 11.

Таблица № 11

Показатели сплоченности и конфликтности контрольной и экспериментальной групп (2014-2015 уч.год)

| | На начало года контрольная группа | На конец года контрольная группа | На начало года экспериментальная группа | На конец года экспериментальная группа |
|----------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|--|---|
| Сплоченность | 17% | 21% | 12% | 19% |
| Конфликтность | 6% | 10% | 11% | 7% |

Обращает на себя внимание тот факт, что в конце учебного года сплоченность и в контрольной, и в экспериментальной группах возросла, что может объясняться уже сформированными межличностными отношениями между воспитанниками в процессе учебной деятельности, при выполнении ими совместных учебных, научных, творческих проектов, потребностью почувствовать себя членом определенной микрогруппы во взводе, взаимным дополнением или сближением их личностных характеристик, мнений, эмоциональных реакций и, конечно, стабильным повседневным общением в рамках регламентированного распорядка дня, самостоятельной организации учебы, проведении свободного времени в СВУ. Стабильный социально-психологический климат в коллективе взвода, улучшение межличностных отношений между суворовцами благоприятно отражается и на формировании «военного духа», который является необходимой компонентой для будущей военной службы.

В контрольной группе показатели по конфликтности изменились в сторону увеличения, с 6% до 10% (на начало и конец учебного года), что может являться отражением сформированных микрогрупп внутри взвода, выраженных полярных отношений между воспитанниками и группами воспитанников, которые сложились в течение года, появлением антипатий к определенным членам во взводе. В младшем школьном возрасте увеличение конфликтности может приводить к увеличению негативных форм взаимодействия между воспитанниками, например, использование физической, вербальной агрессии и т.п., которые, в свою очередь отражаются на физическом и эмоциональном состоянии воспитанников, успешности выполнения учебной деятельности, нервно-психической устойчивости.

Проведенная развивающая работа педагога-психолога в течение учебного года в экспериментальной группе направлена на создание условий для успешной социальной адаптации и межличностной коммуникации воспитанников в суворовском училище (формирование и сплочение взвода, выработка системы единых и последовательных требований, установление

определенных норм взаимоотношений воспитанников между собой, формирование личностных качеств, необходимых для конструктивного, успешного, социально направленного поведения с учетом принятых норм). По результатам проведенных занятий конфликтность в экспериментальной группе снижена, с 11%, на начало учебного года, до 7% в конце года.

В разрезе исследования сплоченности и конфликтности целесообразным представляется анализ удовлетворенности воспитанников к группе сверстников (табл. № 12).

Таблица № 12

Удовлетворенность суворовцев принадлежностью к группе сверстников

| | На начало года контрольная группа | На конец контрольная группа | На начало года экспериментальная группа | На конец года экспериментальная группа |
|---|---|-----------------------------------|---|--|
| Удовлетворены своим положением во взводе | 78% | 86% | 75% | 94% |
| Не удовлетворены своим положением во взводе | 22% | 15% | 25% | 6% |

Как видно из табл. № 12, удовлетворенность воспитанников принадлежностью к группе сверстников в контрольной группе возросла на 8% (на конец учебного года), а неудовлетворенность снизилась на 7%. В экспериментальной группе также произошло изменение показателей по удовлетворенности, но с большим «размахом»: динамика изменений на конец учебного года по удовлетворенности своим положением во взводе возросла на 19%, а неудовлетворенность снизилась также на 19%. Сопоставление данных показателей в контрольной и экспериментальной группах прямым образом показывает значимость реализации развивающего направления педагога-психолога по психологическому сопровождению

адаптации воспитанников в контексте удовлетворенности межличностными отношениями, принадлежностью к группе сверстников.

Известно, что социометрический анализ для учащихся общеобразовательных школ проводится с акцентом на учебную деятельность, организаторскую деятельность, общественную деятельность, сферу досуга, что позволяет выявить особенности и динамику социометрического места воспитанника в вышеуказанных сферах активности в СВУ.

Динамика социометрического места воспитанников в различных видах деятельности в контрольной и экспериментальной группах представлена в табл. № 13, 14.

Таблица № 13

**Динамика социометрического места в различных видах деятельности
(контрольная группа)**

| | Контрольная группа | | | | | | | |
|---|----------------------|------------|------------------------------|------------|---------------------------|------------|--------------|------------|
| | Учебная деятельность | | Организаторская деятельность | | Общественная деятельность | | Сфера досуга | |
| | На входе | На выходе | На входе | На выходе | На входе | На выходе | На входе | На выходе |
| Изменения в худшую сторону | 16% | 10% | 11% | 10% | 32% | 25% | 32% | 30% |
| Стабильные результаты | 58% | 85% | 56% | 75% | 42% | 65% | 42% | 55% |
| Изменения в лучшую сторону | 26% | 5% | 33% | 15% | 26% | 10% | 26% | 15% |
| Итого стабильная или положительная динамика | 84% | 90% | 89% | 90% | 68% | 75% | 68% | 70% |

Таблица № 14

**Динамика социометрического места в различных видах деятельности
(экспериментальная группа)**

| | Экспериментальная группа | | | | | | | |
|----------------------------|--------------------------|-----------|------------------------------|-----------|---------------------------|-----------|--------------|-----------|
| | Учебная деятельность | | Организаторская деятельность | | Общественная деятельность | | Сфера досуга | |
| | На входе | На выходе | На входе | На выходе | На входе | На выходе | На входе | На выходе |
| Изменения в худшую сторону | 11% | 4% | 26% | 10% | 26% | - | 17% | 5% |

| | | | | | | | | |
|---|-----|------------|-----|------------|-----|-------------|-----|------------|
| Стабильные результаты | 68% | 81% | 47% | 74% | 58% | 84% | 39% | 80% |
| Изменения в лучшую сторону | 21% | 15% | 27% | 16% | 16% | 16% | 44% | 15% |
| Итого стабильная или положительная динамика | 89% | 96% | 73% | 90% | 74% | 100% | 83% | 95% |

По анализу полученных эмпирических данных, приведенных в табл. № 13, 14 представляется необходимым отметить следующие ключевые изменения в контрольной и экспериментальной группах. Наблюдается стабильная положительная динамика в контрольной (на входе 84% – на выходе 90%) и экспериментальной (на входе 89% – на выходе 96%) групп по показателю «учебная деятельность» в начале и в конце учебного года. Данный показатель достаточно стабилен в двух группах и в большей мере зависит от личностных характеристик воспитанников, от направленности на учебную деятельность, на получение новых знаний, от желания проявить себя лучше, раскрыть свой творческий и учебный потенциал в военно-профессиональном направлении.

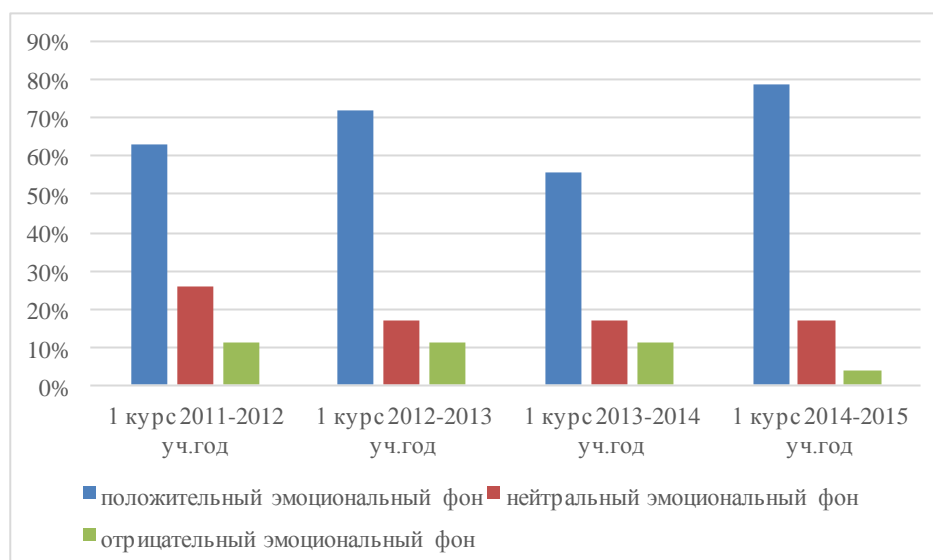
В экспериментальной группе, при реализации комплексной программы психологического сопровождения адаптации воспитанников, можно выделить изменения по показателю «организаторская деятельность» (на входе 73% – на выходе 90%), «общественная деятельность» (на входе 74% – на выходе 100%), «сфера досуга» (на входе 83% – на выходе 95%). Данные показатели увеличиваются благодаря реализации в течение учебного года как плановым программам по работе с воспитанниками суворовского военного училища (посещение музеев, Театра юного зрителя, участие в спортивных мероприятиях, научно-практических конференциях, подготовка творческих проектов и т.п.), так и занятиям, реализуемым в процессе психологического сопровождения адаптации воспитанников (проведение психологических тренингов, интеллектуальных игр по психологии, психологических диспутов, игровых занятий в комнате психологической разгрузки, работа над тематическими стенгазетами и т.п.).

Одной из проблем современной школы (и, в том числе, суворовского военного училища) является увеличение числа различных стрессовых ситуаций в ходе учебного процесса для обучающихся (воспитанников). В сочетании с повышением социальных требованиями это может привести к увеличению числа воспитанников, имеющих определенный набор выраженных эмоциональных характеристик. К ним могут относиться различные негативные эмоции: подозрительность, недоверие, гнев, страхи, скука и др. Вследствие этого учебный процесс для воспитанников может терять свою привлекательность, замещаясь при этом своими личными интересами. Более того, эмоциональные проблемы могут быть причиной возникновения у обучающихся болей физического характера, которые могут приводить к различного рода мышечным спазмам, нарушениям сна и т.п. Таким образом, наличие у воспитанника психоэмоционального напряжения приводит к психосоматическим расстройствам, в общей физической ослабленности организма в целом.

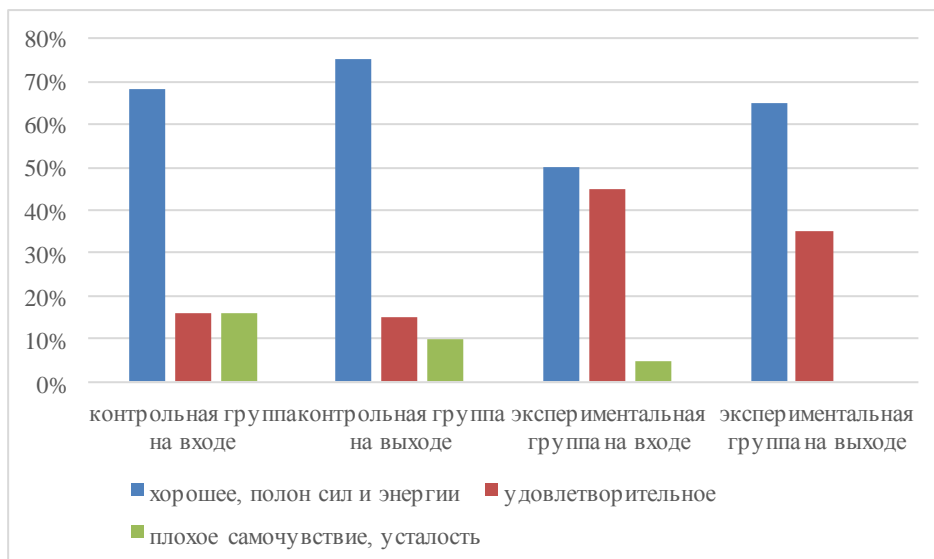
В рамках модели профессиональной деятельности по психологическому сопровождению адаптации воспитанников практическое значение имеет мониторинг эмоционального фона суворовцев и оценка их физического и психоэмоционального состояния (в контрольной и экспериментальной группах). Результаты исследования приведены в диаграммах 2,3.

Диаграмма 2

**Мониторинг эмоционального фона суворовцев
контрольной и экспериментальной групп (на входе и выходе 2014-2015 уч.год)**



Оценка физического и психоэмоционального состояния суворовцев контрольной и экспериментальной групп (на входе и выходе 2014-2015 уч.год)



Анализ данных показал, что в экспериментальной группе, при мониторинге эмоционального фона воспитанников, отчетливо выражены следующие показатели. Возрос общий положительный эмоциональный фон у воспитанников (на входе 56% – на выходе 79%), снизился нейтральный эмоциональный фон с 31% до 17%, также снизился отрицательный эмоциональный фон с 14% до 4%. В контрольной группе также произошли изменения, но только по двум параметрам: положительный эмоциональный фон стал выше (на входе 63% – на выходе 72%), ниже стали показатели по нейтральному эмоциональному фону – с 26% до 17%. Отрицательный эмоциональный фон в начале и в конце учебного года остался на одном и том же уровне.

По оценке физического и психоэмоционального состояния в контрольной и экспериментальной группах воспитанников следует отметить, что в экспериментальной группе возросли на 15% показатели по хорошему психоэмоциональному состоянию («состояние хорошее, полон сил и энергии»), снизились на 10% показатели по удовлетворительному состоянию и в конце учебного года не отмечается случаи с негативным состоянием («плохое самочувствие, усталость»).

Обобщая данные за все **четыре** года, с 2011 по 2015 гг., с учетом реализации модели профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища, можно с уверенностью говорить об увеличении числа воспитанников, имеющих стойкую мотивацию к обучению.

Выраженность уровня мотивации воспитанников в динамике по годам обучения в контрольной и экспериментальной группах представлена на диаграммах 4, 5.

Диаграмма 4.

Уровень мотивации воспитанников к обучению в Тверском суворовском военном училище в контрольной группе в 2011-2015 гг.



Диаграмма 5.

Уровень мотивации воспитанников к обучению в Тверском суворовском военном училище в экспериментальной группе в 2011-2015 гг.



Следует отметить, что в целом на курсах психоэмоциональное состояние воспитанников достаточно устойчивое. Повышенная эмоциональность и поведенческая неустойчивость ситуативны и могут быть связаны с трудностями, возникающими в течение дня.

В сплочённом коллективе воспитанники приобретают опыт межличностного взаимодействия, группового сотрудничества, социальной ответственности, происходит формирование нравственных качеств и мотива достижения успеха в учебной деятельности.

Сравнительный анализ в начале и в конце учебного года показывает увеличение сплоченности на курсе к концу первого года обучения, что свидетельствует о положительной динамике и эффективности совместной деятельности (диаграмма № 6,7).

Диаграмма 6.

**Оценка степени сплоченности суворовского коллектива
1 курсов контрольной группы (2011-2015 гг.)**

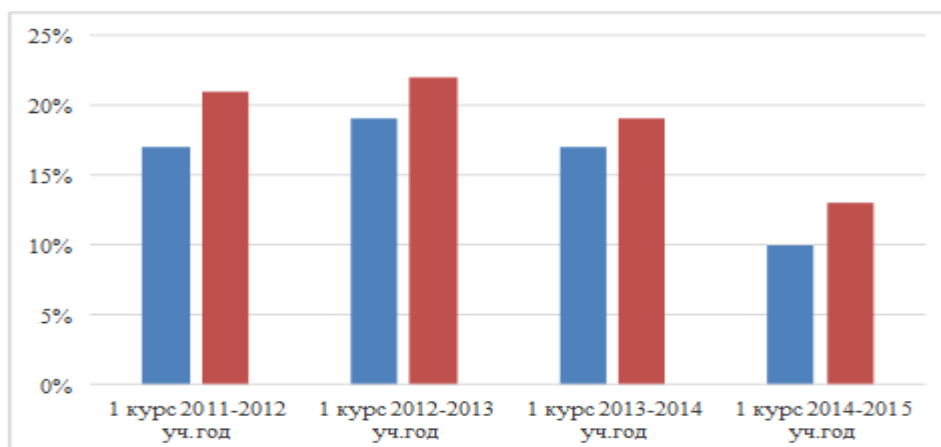
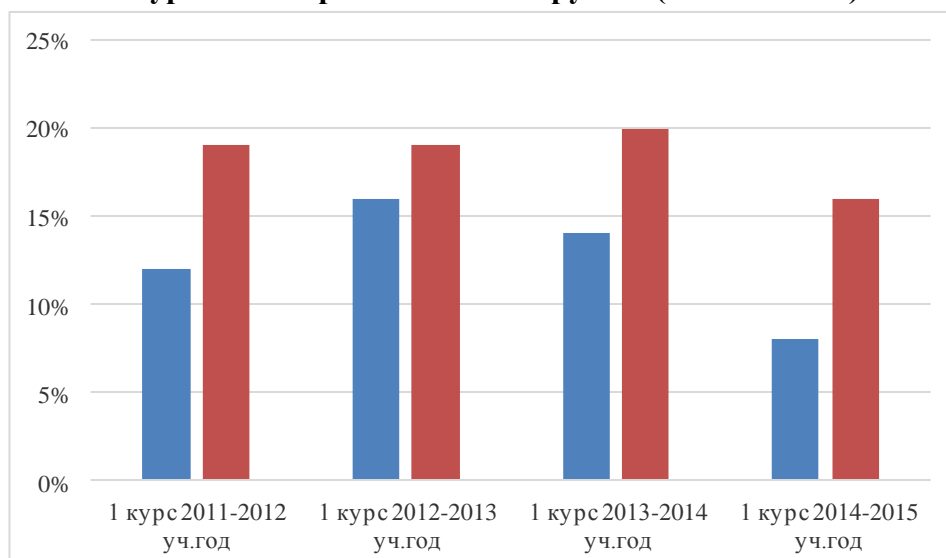


Диаграмма 7.

**Оценка степени сплоченности суворовского коллектива
1 курсов экспериментальной группы (2011-2015 гг.)**



Основные трудности воспитанников на начальном этапе обучения связаны, в основном, с выполнением распорядка дня, обучением, взаимоотношением с однокурсниками и разлукой с родителями. Нормативность поведения и психическое благополучие суворовцев определяется степенью эмоциональной устойчивости, уровнем самоконтроля и степенью принятия норм, действующих в суворовском училище.

Особый научный интерес представляют результаты математико-статистической обработки полученных данных. Данные о результатах проведения формирующего эксперимента в экспериментальной группе приведены в табл. 15.

Таблица 15

**Результаты проведения формирующего эксперимента
в экспериментальной группе
($M \pm m$); n=40**

| Показатели | До реализации модели (на входе) | После реализации модели (на выходе) | Уровень значимости (p-level) |
|---|---------------------------------|-------------------------------------|------------------------------|
| Мотивация | 18,44 ± 0,64 | 18,77 ± 0,58 | p=0,016 |
| Общая тревожность | 7,18 ± 0,45 | 6,89 ± 0,40 | p=0,018 |
| Переживание социального стресса | 3,25 ± 0,29 | 3,13 ± 0,27 | p=0,060 |
| Фрустрация потребности в достижении | 3,96 ± 0,11 | 3,88 ± 0,20 | p=0,026 |
| Страх самовыражения | 3,12 ± 0,19 | 2,85 ± 0,17 | p=0,001 |
| Страх ситуации проверки знаний | 2,61 ± 0,18 | 2,54 ± 0,17 | p=0,023 |
| Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | 1,70 ± 0,16 | 1,65 ± 0,16 | p=0,023 |
| Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | 1,08 ± 0,15 | 1,02 ± 0,14 | p=0,102 |
| Проблемы и страхи в отношениях с учителями | 3,06 ± 0,15 | 2,98 ± 0,14 | p=0,057 |

Как видно из анализа данных, представленных в табл. № 15, у воспитанников произошли *достоверные* сдвиги по следующим показателям:

мотивация (18,44 ± 0,64 // 18,77 ± 0,58; p = 0,016);

общая тревожность (7,18 ± 0,64 // 6,89 ± 0,57; p = 0,015);

фрустрация потребности в достижениях (3,96 ± 0,11 // 3,88 ± 0,20; p = 0,026);

страх самовыражения ($3,12 \pm 0,19 // 2,85 \pm 0,17$; $p = 0,001$);
страх ситуации проверки знаний ($2,61 \pm 0,18 // 2,54 \pm 0,17$; $p = 0,023$);
страх не соответствовать ожиданиям окружающих ($1,70 \pm 0,16 // 1,65 \pm 0,16$; $p = 0,023$);

На уровне *достоверных тенденций* ($0,050 \leq p \leq 0,100$) обнаружены изменения по показателям:

переживание социального стресса ($3,25 \pm 0,29 // 3,13 \pm 0,27$; $p = 0,060$);
низкая физиологическая сопротивляемость стрессу ($1,08 \pm 0,15 // 1,02 \pm 0,14$; $p = 0,102$);

проблемы и страхи в отношениях с учителями ($3,06 \pm 0,15 // 2,98 \pm 0,14$; $p = 0,057$).

Все параметры по мотивации, тревожности изменились либо на достоверном уровне значимости, либо на уровне тенденций, что указывает на результативность использования модели профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников к условиям суворовского военного училища.

Обучение в суворовском военном училище налагает определенные обязательства на вчерашнего школьника общеобразовательной школы и сегодняшнего воспитанника СВУ. Также это продиктовано и спецификой обучения в СВУ, получения будущей военной специальности и возможностью служить в Вооруженных силах РФ. Мотивация учиться лучше, быть лучше других (в контексте социального равенства между воспитанниками), достигать необходимых результатов в учебной деятельности – закономерный результат работы профессиональной деятельности педагогов-психологов по формированию и усилению мотивации среди воспитанников. Присутствие мотивационного компонента в структуре учебной деятельности позволяет решать учебные задачи не только на заданном уровне трудности, но и выходить при решении таких задач в т.н. «зону ближайшего развития», активизируя тем самым механизмы

умственной деятельности с возможностью нестандартного подхода к решению тривиальных учебных ситуаций.

Динамика изменения мотивации воспитанников на достоверном уровне значимости представлена на диаграмме 8.

Диаграмма 8.

Выраженность мотивации у воспитанников СВУ экспериментальной группы 2014-2015 учебный год



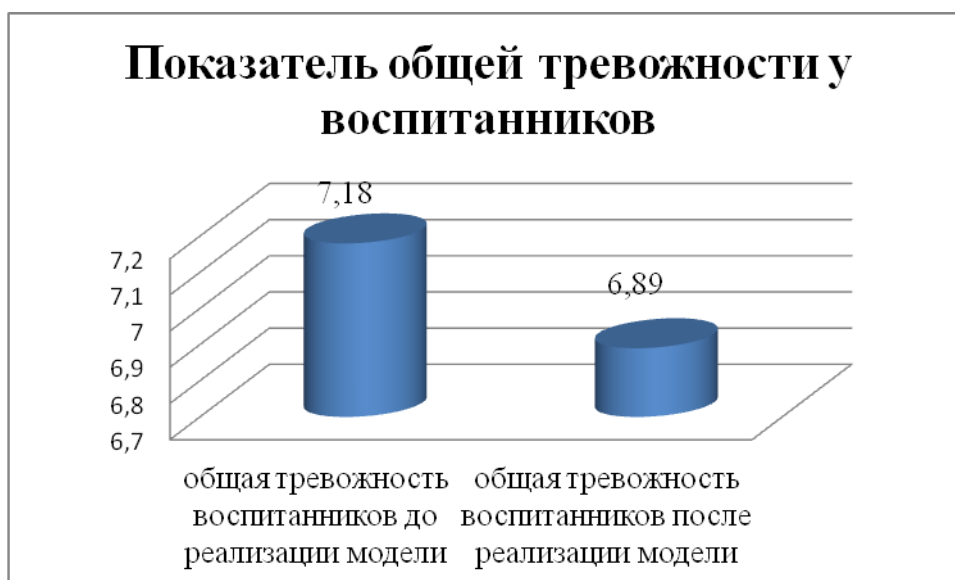
Значимые отличия отмечены по показателю «общая тревожность» – в сторону снижения. Известно, что под формой тревожности мы понимаем особое сочетание характера переживания, осознания, вербального и невербального выражения в характеристиках поведения деятельности и общения. Форма тревожности может проявляться в стихийно складывающихся способах ее преодоления и компенсации, а также в отношении воспитанника в этом переживании [193]. Снижение показателей по общей тревожности, можно полагать, выступает определенным маркером (при наличии других шкал по тревожности, по которым изменения зафиксированы на уровне тенденций), свидетельствующим о позитивной работе личности по выстраиванию эффективных путей преодоления повседневных, социальных и учебных трудностей воспитанником. В старшем школьном и подростковом возрасте в качестве «масок» тревожности могут

выступать лживость и лень [192] и в этом смысле устойчивые проявления постоянной тревожности могут оказывать негативное влияние на учебную деятельность и развитие личности воспитанников вне зависимости от того, в какой форме она проявляется. Нередко бывает так, что тревожность может придавать деятельности выраженный приспособительный характер.

Показатели изменений общей тревожности воспитанников представлены на диаграмме 9.

Диаграмма 9.

**Выраженность общей тревожности у воспитанников СВУ
экспериментальной группы 2014-2015 учебный год**



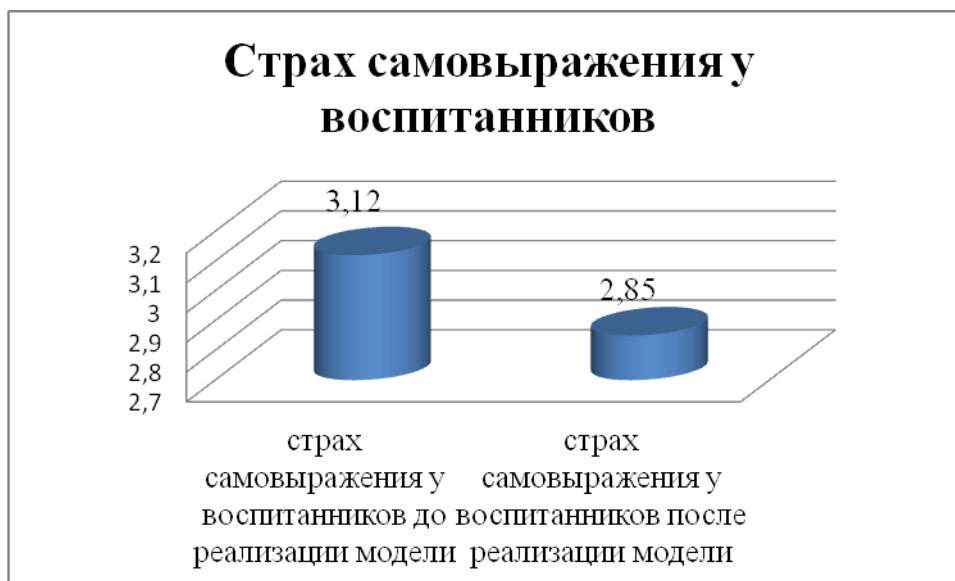
На достоверном уровне обнаружены изменения по показателю «страх самовыражения». Для воспитанника, находящегося в сензитивном возрасте с точки зрения усвоения нового учебного материала, активной социализации в различных ролевых группах, возникает необходимость раскрывать свой потенциал и возможности в существующей социальной среде. Нередко бывает так, что ситуация может оказать новой, нестандартной или ее требования превышают возможности воспитанника и в этом случае активизируется сильное состояние тревоги (тем более, если это связано с социальной оценкой со стороны других воспитанников, педагогов, воспитателей). В результате может возникать дезорганизация деятельности и поведения и ребенок действует гораздо ниже своих возможностей.

Исследователи по тревожности отмечают, что если при проведении психологической работы удавалось преодолеть тревожность ребенка, страх внешней оценки и т.п., это не только положительно влияло на учебную деятельность в целом и обеспечивало в дальнейшем (например, при переходе в другую школу, при смене учительницы) эффективную адаптацию к новым условиям, но и как бы раскрепощало их внутренне, делало более свободными по отношению к школьными правилам, требованиям педагогов, сверстникам, более свободными к риску, творческому развитию [193].

Динамика изменений показателя «страх самовыражения» представлена на диаграмме 10.

Диаграмма 10.

**Выраженность страха самовыражения у воспитанников
СВУ экспериментальной группы 2014-2015 учебный год**

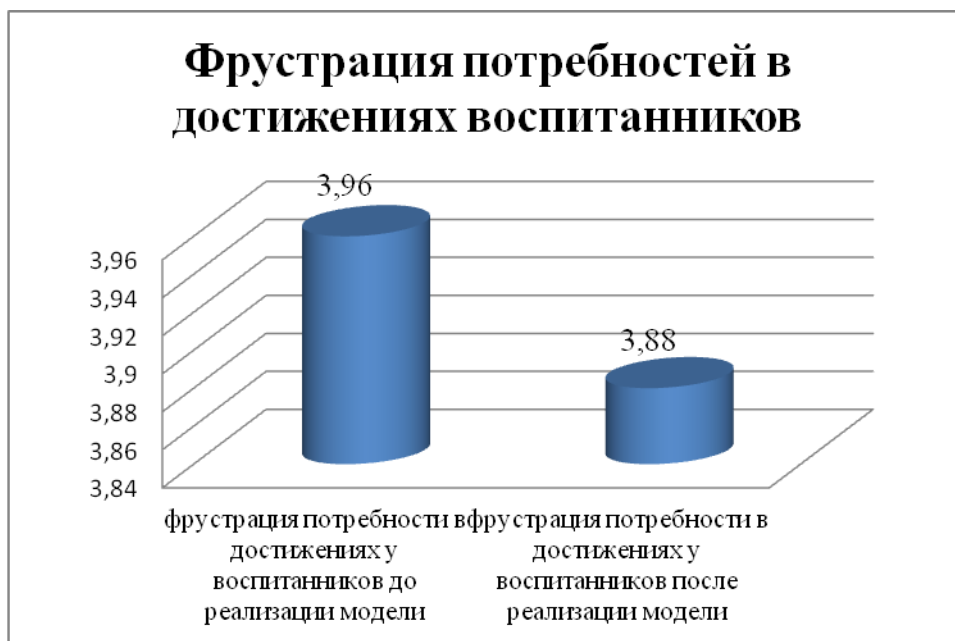


На диаграмме 11 представлены результаты достоверного сдвига по показателю «фрустрация потребности в достижениях» у воспитанников. Уже в младшем школьном возрасте закладывается отношение к успеху в игровой и учебной деятельности – социальное стремление получить результат лучше, чем у других, либо его блокирование, препятствие успеха. В ситуации новых требований со стороны администрации военного учебного заведения, постоянном контроле, смене привычного образа жизни, ожиданий родителей у воспитанника может происходить фрустрация потребности в достижениях.

Планомерная работа педагога-психолога суворовского военного училища в течение учебного года путем реализации соответствующих занятий и технологий позволяет снизить неблагоприятный фон и способствует развитию способностей воспитанников и реализации хорошей успеваемости.

Диаграмма 11.

**Фрустрация потребности в достижениях у воспитанников
СВУ экспериментальной группы 2014-2015 учебный год**



Страх ситуации проверки знаний в ходе образовательного процесса может указывать на наличие у воспитанников негативных эмоциональных переживаний и наличие страха, тревожных состояний в ситуации проверки знаний, возможностей, способностей (особенно публичных), реализации определенных проектов, участия в научно-практических конференциях. Профессиональная деятельность педагога-психолога в ходе реализации программы выстраивается таким образом, чтобы обеспечить на уроках максимально безопасную социально-психологическую атмосферу в классе, способствовать повышению самооценки и уверенности в себе путем дополнительного поощрения и подчеркивания тех ситуаций в деятельности, которые хорошо получаются.

Результаты достоверных изменений у воспитанников по показателю «страх ситуации проверки знаний» представлен на диаграмме 12.

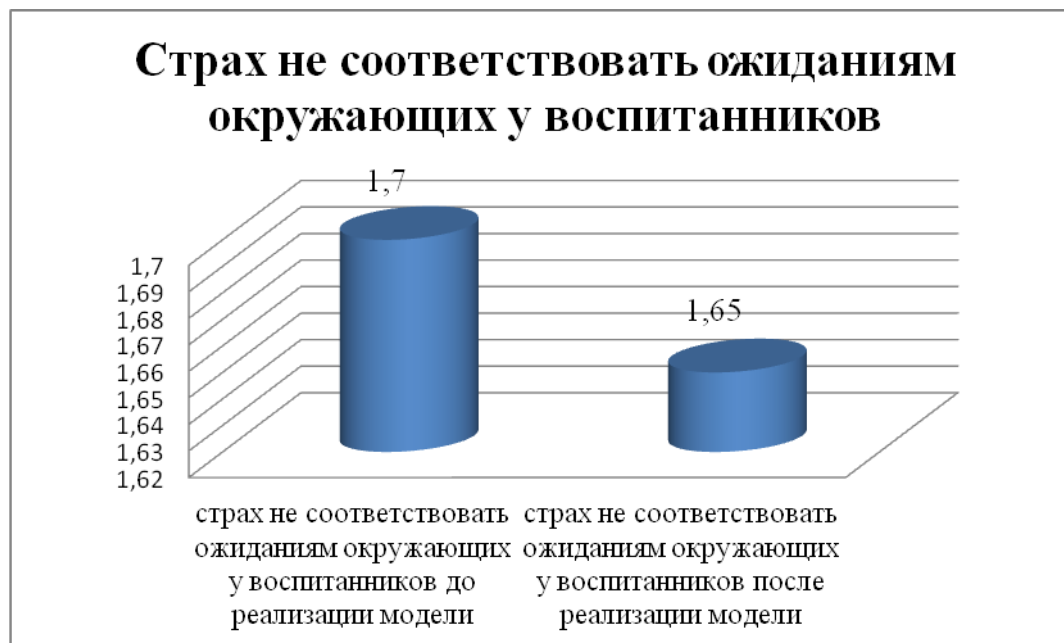
**Страх ситуации проверки знаний у воспитанников
СВУ экспериментальной группы 2014-2015 учебный год**



Важным в учебной деятельности воспитанников является ориентация на совместную деятельность и социальное сравнение. Тут может иметь место ориентация на другого (других) при оценке своих собственных достижений, мнений по каким-либо вопросам, повышение тревожности и возникновение страха в отношении оценок, даваемых значимыми другими, ожидание негативных оценок в свой личный адрес т.п. Снижение на достоверном уровне значимости показателей по данному параметру важно в контексте того, что социально благоприятная (и учебная) среда, с позиции оценивания, имеет первостепенное значение для раскрытия дополнительных способностей воспитанников, которые могут быть выявлены именно в совместной деятельности.

Наглядно результаты по показателю «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» у воспитанников СВУ представлены на диаграмме 13.

Выраженность показателя «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» у воспитанников СВУ экспериментальной группы 2014-2015 учебный год



Как было указано выше, на уровне тенденций, в сторону снижения, были получены изменения по параметрам «переживание социального стресса», «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» и «проблемы и страхи в отношениях с учителями».

Проводя сравнительный анализ с *контрольной группой*, необходимо отметить следующие ключевые изменения (см. ниже). Для наглядности представляемых результатов данные по мотивации и тревожности в контрольной группе (без опоры на модель профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников) приведены в табл. 16.

**Результаты по мотивации и тревожности воспитанников
в контрольной группе (без реализации модели)
(M ± m); n=40**

| Показатели | Данные на входе | Данные на выходе | Уровень значимости (p-level) |
|---|-----------------|------------------|------------------------------|
| Мотивация | 22,87 ± 0,56 | 22,2 ± 0,36 | p=0,260 |
| Общая тревожность | 11,48 ± 0,52 | 11,17 ± 0,46 | p=0,006 |
| Переживание социального стресса | 5,45 ± 0,24 | 5,35 ± 0,37 | p=0,278 |
| Фрустрация потребности в достижении | 6,92 ± 0,26 | 6,66 ± 0,24 | p=0,007 |
| Страх самовыражения | 2,96 ± 0,17 | 2,94 ± 0,17 | p=0,317 |
| Страх ситуации проверки знаний | 2,98 ± 0,21 | 2,97 ± 0,22 | p=0,321 |
| Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | 2,50 ± 0,15 | 2,29 ± 0,17 | p=0,189 |
| Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | 3,38 ± 0,17 | 3,37 ± 0,17 | p=0,316 |
| Проблемы и страхи в отношениях с учителями | 4,44 ± 0,16 | 4,33 ± 0,16 | p=0,153 |

Как видно из анализа данных, представленных в табл. 16, у воспитанников произошли *достоверные* сдвиги по следующим показателям:

общая тревожность ($11,48 \pm 0,52 // 11,17 \pm 0,24$; $p = 0,006$);

фрустрация потребности в достижениях ($6,92 \pm 0,26 // 6,66 \pm 0,24$; $p = 0,007$).

По остальным измеряемым параметрам достоверных изменений зафиксировано не было.

Графически изменения по общей тревожности у воспитанников представлены на диаграмме 14.

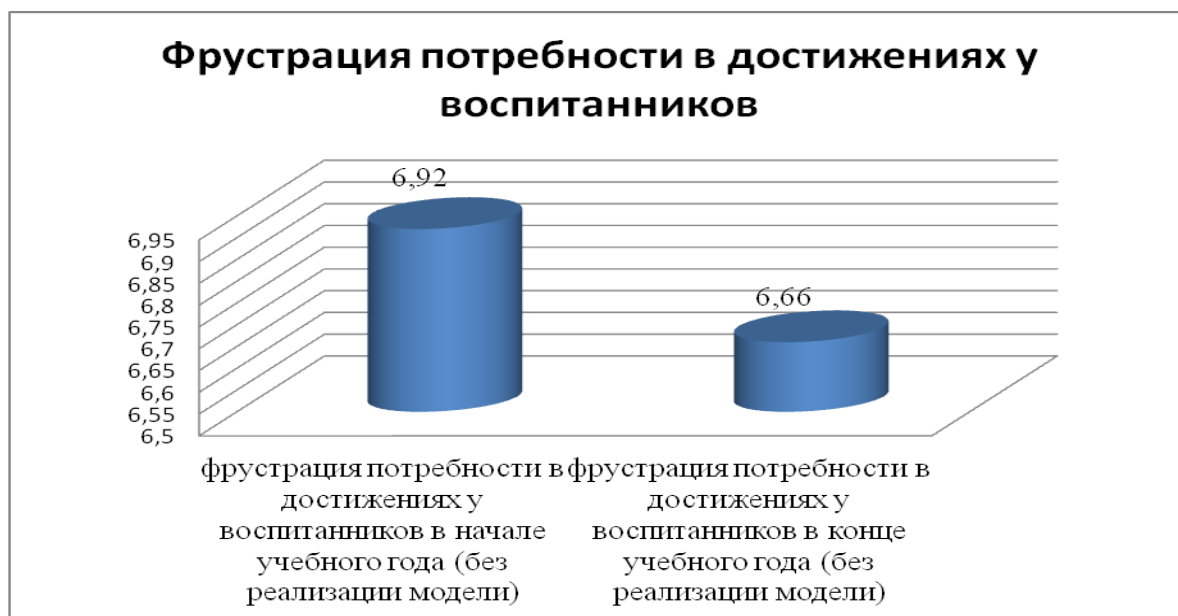
Выраженность общей тревожности у воспитанников СВУ контрольной группы 2014-2015 учебный год



Как показывает анализ данных, представленный на диаграмме 14, произошло снижение показателей по общей тревожности в контрольной группе. Вместе с тем, обращает на себя внимание тот факт, что, во-первых, по другим измеряемым показателям тревожности (страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний и др.) не произошло достоверных изменений и, во-вторых, общая тревожность в контрольной группе «на входе» на порядок выше ($M=11,48$), чем в экспериментальной ($M=7,18$).

Результаты исследования фрустрации потребности в достижениях у воспитанников в контрольной группе представлены на диаграмме 15.

**Фрустрация потребности в достижениях у воспитанников СВУ
контрольной группы 2014-2015 учебный год**

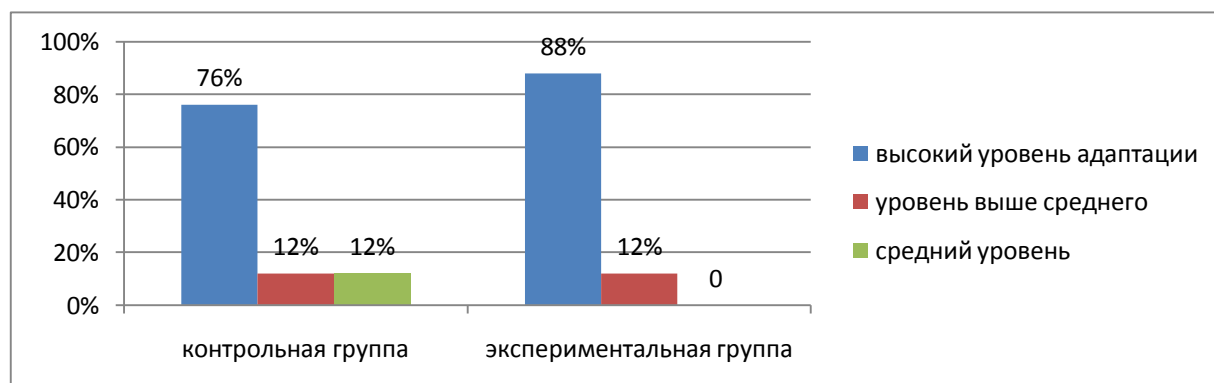


Также статистически подтвердились изменения показателя «фрустрация потребности в достижениях». Желание быть лучше других, показывать более высокие результаты в спорте, учебе, творческих проектах заставляет воспитанников раскрывать свой внутренний потенциал в стенах военного учебного заведения.

В конце учебного года, в контрольной и экспериментальной группах с помощью методики определения степени адаптации к школе Э.М. Александровской (адаптированный и модифицированный вариант для воспитанников СВУ) была проведена итоговая диагностика степени адаптации суворовцев 1-го курса на начальном этапе обучения к условиям СВУ.

Результаты по показателям адаптации воспитанников в контрольной и экспериментальной группах представлены на диаграмме 16.

**Показатели адаптации воспитанников
контрольной и экспериментальной групп**



Проведенный анализ полученных данных показал, что уровень адаптации воспитанников к условиям военного учебного заведения в конце учебного года в контрольной и экспериментальной группах различается. Для воспитанников 1-го курса самым трудным в психологическом плане является именно первый год обучения, в течение которого им приходится адаптироваться к условиям суворовского военного училища. В конце учебного года в контрольной группе высокий уровень адаптации составил 76%, уровень выше среднего – 12%, средний уровень – 12%. В экспериментальной группе воспитанников, после реализации развивающей работы, высокий уровень адаптации отмечен у 88%, уровень выше среднего – у 12% воспитанников. Средний и ниже среднего уровни адаптации выявлены не были. Полученные данные свидетельствуют о том, что адаптация воспитанников к условиям СВУ на основе реализации модели профессиональной деятельности педагога-психолога носит результативный характер. В стенах суворовского военного училища у воспитанников происходит усложнение деятельности, они попадают в новую социальную среду. Активно включаясь в жизнь суворовского военного училища, воспитанники должны адаптироваться ко многим факторам: к строго регламентированному дню, самостоятельной организации учебной деятельности, быта, свободного времени; к новому коллективу – педагогам,

воспитателям, товарищам по курсу; к необходимости развития у себя военно-профессиональной направленности, морально-нравственных и патриотических качеств, качеств здорового образа жизни, социальной направленности личности, общей культуры поведения.

Анализируя полученные данные по показателям мотивации и тревожности в течение четырех лет реализации модели профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников к условиям СВУ, представляется целесообразным кратко отметить динамику изменений личностных особенностей воспитанников по набору 2011-2012 учебного года (80 воспитанников), по набору 2012-2013 учебного года (80 воспитанников) и по набору 2013-2014 учебного года (80 воспитанников). Полученные данные представлены в таблицах № 17, 18, 19.

Таблица 17

Динамика изменения личностных особенностей воспитанников в контрольной и экспериментальной группах до и после реализации модели (набор 2011-2012 учебного года)

| Группа | Показатель | До реализации модели (на входе) | После реализации модели (на выходе) | Уровень значимости (p-level) |
|--------------------------|--|---------------------------------|-------------------------------------|------------------------------|
| Контрольная группа | Мотивация | 22,87 ± 0,56 | 21,2 ± 0,36 | p=0,009 |
| | Общая тревожность | 10,75 ± 0,34 | 9,17 ± 0,18 | p=0,001 |
| | Фрустрация потребности в достижении | 4,75 ± 0,31 | 3,62 ± 0,21 | p=0,001 |
| | Проблемы и страхи в отношениях с учителями | 3,22 ± 0,16 | 2,67 ± 0,11 | p=0,001 |
| | Переживание социального стресса | 5,20 ± 0,37 | 4,12 ± 0,24 | p=0,001 |
| Экспериментальная группа | Мотивация | 19,54 ± 0,33 | 22,5 ± 0,25 | p=0,001 |
| | Общая тревожность | 13,02 ± 0,59 | 9,32 ± 0,26 | p=0,001 |
| | Переживание социального стресса | 6,72 ± 0,22 | 4,77 ± 0,21 | p=0,001 |
| | Фрустрация потребности в достижении | 7,35 ± 0,25 | 4,92 ± 0,18 | p=0,001 |
| | Страх самовыражения | 4,30 ± 0,25 | 3,05 ± 0,18 | p=0,001 |
| | Страх ситуации проверки знаний | 4,22 ± 0,18 | 2,47 ± 0,16 | p=0,001 |

| | | | | |
|--|---|-------------|-------------|----------------|
| | Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | 3,27 ± 0,20 | 1,95 ± 0,14 | p=0,001 |
| | Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | 2,95 ± 0,21 | 1,92 ± 0,13 | p=0,001 |
| | Проблемы и страхи в отношениях с учителями | 5,12 ± 0,23 | 2,85 ± 0,15 | p=0,001 |

Таблица 18

Динамика изменения личностных особенностей воспитанников в контрольной и экспериментальной группах до и после реализации модели (набор 2012-2013 учебного года)

| Группа | Показатель | До реализации модели (на входе) | После реализации модели (на выходе) | Уровень значимости (p-level) |
|---------------------------------|---|---------------------------------|-------------------------------------|------------------------------|
| Контрольная группа | Мотивация | 22,74 ± 0,44 | 24,15 ± 0,49 | p=0,001 |
| | Общая тревожность | 6,15 ± 0,52 | 4,89 ± 0,53 | p=0,001 |
| | Фрустрация потребности в достижении | 3,66 ± 0,15 | 2,51 ± 0,12 | p=0,001 |
| | Проблемы и страхи в отношениях с учителями | 2,84 ± 0,15 | 1,79 ± 0,13 | p=0,001 |
| Экспериментальная группа | Мотивация | 15,02 ± 0,58 | 19,53 ± 0,73 | p=0,001 |
| | Общая тревожность | 9,63 ± 0,71 | 5,60 ± 0,53 | p=0,001 |
| | Переживание социального стресса | 4,55 ± 0,41 | 3,50 ± 0,29 | p=0,003 |
| | Фрустрация потребности в достижении | 5,2 ± 0,33 | 3,67 ± 0,19 | p=0,001 |
| | Страх самовыражения | 3,80 ± 0,23 | 2,65 ± 0,21 | p=0,001 |
| | Страх ситуации проверки знаний | 3,00 ± 0,28 | 2,10 ± 0,29 | p=0,001 |
| | Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | 2,62 ± 0,22 | 1,35 ± 0,16 | p=0,001 |
| | Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | 1,60 ± 0,20 | 0,60 ± 0,13 | p=0,001 |
| | Проблемы и страхи в отношениях с учителями | 3,35 ± 0,29 | 2,40 ± 0,21 | p=0,001 |

Динамика изменения личностных особенностей воспитанников в контрольной и экспериментальной группах до и после реализации модели (набор 2013-2014 учебного года)

| Группа | Показатель | До реализации модели (на входе) | После реализации модели (на выходе) | Уровень значимости (p-level) |
|--------------------------|---|---------------------------------|-------------------------------------|------------------------------|
| Контрольная группа | Мотивация | 21,34 ± 0,35 | 24,15 ± 0,46 | p=0,001 |
| | Общая тревожность | 8,24 ± 0,52 | 5,34 ± 0,45 | p=0,001 |
| Экспериментальная группа | Мотивация | 17,23 ± 0,12 | 21,45 ± 0,96 | p=0,001 |
| | Общая тревожность | 9,45 ± 0,15 | 7,01 ± 0,41 | p=0,001 |
| | Переживание социального стресса | 4,98 ± 0,33 | 3,89 ± 0,25 | p=0,001 |
| | Фрустрация потребности в достижении | 5,89 ± 0,34 | 3,88 ± 0,34 | p=0,001 |
| | Страх самовыражения | 3,44 ± 0,56 | 2,68 ± 0,24 | p=0,001 |
| | Страх ситуации проверки знаний | 3,69 ± 0,25 | 2,44 ± 0,65 | p=0,001 |
| | Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | 3,44 ± 0,65 | 2,05 ± 0,11 | p=0,001 |
| | Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | 2,64 ± 0,56 | 1,57 ± 0,45 | p=0,001 |
| | Проблемы и страхи в отношениях с учителями | 3,46 ± 0,67 | 2,33 ± 0,34 | p=0,001 |

С целью получения более информативных данных по оценке уровня удовлетворенности пребывания и условиями жизни воспитанников в училище использовалась анкета «Удовлетворенность условиями жизни и обучения в ТвСВУ». Результаты оценки удовлетворенности условиями жизни воспитанников в контрольной и экспериментальной группах приведены в табл. № 20, 21, 22, 23.

Мониторинг удовлетворенности пребывания и условиями жизни воспитанников в училище (контрольная группа)

«Стали бы Вы снова поступать в ТвСВУ?»

| № п/п | Варианты ответов | На начало года | На конец года |
|-------|----------------------|----------------|---------------|
| 1. | Да | 89% | 92% |
| 2. | Нет | 4% | 3% |
| 3. | Затрудняюсь ответить | 7% | 5% |

Таблица 21

«Оцените коллектив вашего курса»

| № п/п | Варианты ответов | На начало года | На конец года |
|-------|--|----------------|---------------|
| 1. | Обстановка доброжелательная, товарищеская, доверительная | 63% | 69% |
| 2. | В коллективе есть микрогруппы, интересы которых не совпадают с интересами всего взвода | 23% | 25% |
| 3. | Обстановка натянутая, напряженная, близка к конфликту | 10% | 6% |
| 4. | В коллективе нет взаимного интереса, чувствую себя в одиночестве | 4% | - |

Таблица 22

Мониторинг удовлетворенности пребывания и условиями жизни воспитанников в училище (экспериментальная группа)

«Стали бы Вы снова поступать в СВУ?»

| № п/п | Варианты ответов | На начало года | На конец года |
|-------|----------------------|----------------|---------------|
| 1. | Да | 74% | 95% |
| 2. | Нет | 11% | - |
| 3. | Затрудняюсь ответить | 15% | 5% |

Таблица 23

«Оцените коллектив вашего курса»

| № п/п | Варианты ответов | На начало года | На конец года |
|-------|--|----------------|---------------|
| 1. | Обстановка доброжелательная, товарищеская, доверительная | 50% | 76% |
| 2. | В коллективе есть микрогруппы, интересы которых не совпадают с интересами всего взвода | 27% | 19% |
| 3. | Обстановка натянутая, напряженная, близка к конфликту | 12% | 5% |
| 4. | В коллективе нет взаимного интереса, чувствую себя в одиночестве | 11% | - |

Таким образом, в ходе реализации модели профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению

адаптации воспитанников на начальном этапе обучения к условиям суворовского военного училища выявлено повышение показателей адаптации и мотивации, уменьшение показателей тревожности (по анализируемым шкалам). Сравнительный анализ показателей воспитанников контрольной и экспериментальной групп убедительно показывает разницу с применением модели профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников и без нее (с обоснованием использования модели в профессиональной деятельности педагога-психолога). Данные эмпирические результаты подтверждают результативность и действенность разработанных тренинговых занятий, психодиагностических процедур, консультативно-просветительских мероприятий, проектных семинаров с воспитанниками суворовского военного училища, основная цель которых – 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.

Выводы по главе 3

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование профессиональной деятельности педагога-психолога суворовского военного училища по психологическому сопровождению адаптации воспитанников позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Проведенный факторный анализ особенностей профессионально важных качеств педагога-психолога суворовского военного училища позволил выявить пять факторов, каждый из которых имеет свое содержательное наполнение, обуславливающих специфику профессиональной деятельности педагога-психолога суворовского военного училища. Выделены факторы: фактор эмоционального интеллекта, фактор

саморегуляции, фактор жизнестойкости, фактор общительности, фактор эмоциональности.

2. Анализ динамики изменений личностных особенностей воспитанников в динамике за четыре года реализации модели профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников подтвердил ее результативность и необходимость использования в суворовском военном училище. Выявлено, что в экспериментальных группах снизились показатели по психоэмоциональному напряжению, возросли показатели по сплоченности во взводах воспитанников, уменьшилась конфликтность к концу учебного года, выражена положительная динамика социометрических показателей в группах воспитанников, возросли показатели положительного эмоционального фона и общего физического и эмоционального состояния у суворовцев.

3. Апробация комплексной программы психологического сопровождения адаптации воспитанников доказала свою экспериментальную и социальную значимость. В ходе проведения формирующего эксперимента на достоверном уровне значимости положительно изменились следующие параметры социально-психологической адаптации воспитанников: мотивации, общая тревожность, фрустрация потребности в достижениях, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, адаптация. На уровне тенденций были выявлены изменения по параметрам: переживание социального стресса, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях с учителями.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

До настоящего времени научные исследования в области изучения психологического сопровождения адаптации воспитанников 10-11 лет к условиям обучения, воспитания и жизни в суворовских военных училищах, а также профессиографический анализ профессиональной деятельности педагога-психолога не проводились. Это связано с тем, что должность педагога-психолога в довузовских общеобразовательных организациях Министерства обороны РФ появилась в 2011 г., профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» был утвержден в 2015 году, поэтому работы по данным вопросам находятся пока в стадии наработок и анализа.

Рассматривая адаптацию воспитанников к условиям суворовского военного училища, можно отметить, что она происходит постепенно и в данном процессе можно условно выделить следующие этапы [132]: начальный период адаптации (первый год обучения), кризисный период (второй год обучения), период интенсивных изменений (третий год обучения), заключительный период (четвертый год обучения). Указанные периоды имеют свою содержательную специфику, обусловленную периодами развития личностных характеристик воспитанника, особенностями протекания групповых процессов, требованиями социальной среды и др.

Особое внимание и научный интерес представляет именно начальный этап обучения воспитанников и система психологического сопровождения в этом плане должна быть направлена на профилактику возможных нарушений адаптации обучающихся к образовательной военной среде, формирование устойчивой мотивации к учебной деятельности, создание условий для всестороннего развития личности воспитанника, а также на разрешение возникающих конфликтных ситуаций, формирование социально и эффективно приемлемых форматов взаимодействия и т.п.

Проведенное диссертационное исследование позволило рассмотреть особенности профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников на начальном этапе обучения к условиям СВУ. Полученные результаты исследования позволили подтвердить гипотезу о том, что результативность профессиональной деятельности педагога-психолога повышается в результате применения модели психологического сопровождения адаптации воспитанников на начальном этапе обучения в суворовском военном училище.

Обобщая проведенную работу, нужно подытожить следующее. В диссертации проанализированы основные подходы к исследованию трудовой деятельности. Обосновано, что анализ профессиональной деятельности педагога-психолога по сопровождению адаптации воспитанников-суворовцев к условиям в суворовского военного училища целесообразно рассматривать с позиции системно-деятельностного подхода, являющимся, на наш взгляд, наиболее полным.

Показано, что профессиональная деятельность педагога-психолога СВУ обеспечена всеми необходимыми составляющими структуры процесса труда. Для эффективной реализации программ профессионального отбора педагогов-психологов, ротации кадров, программ повышения квалификации необходимо определить психологические факторы результативности их профессиональной деятельности, что практически невозможно сделать без психологического анализа профессиональной деятельности, построения профессиограммы педагога психолога СВУ. Профессиональная деятельность педагога-психолога в довузовской общеобразовательной организации по психологическому сопровождению адаптации воспитанников на начальном этапе обучения – это общественно значимая профессиональная деятельность психолога-профессионала, имеющего профильное высшее образование, необходимые знания, умения, навыки, компетенции, а также профессионально важные качества, обеспечивающие результативность

выполнения профессиональной деятельности. Результативность профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению воспитанников – это интегральная характеристика, отражающая результат деятельности, соответствие уровня развития профессионально важных качеств требованиям занимаемой должности, а также степень и количество успешно реализованных направлений деятельности педагога-психолога в СВУ.

Анализ экспертного оценивания профессионально важных качеств педагога-психолога СВУ позволил выделить такие преобладающие характеристики, как коммуникабельность, лидерство, коммуникативная компетентность, способность к эмпатии, стрессоустойчивость, саморегуляция поведения.

Понимание основ профессиональной деятельности педагога-психолога в СВУ, теоретико-методологический анализ научной литературы по психологии профессиональной деятельности и психологическому сопровождению личности, проведенное профессиографическое исследование и анализ профессионально важных качеств педагога-психолога позволил нам разработать и реализовать модель профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников на начальном этапе обучения к условиям СВУ. Данная модель была реализована в ФГКОУ «Тверское суворовское военное училище» в течение четырех лет. Модель состоит из целевого, содержательного, инструментального и оценочно-результативного блока.

Для выявления особенностей профессиональной деятельности нами был разработан и реализован в работе комплекс психодиагностических методик с целью определения психологических латентных факторов, обуславливающих результативность труда педагога-психолога в СВУ (с последующим применением факторного анализа). Выделены следующие факторы: фактор эмоционального интеллекта, фактор саморегуляции, фактор жизнестойкости, фактор общительности, фактор эмоциональности.

Реализация модели профессиональной деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению адаптации воспитанников показала свою результативность в контексте анализа динамики изменений личностных параметров у воспитанников. Возросли показатели по удовлетворенности воспитанников взаимоотношениями во взводах, микрогруппах, сплоченности во взводах. Стабилизировались показатели эмоциональной устойчивости, мотивации. Возрос уровень выраженности мотивации и социально-психологической адаптации, снизились показатели по тревожности. Приведенные результаты описаны как качественно, так и количественно, с опорой на математико-статистический аппарат.

Апробация комплексной программы психологического сопровождения адаптации воспитанников доказала свою экспериментальную и социальную значимость. В ходе проведения формирующего эксперимента на достоверном уровне значимости положительно изменились следующие параметры социально-психологической адаптации воспитанников: мотивации, общая тревожность, фрустрация потребности в достижениях, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, адаптация. На уровне тенденций были выявлены изменения по параметрам: переживание социального стресса, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Выполненное исследование было нацелено, в первую очередь, на практическое воплощение в жизнь теоретико-методологических аспектов трудовой деятельности, психологического сопровождения, адаптации личности к социальным условиям. Полученные результаты эмпирического исследования позволяют утверждать, что цель работы достигнута, выдвинутые гипотезы нашли свое подтверждение, поставленные задачи решены.

Полагая, что впервые в психологии труда проанализированы психологические особенности профессиональной деятельности педагога-

психолога суворовского военного училища по психологическому сопровождению воспитанников, целесообразно обозначить возможные перспективы дальнейших исследований. Одним из направлений продолжения исследований может выступить: а) технология разработки и формирования профессионально важных качеств педагога-психолога суворовского военного училища для повышения результативности выполняемой деятельности и развития специалиста в профессии, что может быть реализовано в процессе профессиональной подготовки, профессионального обучения и повышения квалификации; б) создание комплексной модели психологического сопровождения адаптации не только воспитанников, но и всех участников образовательного процесса суворовского военного училища (родители, педагоги, воспитатели, педагоги-психологи, смежные специалисты), общей целью которых является формирование гармонично развитой личности воспитанника-суворовца.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абрамов, А.П. Становление личности в системе средних специальных военно-учебных заведений: монография / А.П. Абрамов. Курск: ООО «Учитель», 2009. 160 с.
2. Абульханова, К.А. О субъекте психической деятельности / К.А. Абульханова. М.: Наука. 1973. 288 с.
3. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. М. : Наука, 1980. 336 с.
4. Агеева, И.А. Успешный учитель: тренинговые и коррекционные программы / И.А. Агеева. СПб.: Речь, 2007. 208 с.
5. Адаптация учащихся на сложных возрастных этапах (1, 5, 10 классы): система работы с детьми, родителями, педагогами / авт.-сост. С.А. Коробкина. Волгоград: Учитель, 2011. 238 с.
6. Айзенк, Г.Ю. Структура личности / Г.Ю. Айзенк. М: «КСП+», 1999. 464 с.
7. Алгаев, А.Н. Коммуникативная мобильность в структуре профессиограммы педагога-психолога / А.Н. Алгаев // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://www.science-education.ru/106-8020> (дата обращения 01.10.2015).
8. Александровская, Э.М. Психологическое сопровождение школьников: учебное пособие / Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова. М.: Академия, 2002. 208 с.
9. Алехина, С.В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, И.В. Вачков // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 5. С. 97-104.
10. Аминов, Н.А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н.А. Аминов, М.В. Молоканов // Психологический журнал. 1992. № 5. С. 104-110.

11. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
12. Андреева, Д.А. О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе / Д.А. Андреева / В сб.: Человек и общество. Вып. XIII. М., 1973.
13. Анохин, П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы / П.К. Анохин. М.: Наука, 1980. 197 с.
14. Антоненко, Е.В. Формирование интеллектуально-познавательной компетентности как фактора развития культуры самостоятельной учебной деятельности обучающихся (на примере суворовского военного училища: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Антоненко. Владикавказ, 2010. 23 с.
15. Анцибор, Ю.А. Особенности профессиональной деятельности педагога-психолога по организации психологического сопровождения / Ю.А. Анцибор // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия «Науки об обществе и гуманитарные науки». 2015. № 2. С. 58-62.
16. Анцибор, Ю.А. Особенности профессиональной деятельности психолога по психологическому сопровождению адаптационного периода воспитанников 1 курса суворовского военного училища / Ю.А. Анцибор // Вестник Науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2015. № 1 (20). С. 219-221.
17. Анцыферова, Л.И. Принцип развития в психологии / Л.И. Анцыферова. М.: Наука, 1970. 370 с.
18. Арбузова, Е.С. О механизмах школьной дезадаптации леворуких детей по данным анкетирования родителей и методах ее коррекции / Е.С. Арбузова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Аспирантские чтения. 2008. № 36 (77). С. 249-252.
19. Асмолов, А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / А.Г. Асмолов. М.: Смысл, 2002. 480 с.

20. Асриев, А.Ю. Технология педагогического сопровождения развития военно-профессиональной направленности воспитанников суворовских училищ и кадетских корпусов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Ю. Асриев. Омск, 2008. 23 с.
21. Атлас новых профессий [Электронный ресурс] : Режим доступа: <http://atlas100.ru/> (дата обращения 01.10.2015).
22. Бадьина, Н.П., Формирование готовности педагогов-психологов к психологическому сопровождению инновационной деятельности в образовательном учреждении / Н.П. Бадьина, Л.А. Дементьева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2011. № 2 (7). С. 119-126.
23. Барабанщиков, В.А. Системная организация и развитие психики / В.А. Барабанщиков // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 1. С. 29-46.
24. Бардиер, Г.Л. Научные основы социальной психологии толерантности: учебное пособие / Г.Л. Бардиер. СПб.: Изд-во «Осипов», 2007. 96 с.
25. Батаршев, А.В. Диагностика профессионально важных качеств / А.В. Батаршев, И.Ю. Алексеева, Е.В. Майорова. СПб.: Питер, 2007. 192 с.
26. Белов, В.Г. Психолого-акмеологическое сопровождение подростков с деликвентным поведением: концепция, модель, технологии: автореф. дис. ... доктора психол. наук / В.Г. Белов. СПб., 2010. 58 с.
27. Белов, С.Н. Суворовские военные училища Поволжья (1943-1964 гг.): основные этапы становления и развития: автореф. дис. ... канд. ист. наук / С.Н. Белов. Самара, 2007. 22 с.
28. Белоусова, С.А. Психологическое обеспечение управления образованием: учебное пособие / С.А. Белоусова. 2003. Ч. 1. 99 с.
29. Беляев, А.В. Воспитание готовности к защите Родины у старшеклассников в условиях учебного заведения интернатного типа (на материале суворовских военных училищ): автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Беляев. М., 1991. 19 с.

30. Березин, Ф.Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. Л.: Наука, 1988. 289 с.
31. Берталанфи, Л. Общая теория систем – критический обзор / Л. фон Берталанфи // Исследования по общей теории систем. М.: Прогресс, 1969. С. 29-82.
32. Берулова, Г.А. Методологические основы практической психологии: учебное пособие / Г.А. Берулова. М.: МПСИ, 2004. 192 с.
33. Битянова, М.Р. Антропологический подход к решению проблем успешности обучения ребенка в школе / М.Р. Битянова, О.И. Глазунова // Психологическая наука и образование. 2005. № 1. С. 5-8.
34. Битянова, М.Р. Консультация психолога. Ваш беспокойный подросток / М.Р. Битянова // Народное образование. 2010. № 2. С. 225.
35. Битянова, М.Р. Управление деятельностью психолога в образовательном учреждении: монография / М.Р. Битянова, Т.В. Беглова / отв. ред. М.А. Ушакова. М.: Изд-во «Сентябрь», 2010. 175 с.
36. Бодалев, А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин и др. СПб.: Речь, 2002. 440 с.
37. Бодров, В.А. Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход / В.А. Бодров. М: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 390 с.
38. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров. М.: ПЕР СЭ, 2006. 511 с.
39. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
40. Бочковская, И.А. Психологическое сопровождение социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интеграции в образовательную среду / И.А. Бочковская // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2011. № 7 (95). С. 187-191.
41. Брушлинский, А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский. М: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. 272 с.

42. Васильева, Н.Л. Психолого-социальное сопровождение личностного развития как технология / Н.Л. Васильева, В.Ю. Иванова, Р.В. Скочиллов, М.А. Полякова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Психология». 2009. Выпуск 6. С. 46-51.
43. Васильева, Н.Л. Психолого-социальное сопровождение личностного развития детей и подростков ; под общей ред. Н.Л. Васильевой. СПб.: Изд-во СПбГУ, факультет психологии, 2012. 160 с.
44. Васильева, Т.И. Особенности личностного и профессионального самосознания будущего педагога-психолога / Т.И. Васильева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2006. № 5. Часть 2. С. 24-35.
45. Вачков, И.В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И.В. Вачков. М. : Эксмо, 2007. 416 с.
46. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. М.: Смысл; Эксмо, 2006. 1136 с.
47. Гаврилов, В.Е. Использование модульного подхода для психологической классификации профессий в целях профориентации / В.Е. Гаврилов // Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 111-117.
48. Гальперин, П.Я. Психология как объективная наука / П.Я. Гальперин. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 480 с.
49. Ганзен, В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1984. 176 с.
50. Глуханюк, Н.С. Практикум по психодиагностике / Н.С. Глуханюк. МПСИ: МОДЭК, 2006. 208 с.
51. Гордеева, Н.Д. Функциональная структура действия / Н.Д. Гордеева, В.П. Зинченко. М.: МГУ, 1982. 208 с.

52. Григорьева, М.В. Субъективное благополучие как результат школьной адаптации / М.В. Григорьева // Психологическая наука и образование. 2009. № 2. С. 41-46.
53. Григорьева, М.Н. Практический опыт педологии глазами школьного психолога / М.Н. Григорьева // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 108–115.
54. Гринин, Л.Е. Система психологического сопровождения образовательного процесса в условиях введения ФГОС / Л.Е. Гринин, Н.Е. Волкова-Алексеева. Волгоград: Учитель, 2014. 235 с.
55. Гриншпун, И.Б. Введение в психологию / И.Б. Гриншпун. М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. 152 с.
56. Грозная, Т.А. Психологическое сопровождение жизнедеятельности курсантов образовательных учреждений МВД России в кризисных ситуациях: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.А. Грозная. СПб., 2012. 25 с.
57. Громкова, М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учебное пособие / М.Т. Громкова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 415 с.
58. Гуцыкова, С.В. Взаимосвязь интегративных профессионально важных качеств и личностных характеристик специалистов с разной эффективностью деятельности: автореф. ... канд. психол. наук / С.В. Гуцыкова. М., 2012. 30 с.
59. Гуцыкова, С.В. Метод экспертных оценок: теория и практика / С.В. Гуцыкова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 144 с.
60. Давыдов, В.В. Нерешенные проблемы теории деятельности / В.В. Давыдов // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 2. С. 3-13.
61. Давыдов, В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности / В.В. Давыдов // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 6. С. 20-27.

62. Даль, В. Толковый словарь русского языка / В. Даль. М.: Эксмо, 2009. 736 с.
63. Демидова, Т.П. Психологическое сопровождение профессионально-личностного становления обучающихся в средних профессиональных учебных заведениях: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.П. Демидова. М., 2005. 19 с.
64. Деркач, А.А. Акмеология: учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. СПб.: Питер, 2003. 256 с.
65. Дерманова, И.Б. Типы социально-психологической адаптации и комплекс неполноценности / И.Б. Дерманова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. 1996. Вып. 1 (№ 6). С. 59-68.
66. Дикая, Л.Г. Адаптация: методологические проблемы и основные направления исследований / Л.Г. Дикая // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы ; отв. ред.: Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. М. : Издательство «Институт психологии РАН», 2007. С. 17–41.
67. Дикая, Л.Г. Актуальные проблемы и перспективы исследований в психологии труда в условиях глобализации / Л.Г. Дикая // Психологический журнал. 2007. Том 28. № 3. С. 29–44.
68. Дмитриева, М.А. Методы описания, анализа и оценка деятельности / М.А. Дмитриева, Г.В. Суходольский // Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда. Ч. 1. Л.: ЛГУ, 1974. С. 12-118.
69. Долгая, Н.А. Социально-педагогическая адаптация подростков в условиях кадетского корпуса: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Долгая. Махачкала, 2012. 19 с.
70. Долгова, В.И. Инвариантность профессионально важных качеств: на примере будущих педагогов-психологов: монография / В.И. Долгова, В.К. Шаяхметова. Челябинск: ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2009. 214 с.

71. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей : 2-е изд. / В.Н. Дружинин. СПб., 1999. 368 с.
72. Дубровина, И.В. Индивидуальный подход к ребенку в контексте реализации его творческого потенциала / И.В. Дубровина // Гуманизация образования. 2012. № 3. С. 8-17.
73. Дубровина, И.В. О профессиональной подготовке практического психолога образования / И.В. Дубровина // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. С. 90-100.
74. Дубровина, И.В. Общие вопросы организации и деятельности школьной психологической службы / И.В. Дубровина // Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова [и др.] ; под ред. И.В. Дубровиной. М. : Международная педагогическая академия, 1995. С. 6–72.
75. Дубровина, И.В. Подготовка педагога-психолога к работе в системе образования / И.В. Дубровина. Материалы Международной научно-практической конференции «Психолого-педагогическое образование в вузе: прошлое, настоящее, будущее», посвященной 45-летию кафедры психологии ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», Ульяновск, 20-21 ноября 2014 г. Ульяновск: ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2014. С. 24-31.
76. Духновский, С.В. Психологическое сопровождение подростков в критических ситуациях: учебное пособие / С.В. Духновский. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2003. 124 с.
77. Егоренко, Т.А. Психологическое сопровождение труда студентов в процессе их социально-психологической адаптации в среднем специальном учебном заведении: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.А. Егоренко. Тверь, 2004. 26 с.
78. Ежова, Н.Н. Рабочая книга практического психолога (Психологический практикум) / Н.Н. Ежова. Изд-е 4-е. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 315 с.

79. Ермолаев, О.Ю. Математическая статистика для психологов: учебник / О.Ю. Ермолаев ; 5-е изд. испр. М. : НОУ ВПО «МПСИ» : Флинта, 2011. 336 с.
80. Ермолаева, Е.П. Оценка реализации профессионала в системе «человек-профессия-общество» / Е.П. Ермолаева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 176 с.
81. Ермолаева, Е.П. Психология социальной реализации профессионала / Е.П. Ермолаева. М: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. 347 с.
82. Ермолаева, М.В. Основы возрастной психологии и акмеологии / М.В. Ермолаева. М.: Ось-89. 2003. 416 с.
83. Ермолов, Е.М. Становление и развитие качеств лидера воинского коллектива в процессе обучения и воспитания кадет (суворовцев) / Е.М. Ермолов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2011. № 3 (51). С. 185-189.
84. Жалагина, Т.А. Структурно-организационные условия психолого-педагогического сопровождения одаренных детей / Т.А. Жалагина / В кн. Психология профессионала: личность, деятельность, организация: коллективная монография / под ред. Т.А. Жалагиной, Л.Ж. Каравановой, Е.Д. Короткиной. Тверь: Изд-во «Тверской гос. ун-т», 2014. С. 92-109.
85. Журавлев, А.Л. Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 528 с.
86. Журавлева, Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе / Н.А. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. 334 с.
87. Завалишина, Д.Н. Субъектно-динамический аспект профессиональной деятельности / Д.Н. Завалишина // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 6. С. 5-15.

88. Завалова, Н.Д. Структура и содержание психического образа как механизма внутренней регуляции предметных действий / Н.Д. Завалова, В.А. Пономаренко // Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 2. С. 5-18.
89. Запорожец, А.В. Происхождение и развитие сознательного управления движениями у человека / А.В. Запорожец // Вопросы психологии. 1958. № 1. С. 3-11.
90. Зараковский, Г.М. Качество жизни населения России: психологические составляющие / Г.М. Зараковский. М.: Смысл, 2009. 319 с.
91. Зараковский, Г.М. Психолого-физиологическое содержание деятельности оператора / Г.М. Зараковский, В.И. Медведев // Инженерная психология: теория, методология, практическое применение. М.: Наука, 1977. С. 101-118.
92. Зараковский, Г.М. Психофизиологический анализ трудовой деятельности / Г.М. Зараковский. М.: Наука, 1966. 114 с.
93. Зарембо, Н.А. Психолого-педагогическое сопровождение преодоления трудностей вузовской адаптации выпускников сельских средних школ: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.А. Зарембо. М., 2013. 31 с.
94. Зарембо, Н.А. Психолого-педагогическое сопровождение преодоления трудностей вузовской адаптации выпускников средних школ: : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.А. Зарембо. М., 2013. 31 с.
95. Затонацкий, Ю.А. Использование голографического метода проекции в образовательном процессе СВУ в контексте решения проблемы формирования миссионной направленности личности суворовцев / Ю.А. Затонацкий. Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Оценка качества обучения в образовательных учреждениях», Екатеринбург, 11-12 октября 2012 г. Урал. гос. пед. ун-т, Екатеринбург, 2012. С. 96-107.
96. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер ; 2-е изд. М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 336 с.

97. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие / Э.Ф. Зеер ; 2-е изд. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 480 с.
98. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие / Э.Ф. Зеер. М.: Изд-й центр «Академия», 2006. 240 с.
99. Зейгарник, Б.В. Личность и патология деятельности / Б.В. Зейгарник. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. 100 с.
100. Зимакова, Л.Н. Психолого-педагогические условия школьной адаптации детей-мигрантов: на примере младших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.Н. Зимакова. Самара, 2015. 26 с.
101. Зинченко, В.П. Культурно-историческая психология и психологическая теория деятельности: живые противоречия и точки роста / В.П. Зинченко // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1993. № 2. С. 41-51.
102. Знаков, В.В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия / В.В. Знаков // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 2. С. 95-106.
103. Зубков, А.Ю. Педагогическое обеспечение готовности воспитанников суворовских военных училищ к интеграции в поликультурное пространство / А.Ю. Зубков // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2013. Выпуск 1. № 11. С. 118-122.
104. Иванова, Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности: учебное пособие / Е.М. Иванова. М.: Изд-во МГУ, 1987. 208 с.
105. Иванова, Е.М. Психология профессиональной деятельности / Е.М. Иванова. М.: ПЕР СЭ, 2006. 382 с.
106. Иванова, Е.М. Системно-деятельностный подход к психологической профессиографии: автореф. ... доктора психол. наук / Е.М. Иванова. М., 2004. 41 с.

107. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2008. 432 с.
108. Инструктивное письмо Гособразования СССР от 27.04.1989 № 16 «О введении должности психолога в учреждениях народного образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 01.10.2015).
109. Казак, Т.В. Концептуальные основания психологического сопровождения психосоциальной адаптации субъектов учебной и профессиональной деятельности системы органов внутренних дел: автореф. дис. ... доктора психол. наук / Т.В. Казак. Тверь, 2012. 43 с.
110. Казакова, Е.И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества. СПб., 1995. 186 с.
111. Калинина, Н.В. Социально-психологические трудности адаптации школьников в инклюзивной образовательной среде / Н.В. Калинина // Известия Саратовского университета. Серия «Акмеология образования. Психология развития». 2014. Т. 3. Вып. 4 (12). С. 355-358.
112. Калягин, В.А. Как организовать психологическое сопровождение в образовательных учреждениях / В.А. Калягин, Ю.Т. Матасов, Т.С. Овчинникова. СПб: КАРО, 2005. 240 с.
113. Караваева, Е.А. Социальная адаптация и особенности личности подростков и юношей с различными типами функциональной асимметрии мозга: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.А. Караваева. М., 2009. 22 с.
114. Караванов, А.А. Психологическое сопровождение учебно-профессиональной деятельности курсантов младших курсов военного вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.А. Караванов. Курск, 2004. 24 с.
115. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 424 с.

116. Карпов, А.В. Психология сознания: метасистемный подход: монография / А.В. Карпов. М.: РАО, 2011. 1023 с.
117. Кириллова, Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение суворовцев, склонных к девиантному поведению / Т.В. Кириллова, В.Ф. Шкирков, О.В. Кириллова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2012. № 2-2. С. 58-63.
118. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов / Ю.А. Клейберг. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 160 с.
119. Климов, Е.А. Введение в психологию труда: учебник для вузов / Е.А. Климов. М. : Культура и спорт : ЮНИТИ, 1998. 350 с.
120. Климов, Е.А. Конфликтующие реальности в работе с людьми (психологический аспект): учебное пособие ; 2-е изд. / Е.А. Климов. М.: Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. 208 с.
121. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.А. Климов ; 4-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 304 с.
122. Климов, Е.А. Человек как субъект труда и проблемы психологии / Е.А. Климов // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 5-14.
123. Ковальская, Е.В. Психологическое сопровождение развития интегральной индивидуальности студентов с низким уровнем креативности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Ковальская. Пятигорск, 2014. 208 с.
124. Козырева, Е.А. Психологическое сопровождение школьников, их учителей и родителей / Е.А. Козырева // Журнал практического психолога. 1998. № 4. С. 71-75.
125. Колесниченко, К.В. Профессионально важные качества личности наставника молодых специалистов: на примере педагогической деятельности: автореф. ... канд. психол. наук / К.В. Колесниченко. СПб., 2013. 24 с.

126. Коломинский, Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. СПб.: Изд-во Питер, 2004. 480 с.
127. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / под науч. ред. Л.М. Шипицыной, Е.И. Казаковой. СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. 108 с.
128. Конопкин, О.А. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // О.А. Конопкин, В.И. Моросанова // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 18-16.
129. Копылова, Н.В. Психологические характеристики субъекта труда как факторы успешности профессиональной деятельности / Н.В. Копылова // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2013. № 4. С. 46-52.
130. Копылова, Н.В. Содержание деятельности и профессионально-важные качества педагога-психолога суворовского военного училища / Н.В. Копылова, Ю.А. Анцибор // Акмеология. 2014. № 1-2. С. 110-111.
131. Коробкина, С.А. Адаптация учащихся на сложных возрастных этапах (1, 5, 10 классы): система работы с детьми, родителями, педагогами. Волгоград: Учитель, 2015. 261 с.
132. Кравченко, Ю.В. Особенности процесса адаптации подростков к условиям обучения в общеобразовательных военных учебных заведениях: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю.В. Кравченко. СПб., 2007. 28 с.
133. Красавцева, Л.Е. Профессиональная деятельность педагога-психолога образовательного учреждения по адаптации младших школьников к переходу на вторую ступень обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.Е. Красавцева. Тверь, 2011. 26 с.

134. Крупенина, А.В. Влияние личностных качеств практического психолога на эффективность консультативной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.В. Крупенина. М., 2005. 23 с.
135. Кузьмина, Н.В. Мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н.В. Кузьмина // Вопросы психологии. 1984. № 1. С. 20-26.
136. Кунц, Г. Управление. Системный и ситуационный анализ основных управленческих функций. Т. 1 / Г. Кунц, С. О'Доннел. М.: Прогресс, 1981. 302 с.
137. Кусаинов, А.Ж. Психологическое сопровождение развития и воспитания детей-сирот: методическое пособие для психологов и педагогов / А.Ж. Кусаинов, Б.А. Абдыкаримов, К.А. Ахметов, А.Ж. Исмаилов. Астана: ЕАГИ, 2008. 200 с.
138. Лаврентьев, В.А. Военно-спортивное многоборье как средство повышения физической и спортивной подготовленности обучающихся в суворовских военных училищах: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.А. Лаврентьев. СПб., 2005. 19 с.
139. Леонова, Е.Н. Педагогическое сопровождение процесса адаптации первокурсников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Леонова. Хабаровск, 2010. 25 с.
140. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. М.: Смысл; Изд-й центр «Академия», 2004. 352 с.
141. Леонтьев, А.Н. Проблема деятельности в истории советской психологии / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 109-120.
142. Литвиненко, Н.В. Адаптация школьников в критические периоды развития к образовательной среде: автореф. дис. ... доктора психол. наук / Н.В. Литвиненко. Самара, 2009. 48 с.
143. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина и др. / под ред. Л.М. Митиной. М.: Изд-й центр «Академия», 2005. 336 с.

144. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. М.: Наука, 1984. 443 с.
145. Лукьянова, М.И. Противоречия практики взаимодействия школьного психолога с педагогами: анализ результатов исследования / М.И. Лукьянова // Психологическая наука и образование. 1999. № 2. С. 56–63.
146. Марголис, А.А. Критерии профессиональной компетентности педагога-психолога / А.А. Марголис, И.В. Коновалова // Психологическая наука и образование. 2010. № 1. С. 13-20.
147. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
148. Маркова, А.К. Психология труда учителя: книга для учителя / А.К. Маркова. М. : Просвещение, 1993. 192 с.
149. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; 3-е изд. ; пер. с англ. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
150. Матвеева, Н.Э. Психологическое сопровождение профессиональной деятельности педагога по коррекции дезадаптированных подростков (на материале вечерних школ): автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.Э. Матвеева. М., 2004. 32 с.
151. Махмутова, Р.К. Психологическое сопровождение адаптации подростков к инновационным условиям обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Р.К. Махмутова. Казань, 2004. 20 с.
152. Мерлин, В.С. Очерки интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. М.: Педагогика, 1986. 256 с.
153. Митина, Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л.М. Митина. М.; СПб. : Нестор-История, 2014. 376 с.
154. Митина, Л.М. Учитель на рубеже веков: психологические проблемы / Л.М. Митина // Психологическая наука и образование. 1999. № 3–4. С. 5–19.

155. Михайлова, М.Ю. Мониторинг и диагностика «Психологическое сопровождения развития и взросления школьников 1-11 классов» / М.Ю. Михайлова, Е.Л. Криволапова, И.С. Михайлов, И. Ткаченко. Иркутск: Изд-во «Иркут. гос. пед. ун-т», 2007. 129 с.
156. Михута, И.Ю. Факторная структура психофизической готовности суворовцев старшего школьного возраста к военно-профессиональной деятельности / И.Ю. Михута // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. Харьков, 2011. № 3. С. 112-115.
157. Моросанова, В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2010. № 1. С. 35-45.
158. Мудрик, А.В. Психология и воспитание / А.В. Мудрик. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. 472 с.
159. Мудрик, А.В. Социализация человека: учебное пособие ; 3-е изд. / А.В. Мудрик. М.: МПСИ ; Воронеж: МОДЭК, 2010. 624 с.
160. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. М.: МПСИ, 2005. 158 с.
161. Набойченко, Е.С. Психологическое сопровождение развития детей и подростков с атипичными особенностями внешности: автореф. дис. ... доктора психол. наук / Е.С. Набойченко. Екатеринбург, 2009. 46 с.
162. Налчаджян, А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии; 2-е изд. / А.А. Налчаджян. М.: Эксмо, 2010. 368 с.
163. Наследов, А.Д. SPSS 19: Профессиональный статистический анализ данных / А.Д. Наследов. СПб. : Питер, 2011. 399 с.
164. Немомнящая, Н.И. Homo – integer? Человек – целостный? Учебное пособие / Н.И. Немомнящая. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. 520 с.

165. Никифоров, Г.С. Самоконтроль человека / Г.С. Никифоров. Л.: ЛГУ, 1989. 192 с.
166. Никольская, И.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. СПб. : Речь, 2000. 507 с.
167. Носкова, О.Г. Психология труда / О.Г. Носкова; под ред. Е.А. Климова. М.: Изд-й центр «Академия», 2004. 384 с.
168. Носс, И.Н. Эффективность психодиагностики военно-профессиональной направленности у суворовцев: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.Н. Носс. М., 1992. 25 с.
169. Овчарова, Р.В. Технологии практического психолога образования: учебное пособие для студентов вузов и практических работников / Р.В. Овчарова. М.: ТЦ «Сфера», 2000. 448 с.
170. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов ; под ред. Н.Ю. Шведовой ; 20-е изд. М. : Рус. яз., 1988. 750 с.
171. Осадчая, К.Р. Динамика социально-психологической адаптации первоклассников в процессе коррекционной работы / К.Р. Осадчая // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2008. № 2 (4). С. 156-169.
172. Ослон, В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья / В.Н. Ослон. М.: Генезис, 2006. 368 с.
173. Осухова, Н.Г. Психологическое сопровождение личности в ситуациях отсроченных последствий кризиса / Н.Г. Осухова // Развитие личности. 2013. № 1. С. 74-98.
174. Павлушкина, Т.В. Модель педагогического сопровождения адаптации иностранных военнослужащих в российском военном вузе / Т.В. Павлушкина // Теория и практика общественного развития (электронный научный журнал). 2014. № 11. [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2014/11/pedagogika/pavlushkina.pdf (дата обращения 01.10.2015).

175. Панов, В.И. Экологическая психология. Опыт построения методологии / В.И. Панов. М.: Наука, 2004. 197 с.
176. Парафиянович, Т.А. Социально-педагогическое и психологическое сопровождение личностно-профессионального становления обучающихся: методическое пособие для работников социально-педагогической и психологической службы / Т.А. Парафиянович, Л.Г. Астрейко. Минск: МГВРК, 2013. 150 с.
177. Петрова, А.Г. Психологическая защита как профессионально важное качество педагогов психологов в процессе профессионализации: дис. ... канд. психол. наук / А.Г. Петрова. Ярославль, 2014. 251 с.
178. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. М.: Политиздат, 1982. 255 с.
179. Петровский, А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. М.: ИНФРА-М, 1998. 528 с.
180. Петронюк, И.С. Особенности социализации подростков в условиях кадетского корпуса / И.С. Петронюк // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.Н. Герцена. Аспирантские тетради. Научный журнал. 2008. № 24 (55). С. 415-418.
181. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже; пер. с фр. М.: Просвещение. 1969. 435 с.
182. Пилипенко, В.И. Педагогическая поддержка кадет в профессиональном самоопределении (на примере Карельского кадетского корпуса): автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.И. Пилипенко. Петрозаводск, 2012. 23 с.
183. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. М.: Наука, 1986. 255 с.
184. Позднякова, О.Л. Роль психологической службы образовательного учреждения в сохранении и укреплении здоровья педагогов / О.Л. Позднякова // Психология здоровья: новое научное направление : материалы Круглого стола с международным участием, Санкт-Петербург, 14-15 дек. 2009 г. СПб. : СПбГИПСР, 2009. С. 265–268.

185. Поляков, А.С. Индивидуальный стиль профессиональной педагогической деятельности и факторы ее эффективности в условиях перехода на новые образовательные стандарты: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.С. Поляков. М., 2015. 24 с.
186. Постановление Правительства РФ от 21.09. 2000 № 745 (ред. От 24.12.2014) «Об утверждении Положения о статусе воспитанников воинских частей» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 01.10.2015).
187. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: учебное пособие / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. СПб.: Речь, 2003. 448 с.
188. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761н (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 6.10.2010 г. № 18638) [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 01.10.2015).
189. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 (ред. от 29.12.2014 г.) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2011 г. № 19644) [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 01.10.2015).
190. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 21 июля 2014 г. № 515 г. Москва «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности в федеральных государственных общеобразовательных организациях со специальными наименованиями «президентское кадетское училище», «суворовское военное училище», «нахимовское военно-морское училище», «кадетский (морской кадетский) военный корпус» и в профессиональных

- образовательных организациях со специальным наименованием «военно-музыкальное училище», находящихся в ведении Министерства обороны Российской Федерации, и приема в указанные образовательные организации» (Зарегистрировано в Минюсте России 16.09.2014 г. № 34063) [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 01.10.2015).
191. Приказ Министра обороны РФ от 26.01.2000 № 50 (ред. от 12.05.2005) «Об утверждении Руководства по профессиональному психологическому отбору в Вооруженных Силах Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 01.10.2015).
192. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. М.: Московский психолого-социальный институт; Изд-во НПО «МОДЕК», 2000. С. 153-164.
193. Прихожан, А.М. Формы и «маски» тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности / А.М. Прихожан / В кн.: Тревога и тревожность: хрестоматия. Сост. и общая редакция В.М. Астапова. М.: ПЕР СЭ, 2008. С. 138-150.
194. Психологическая служба в современном образовании: рабочая книга / под ред. И.В. Дубровиной. СПб. : Питер, 2009. 400 с.
195. Психологический лексикон. Психология развития: словарь / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2006. 176 с.
196. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: теория и практика / под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Речь, 2010. 816 с.
197. Психология труда: учебник для студ. вузов / А.В. Карпов [и др.] ; под ред. проф. А.В. Карпова. М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2011. 350 с.
198. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога ; под ред. Л.М. Шипицыной. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 528 с.

199. Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом ; под ред. А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Л.Г. Лаптева. М: Изд-во Института Психотерапии, 2001. 640 с.
200. Развитие личности в системе непрерывного профессионального образования: коллективная монография / под ред. Э.Ф. Зеера, Д.П. Заводчикова. Екатеринбург, 2013. 197 с.
201. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / Д.Я. Райгородский. Самара : БАХРАХ-М, 2005. 672 с.
202. Реан, А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога / А.А. Реан // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 77–81.
203. Реан, А.А. Психология адаптации личности. Анализ, теория, практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. СПб.: Еврознак, 2006. 479 с.
204. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: учебное пособие: В 2 кн. Кн. 1.: Система работы психолога с детьми разного возраста / Е.И. Рогов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 384 с.
205. Роженко, А.В. Особенности эмоциональной, социальной и личностной адаптации к школе детей, воспитывающихся в разных социальных условиях: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.В. Роженко. Ростов-на-Дону, 2006. 24 с.
206. Розов, Н.Х. Инновации в общеобразовательной школе и педагогическом образовании / Н.Х. Розов. М. : МАКС-Пресс, 2008. 14 с.
207. Романова, Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е.С. Романова. СПб.: Питер, 2004. 464 с.
208. Росколюдько, Н.И. Закономерности профессионального становления курсантов в военно-учебной деятельности: автореф. ... канд. психол. наук / Н.И. Росколюдько. Ярославль, 2009. 24 с.
209. Российская психология – информационно-аналитический портал [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://www.rospsy.ru/> (дата обращения 01.10.2015).

210. Роцин, В.А. Оптимизация процесса развития аутопсихологической компетентности суворовцев: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.А. Роцин. М., 2005. 28 с.
211. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб., 2010. 720 с.
212. Рубинштейн, С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. М., 1959. 354 с.
213. Рубцов, В.В. Концепция развития системы психологического обеспечения (психологической службы) образования в Российской Федерации на период до 2010 года [Текст] / В.В. Рубцов [и др.] // Психологическая наука и образование. 2007. № 1. С. 69–82.
214. Рубцов, В.В. Система психологической поддержки образования [Текст] / В.В. Рубцов, Л.К. Селявина, С.Б. Малых // Психологическая наука и образование. 1999. № 2. С. 5–32.
215. Русакова, С.В. Психологическое сопровождение развития коммуникативной толерантности у подростков в общеобразовательных учреждениях: дис. ... канд. психол. наук / С.В. Русакова. Шадринск, 2014. 187 с.
216. Рыбакова, М.С. Оптимизация работы психолога с подростками, вступившими в конфликт с законом: автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.С. Рыбакова. М., 2013. 25 с.
217. Рябчиков, И.В. Врачебный контроль и медицинское обеспечение готовности воспитанников суворовского военного училища к поступлению в высшее военно-учебное заведение: автореф. дис. ... канд. мед. наук / И.В. Рябчиков. М., 2008. 26 с.
218. Семаго, М.М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: методическое пособие / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. М.: АРКТИ, 2005. 336 с.
219. Семаго, М.М. Экспертная деятельность педагога-психолога образовательного учреждения: методическое пособие ; под общ. ред.

- М.М. Семаго / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Н.А. Ратинова, О.Д. Ситковская. М.: Айрис-Пресс, 2004. 128 с.
220. Серебрякова, К.А. Психологическое консультирование в работе школьного психолога: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / К.А. Серебрякова. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 288 с.
221. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. СПб. : Речь, 2010. 350 с.
222. Сизанов, А.Н. Типология ошибок в деятельности педагога-психолога / А.Н. Сизанов, Т.А. Савич // Вестник практической психологии образования. 2006. № 3. С. 72-76.
223. Сиротюк, А.С. Профессиональная деятельность психолога по формированию толерантности у детей дошкольного возраста в условиях инклюзивной развивающей среды: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.С. Сиротюк. Тверь, 2012, 26 с.
224. Система психологического сопровождения образовательного процесса в условиях введения ФГОС: планирование, документация, мониторинг, учет и отчетность / сост. И.В. Возняк [и др.]. Волгоград: Учитель: ИП Гринин Л.Е., 2014. 235 с.
225. Соколова, А.С. Психологическое сопровождение повышения профессиональной успешности специалистов службы технической поддержки: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.С. Соколова. Тверь, 2013. 27 с.
226. Соколова, Э.В. Профессиограмма психолога-консультанта телефона доверия / Э.В. Соколова // Вестник Балтийской педагогической академии. 2004. Выпуск 54. С. 64-68.
227. Соснина, М.С. Индивидуальные особенности социально-психологической адаптации детей в условиях дошкольного образовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.С. Соснина. М., 2010. 25 с.
228. Социальная психология организации : учебное пособие / под ред. А.Н. Сухова. М.: МПСИ ; Воронеж: МОДЭК, 2010. 632 с.

229. Старикова, А.Б. Формирование готовности к обучению в вузе и предстоящей профессиональной деятельности у выпускников суворовских училищ и кадетских корпусов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Б. Старикова. Калуга, 2000. 19 с.
230. Степанова, М.А. О критериях профессионализма школьного психолога / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2002. № 1. С. 85-95.
231. Степанова, М.А. Психология в образовании: психолого-педагогическое взаимодействие / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2003. № 4. С. 76-83.
232. Судаков, К.В. Функциональная система как методологический принцип познания адаптивного поведения человека и животных / К.В. Судаков // Вестник АМН СССР. 1986. № 4. С. 19-24.
233. Суходольский, Г.В. Основы психологической теории деятельности / Г.В. Суходольский. Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. 167 с.
234. Тверское суворовское военное училище [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://tvsvu.ru/> (дата обращения 01.10.2015).
235. Толочек, В.А. Свойства личности и личностные структуры как факторы адаптивного поведения и профессиональной успешности / В.А. Толочек, О.А. Ключникова. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 20-тилетию факультета психологии и социальной работы «Психология труда и управления в современной России: организация, руководство и предпринимательство», Тверь, 29-31 мая 2014 г. Тверь: Тверс. гос. ун-т, 2014. С. 194-197.
236. Тревога и тревожность. Хрестоматия / сост. и общая редакция В.М. Астапова. М.: ПЕР СЭ, 2008. 240 с.
237. Тютюнник, В.И. Основы психологических исследований: учебное пособие для студентов факультетов психологии высш. учеб. заведений / В.И. Тютюнник. М.: УМК «Психология», 2002. 208 с.

238. Успенский, В.Б. Введение в психолого-педагогическую деятельность: учебное пособие для студ. высш. учеб. завед. / В.Б. Успенский, А.П. Чернявская. М.: Изд-во «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2003. 176 с.
239. Ухтомский, А.А. Доминанта / А.А. Ухтомский. М.: Наука, 1966. 273 с.
240. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка / Д.Н. Ушаков. М.: Альта-Принт, 2007. 1248 с.
241. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп. вступ. в силу с 24.07.2015). Статья 86. Обучение по дополнительным общеразвивающим образовательным программам, имеющим целью подготовку несовершеннолетних обучающихся к военной или иной государственной службе, в общеобразовательных организациях, профессиональных образовательных организациях [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 01.10.2015).
242. Федосенко, Е.В. Психологическое сопровождение подростков: система работы, диагностика, тренинги: монография / Е.В. Федосенко. СПб.: Речь, 2008. 192 с.
243. 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, 2004. 672 с.
244. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп ; 2-е изд., доп. / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. М.: Психотерапия, 2009. 544 с.
245. Филяевских, Е.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение студентов 1 курса в период адаптации как средство формирования социально-профессиональных ценностей / Е.Ю. Филяевских. Сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции «Формирование социально-профессиональных ценностей учащейся молодежи», 22 апреля 2014 г., Нижний Тагил ; под науч. ред. Э.Ф. Зеера.

- Нижний Тагил: ГАОУ СПО СО «НТГПК им. Н.А. Демидова», 2014. С. 482-486.
246. Хухлаева, О.В. Школьная психологическая служба. Работа с педагогами / О.В. Хухлаева. М.: Генезис, 2008. 192 с.
247. Хухлаева, О.В. Школьная психологическая служба. Работа с родителями / О.В. Хухлаева. М.: Генезис, 2008. 160 с.
248. Хухлаева, О.В. Школьная психологическая служба. Работа с учащимися / О.В. Хухлаева. М.: Генезис, 2007. 208 с.
249. Цветков, Ю.В. Психофизиологические критерии профессионального психологического отбора кандидатов на должности воспитателей в военные училища и кадетские корпуса МО РФ: автореф. дис. ... канд. мед. наук / Ю.В. Цветков. СПб., 2010. 19 с.
250. Чекунова, И.А. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности в образовательном пространстве школы / И.А. Чекунова // Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 6. С. 239-247.
251. Чижкова, М.Б. Возрастно-типологические факторы риска нарушений адаптации старших школьников к образовательной среде / М.Б. Чижкова // Образование и общество. 2011. № 3 (68). С. 55-60.
252. Чудновский, В.Э. Личностная модель труда учителя / В.Э. Чудновский // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 107-110.
253. Чураков, С.В. Нравственное воспитание суворовцев в процессе общеобразовательной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.В. Чураков. Магнитогорск, 2011. 26 с.
254. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. М.: Изд. корпорация «Логос», 1994. 320 с.
255. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Репр. воспр. текста издания 1982 г. / В.Д. Шадриков. М.: Логос, 2007. 192 с.
256. Шамянов, А.Д. Психологическое содержание, структура и факторы профессиональных намерений педагогов-психологов на этапе обучения в

- вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.Д. Шамионов. Саратов, 2011. 23 с.
257. Шеховцов, В.П. Характеристика физического развития и функционального состояния подростков-первокурсников суворовского военного училища в условиях адаптации к образовательному процессу: автореф. дис. ... канд. мед. наук / В.П. Шеховцов. М., 2004. 20 с.
258. Школьный психолог [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://psy.1september.ru/> (дата обращения 01.10.2015).
259. Этический кодекс психолога [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://рпо.пф/рпо/documentation/ethics.php> (дата обращения 01.10.2015).
260. Эшби, У.Р. Введение в кибернетику / У.Р. Эшби. М.: Иностранная литература, 1959. 439 с.
261. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. М.: Наука, 1978. 390 с.
262. Юревич, А.В. Психология и методология / А.В. Юревич. М: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 312 с.
263. Яничева, Т.Г. Полезная книга для хороших родителей: ответы психологов на вопросы родителей / Т.Г. Яничева. СПб.: Речь, 2006. 144 с.
264. Alison, F. Garton. Exploring Cognitive Development: The Child as Problem Solver / F. Alison Garton. Blackwell Publishing Ltd, 2008. 145 p.
265. Bradley, B. Psychology and experience / by Benjamin Bradley. Cambridge etc.: Cambridge univ. press, 2005. XI. 243 p.
266. Child development / Ed. by Neil J. Salkind. New York etc.: Macmillan ref. USA, cop. 2002. XXV. 487 p. (The Macmillan psychology reference series).
267. Child Psychology and Pedagogy: the Sorbonne Lectures 1949-1952 / translated from the French by Talia Welsh. Northwestern University Press, Evanston, Illinois, 2010. 505 p.
268. Cognitive psychology / ed. by Nick Braisby a. Angus Gellatly. Oxford: Oxford univ. press in assoc. with the Open univ., 2005. XX. 684 p.

269. Coles, M. Developing leadership: creating the schools of tomorrow / Martin J. Coles a. Geoff Southworth. Maidenhead (Berks.): Open univ. press, 2005. XXI. 180 p. (Professional leading)
270. Encyclopedia of school psychology / ed. by T. Steuart Watson a. Christopher H. Skinner. New York etc.: Kluwer acad./Plenum, cop. 2004. VIII. 392 p.
271. Epstein, S. Cognitive Experiential Theory. An Integrative Theory of Personality / S. Epstein. Oxford University Press, 2014. 370 p.
272. Grzegorz, S. Domain specificity, teaching styles, and school achievement / S. Grzegorz, D.N. McIntosh Personal Control in Action: Gognitive and Motivational Mechanizms / edited by Miroslaw Kofta, Gifford Weary and Grzegorz Sedek. The Plenum series in social/clinical psychology. 419-443 pp.
273. Lerner, Richard M. Handbook of adolescent psychology / Richard M. Lerner and Laurence Steinberg ; 2nd ed. Published by John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey, 2004. 852 p.
274. Millon, T. Personality and social psychology / Theodore Millon, Melvin J. Lerner, vol. ed. XIX, 668 p.
275. Moshman, D. Adolescent Psychological Development: Rationality, Moralty and Identity ; Second Edition / D. Moshman. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers ; Mahwah, New Jersey ; London, 2005. 174 p.
276. Rotter, J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement / J.B. Rotter // Psychological monographs . 1966. Vol. 80. № 1. P. 1-28.
277. Schonfeld, I.S. Psychological distress in a sample of teachers / I.S. Schonfeld // J. of Psychology. 1990. Vol. 124. № 3. P. 321-338.
278. The Cambridge Encyclopedia of Child Development / Ed. By Brian Hopkins ; ass. ed.: Ronald G. Barr, George F. Mishel, Philippe Rochat. Cambridge University Press, 2005. 670 p.
279. The Psychology of individual differences / Ed. by Gregory J. Boyle a. Donald H. Saklofske. London etc.: Sage, 2004. (Sage benchmarks in psychology).
280. Toys, Play, and Child Development / edited by Jeffrey H. Goldstein. Cambridge University Press 1994, USA-Australia. 189 p.