

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Прикладная
психология»

Направление подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование»
Магистерская программа «Социальная психология в образовании»

Магистерская диссертация
на тему

«Различия в личностных характеристиках младших школьников, обучающихся в кадетских и общеобразовательных школах»

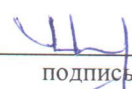
Студент  _____ Васильева Виктория Игоревна
подпись

Научный руководитель  _____ Памфилова С.А.
подпись

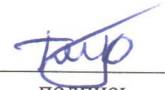
Нормоконтролер  _____ Памфилова С.А.
подпись

Рецензент к. псих. н., доцент кафедры
«Педагогика и психология»
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный
технологический университет»  _____ Ефремкина И.Н.
подпись

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 31.01.2019 № 9)

Заведующий кафедрой  _____ Медведева И.А.
подпись

Работа защищена с отметкой отлично (протокол заседания ГЭК от 6.03.19 № 11)

Секретарь ГЭК  _____ Карманова Т.М.
подпись

Пенза 2019

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретический анализ влияния разных образовательных сред на развитие личности младшего школьника	
1.1. Анализ научных данных о развитии личности в младшем школьном возрасте.....	7
1.2. Специфика развития личности младшего школьника в кадетской образовательной среде.....	24
Выводы по 1 главе.....	45
Глава 2. Эмпирическое исследование различий в личностных характеристиках младших школьников, обучающихся в кадетских и общеобразовательных школах	
2.1. Описание базы и процедуры исследования	47
2.2. Анализ и интерпретация эмпирических данных	55
Выводы по 2 главе.....	69
Заключение	72
Список используемых источников.....	74
Приложения	82

Введение

С момента возникновения в 1731 г. кадетские корпуса прошли долгий путь становления. В стенах этих учебных заведений всегда царил особый уклад, их по праву считали элитными. А.А. Михайлов пишет, что «военно-учебные заведения зачастую даже опережали в своем развитии гражданские. На протяжении почти двух столетий, с начала XVIII до начала XX вв. военное образование оказывало исключительное влияние на все стороны отечественной культуры» [50]. Правопреемниками кадетских корпусов в СССР явились созданные в годы Великой Отечественной войны суворовские военные училища. Они накопили солидный опыт обучения и воспитания будущих офицеров, подготовив в общей сложности свыше 100 тысяч человек.

В 1990-е гг. в системе образования РФ появились такие типы образовательных учреждений как кадетские корпуса и кадетские школы-интернаты, призванные осуществлять довузовскую военную подготовку, наряду с суворовскими (нахимовскими) военными училищами. Возрождению кадетства в формате общеобразовательных школ послужило распоряжение Президента России от 09.04.1997 г. «О создании образовательных учреждений - кадетских школ и кадетских школ-интернатов», целью которых является формирование интеллектуально, физически и культурно-нравственно развитой личности, её адаптация к жизни в обществе, создание основы для дальнейшего служения Отечеству на гражданском и военном поприще.

Кадетское образование - это государственное образование граждан России, которые наряду с полным средним образованием получают профильное образование, ориентированное на несение военной и гражданской государственной службы и обеспеченное кадетским компонентом содержания образования. Кадетский компонент содержания образования представляет собой систему знаний, способов творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к миру; обеспечивает освоение первичного опыта

служения Отечеству, формирование гражданско-патриотической компетентности учащихся кадетской школы [83].

Вопросы кадетского образования в России в разные исторические периоды рассматривались Н.И. Алпатовым, В.Н. Бондаренко, Н.С. Костоусовым, В.М. Крыловым, В.М. Курмышевым, А.А. Михайловым, Р.И. Рождественской, И.А. Уваровым, Э.М. Филипповым и др.

Актуальность создания профильных школ военной направленности обусловлена проявлением таких негативных тенденций, как падение престижа воинской службы, нежелание части молодежи идти в армию, недостаточная сформированность патриотических установок детей и подростков.

Как всякое новое явление, деятельность кадетских школ не вполне отработана на уровне теоретико-методологических идей, специфика развития личности в условиях кадетской образовательной среды исследуется также крайне незначительно. Очевидно, что для теории и практики психологии важно ответить на ряд вопросов, связанных с тем, как режимный уставной порядок жизни влияет на развитие всех личностных структур маленького кадета, с возможными рисками и угрозами кадетской среды для эмоционального благополучия личности.

Младший школьный возраст наиболее глубоко и содержательно в отечественной психологии освещен в работах Л.И. Божович, А.Л. Венгера, В.В. Давыдова, И.В. Дубровиной, В.С. Мухиной, Р.В. Овчаровой, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконина и др. Однако основной сферой их интересов было и остается изучение познания младшими школьниками окружающего мира. В том, как влияют на обучающихся начальных классов специфические характеристики кадетской образовательной среды с ее контролирующе-дисциплинарным укладом, с вынужденно авторитарной педагогической стилистикой, имеется явный недостаток психологических знаний

Целью данной работы явилось исследование различий в личностных характеристиках младших школьников, обучающихся в кадетских и общеоб-

разовательных школах, для использования эмпирических данных в работе педагога-психолога, педагогов кадетских школ.

Объект: личностные характеристики младших школьников.

Предмет: различия в личностных характеристиках младших школьников, обучающихся в кадетских и общеобразовательных школах.

Гипотеза: у младших школьников, обучающихся в кадетской школе, по сравнению с их сверстниками из общеобразовательной школы, будут обнаружены более высокие уровни склонности к риску, реактивности, стремления к доминированию, самооценки характера, тревожности, социального интеллекта, а также сравнительно низкие показатели развития вербального интеллекта, застенчивости, общей самооценки и уровня притязаний.

Задачи исследования:

1. Анализ научной литературы по проблеме исследования.
2. Диагностика ряда личностных характеристик у младших школьников, обучающихся в кадетской школе.
3. Диагностика тех же личностных характеристик у младших школьников, обучающихся в общеобразовательной школе.
4. Анализ и интерпретация эмпирических данных.

Методы исследования:

1. Диагностический эксперимент с использованием следующих методик:

- Тест Р. Кеттела, детский вариант (12 ФЛЮ-120) в адаптации Э.М. Александровской;

- Методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан;
- Шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан);
- Субтест 2 «Понятливость» из теста Д. Векслера.

2. Методы статистической обработки данных:

- Т-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Организационная база исследования: МБОУ «Кадетская школа № 46 г. Пензы. Пензенский казачий генерала Слепцова кадетский корпус» и МБОУ

СОШ № 67 г. Пензы. В исследовании приняли участие 84 человека в возрасте 9-11 лет, 41 обучающихся двух 4-х классов кадетской школы и 43 четвероклассника из общеобразовательной школы.

Научная новизна исследования состоит в том, что: описана специфика кадетской образовательной среды и ее влияние на развитие личности младшего школьника; выявлены некоторые различия в личностных характеристиках младших школьников, обучающихся в кадетских и общеобразовательных школах.

Практическая значимость исследования заключается в получении диагностических данных об особенностях личностных характеристик младших школьников, обучающихся в кадетских школах, которые могут быть использованы в консультативно-коррекционной и сопровождающей практике педагога-психолога; составлена программа методического семинара для педагогов кадетской школы «Создание психологической безопасности образовательной среды»

Глава 1. Теоретический анализ влияния разных образовательных сред на развитие личности младшего школьника

1.1. Анализ научных данных о развитии личности в младшем школьном возрасте

Младший школьный возраст называют вершиной детства. Ребенок сохраняет много детских качеств – легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого как на непререкаемый авторитет. Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность.

Социальная ситуация в младшем школьном возрасте характеризуется следующими основными аспектами:

- Учебная деятельность становится ведущей деятельностью.
- Завершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению.
- Отчетливо виден социальный смысл учения (отношение маленьких школьников к отметкам).
- Мотивация достижения становится доминирующей.
- Происходит смена референтной группы.
- Происходит смена распорядка дня и регламентации жизни.
- Укрепляется новая «внутренняя позиция».
- Изменяется система взаимоотношений ребенка с окружающими людьми.

Как показала еще Л.И. Божович, кризис 7 лет – это период рождения социального «Я» ребенка [12]. Перед младшим школьником по сравнению с дошкольным детством стоит много новых задач. Ему приходится осваивать новые правила и нормы и, хотя у него имеется потребность жить в соответствии с ними, руководствоваться ими в поведении, это не всегда ему по силам.

Новая социальная ситуация развития требует от ребенка особой деятельности - учебной. Когда ребенок приходит в школу, учебной деятельности как таковой еще нет, и она должна быть сформирована в виде умений учиться. Именно это и является специфической задачей младшего школьного возраста. Главная трудность, которая встречается на пути этого формирования, - то, что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе. Он желает выполнять социально значимую и оцениваемую деятельность, а в школе необходима познавательная мотивация.

Исследователи психологии младшего школьника указывают на противоречие, которое возникает в жизни ребенка с приходом в школу – «между постоянно растущими требованиями, которые предъявляет учебная работа, коллектив к личности ребенка, к его вниманию, памяти, мышлению, и наличным уровнем психического развития, развития качеств личности. Требования все время нарастают, и наличный уровень развития непрерывно подтягивается к их уровню. Новая социальная ситуация вводит ребенка в строго нормированный мир отношений и требует от него организованной произвольности, ответственности за дисциплину, за развитие исполнительских действий, связанных с обретением навыков учебной деятельности» [44, с.181].

В целом младший школьный возраст является сензитивным:

- для формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов;
- развития продуктивных приемов и навыков учебной работы, «умения учиться»
- раскрытия индивидуальных особенностей и способностей;
- развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;
- становления адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим;
- усвоения социальных норм, нравственного развития;
- развития навыков общения со сверстниками, установления прочных

дружеских контактов [57].

Осуществление учебной деятельности возможно только в том случае, если ребенок приучается управлять своими психическими процессами и поведением в целом. Это дает возможность подчинять свои непосредственные «хочу» требуемому учителем и школьной дисциплиной «надо» и способствует формированию произвольности как особого, нового качества психических процессов. Она проявляет себя в умении сознательно ставить цели действия и преднамеренно искать и находить средства их достижения, преодоления трудностей и препятствий. Самоорганизация ребенка есть следствие организации, первоначально создаваемой и направляемой взрослыми, учителем. Общее направление в развитии произвольности внимания состоит в переходе ребенка от достижения цели, поставленной взрослым, к постановке и достижению собственных целей.

Младший школьный период характеризуется совершенствованием высшей нервной деятельности, развитием психических функций ребенка. К основным новообразованиям когнитивной сферы в этом возрасте относят: произвольность; формирование теоретического мышления; рефлексии как осознание своих собственных изменений; способность к планированию.

По Л.С. Выготскому, с началом обучения мышление выдвигается в центр психического развития ребенка и становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием интеллектуализируются и приобретают произвольный характер [18]. Мышление ребенка совершает переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному, что придает мыслительной деятельности двойственный характер: конкретное мышление, связанное с реальной действительностью и непосредственным наблюдением, уже подчиняется логическим принципам, однако отвлеченные, формально-логические рассуждения еще не доступны.

Комплексное развитие детского интеллекта в младшем школьном возрасте идет в нескольких направлениях: усвоение и активное использование речи как средства мышления; соединение и взаимообогащающее влияние

друг на друга всех видов мышления – наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического; выделение, обособление и относительно независимое развитие в интеллектуальном процессе двух фаз: подготовительной и исполнительской [17]. К концу начального этапа обучения ученики могут производить обобщения, используя все основные виды интеллектуальных операций: анализ, синтез, сравнение, классификацию, абстрагирование и т.п., овладевают родо-видовыми соотношениями между отдельными признаками понятий.

Интеллект опосредует развитие всех остальных функций: происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность. Память приобретает выраженный познавательный характер. Это связано, во-первых, с тем, что ребенок начинает осознавать особую мнемическую задачу и отделяет эту задачу от всякой другой. Во-вторых, идет интенсивное формирование приемов запоминания. В сфере восприятия происходит переход от непроизвольного восприятия к целенаправленному произвольному наблюдению за объектом, подчиняющемуся определенной задаче. По словам Д.Б. Эльконина, - «память становится мыслящей, а восприятие - думающим» [85]. От развития мышления зависит развитие остальных психических функций. «Задачи на внимание, запоминание, воспроизведение - это по существу преобразованные интеллектуальные задачи, решаемые средствами мышления» [41, с.112].

Именно существенные преобразования всей когнитивной сферы в связи со становлением основ теоретического мышления, рефлексией, составляют основное содержание умственного развития данного этапа онтогенеза, преобразая не только учебно-познавательную деятельность учащихся, но и характер их отношения к окружающим людям, к миру и к самим себе. Учебная деятельность производит «поворот» от направленности на мир к направленности на себя [85]. Это связано в первую очередь с ведущей – учебной – деятельностью, которая начинается с того, что ребенка оценивают. Через оценку происходит выделение себя как предмета изменений в учебной дея-

тельности.

В концепции Э. Эриксона возраст 6-12 лет рассматривается как период передачи ребенку систематических знаний и умений, обеспечивающих приобщение к трудовой жизни и направленных на развитие трудолюбия, а дети развивают многочисленные навыки и умения в школе, дома и среди своих сверстников. Он определяет главную потребность младшего школьника как потребность в компетентности, желание быть знающим и умелым [86]. Кризис этой возрастной стадии связан с выходом в два полюса – «компетентность» или «чувство неполноценности». Согласно теории Э. Эриксона, чувство «Я» значительно обогащается при действительном росте умелости ребенка в различных сферах. Все большее значение приобретает сравнение себя со сверстниками. В этот период особенно сильный вред наносит негативное оценивание себя по сравнению с другими.

3. Фрейд называл этот возраст (в западной традиции – «среднее детство») латентной стадией. Он считал, что для большинства детей от 6 до 12 лет – это время, когда их ревность и зависть, вызванные запутанностью в семейных отношениях, отступают на задний план или становятся латентными [79]. Поэтому большинство детей могут перенаправить свою эмоциональную энергию на отношения со сверстниками, творчество и выполнение предписанных культурой обязанностей в школе или в общине [38].

По мнению некоторых ученых, только в этом возрасте у ребенка появляется относительно устойчивая форма личности. Как показал Ж. Пиаже, ребенок этого возраста является и гораздо более социализированным, и гораздо более индивидуализированным существом, так как только с нарастанием, углублением и дифференцированием социального опыта растет, оформляется и вызревает личность ребенка [65].

Необходимость контроля и самоконтроля, требования словесных отчетов и оценок формируют у младших школьников способность к планированию и выполнению действий про себя, во внутреннем плане. Необходимость различать образцы рассуждения и самостоятельные попытки их

строить предполагают у младшего школьника формирование умения как бы со стороны рассматривать и оценивать собственные мысли и действия. Это умение лежит в основе рефлексии как важного качества, позволяющего разумно и объективно анализировать свои суждения и поступки с точки зрения их соответствия замыслу и условиям деятельности.

Таким образом ребенок овладевает навыками ориентировки в своем внутреннем мире. Начавшаяся дифференциация внешней и внутренней жизни ребенка связана с изменением структуры его поведения. В классической схеме поведения «мотив – действие – результат» появляются новые важные компоненты, пронизывающие все названные структурные элементы - эмоциональное предвосхищение и смысловая ориентировочная основа поступка - звено между желанием что-то сделать и разворачивающимися действиями, т.е. ребенок все более становится саморегулируемым. Смысловая ориентировка в собственных действиях становится важной стороной внутренней жизни. В то же время она исключает импульсивность и непосредственность поведения ребенка. Благодаря этому механизму утрачивается детская непосредственность; ребенок размышляет, прежде чем действовать, начинает скрывать свои переживания и колебания, пытается не показывать другим, что ему плохо.

Ребенок внешне уже не такой, как внутренне, хотя на протяжении младшего школьного возраста еще будут в значительной мере сохраняться открытость, стремление выплеснуть эмоции на детей и близких взрослых, сделать то, чего сильно хочется. Чисто кризисным проявлением дифференциации внешней и внутренней жизни детей обычно становятся кривляние, манерность, искусственная натянутость поведения. Эти внешние особенности так же, как и склонность к капризам, аффективным реакциям, конфликтам, начинают исчезать, когда ребенок выходит из кризиса и вступает в новый возраст.

Младший школьник поднимается на новую ступень самосознания. Постоянное совершенно произвольное сравнение себя, своих успехов, дости-

жений и неудач с такими же у других, формирует определенную самооценку [82]. Становление самооценки младшего школьника зависит от успеваемости и особенностей общения учителя с классом. Большое значение имеет стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности. У отличников и некоторых хорошо успевающих детей складывается завышенная самооценка. У неуспевающих и крайне слабых учеников систематические неудачи и низкие отметки снижают уверенность в себе, в своих возможностях, возникает компенсаторная мотивация, когда дети начинают утверждаться в другой сфере - спорте, музыке и пр. Ценностные ориентации на имя становятся нормой жизни. Важно, чтобы ребенок принимал и другой тип обращения к нему - по фамилии. Это обеспечивает ребенку чувство собственного достоинства, уверенность в себе, считает О.Б. Дарвиш [20].

В возрасте от 6 до 11 лет мотивационная сфера ребенка характеризуется постепенным переходом от аморфной одноуровневой системы его побуждений к иерархическому построению системы мотивов. Кроме того, наблюдается тенденция к формированию сознательного и волевого регулирования своего поведения. В то же время, по-прежнему отмечается заметное преобладание мотивов над мотивационными установками, а ведущими являются «непосредственно действующие мотивы».

В системе мотивов, побуждающих младших школьников к учебной деятельности, выделяют по крайней мере два вида: познавательные и социальные. Первые порождаются самой учебной деятельностью и непосредственно связаны с содержанием и процессом учения. Среди социальных мотивов можно выделить такие, как статусный мотив «быть учеником» (характерный только для первого года обучения), мотив хорошей отметки, мотив утверждения себя в классном коллективе, стремление к превосходству и признанию сверстниками [68].

Устойчивой личностной чертой становится мотивация достижения. В начале обучения окончательно оформляются личностные свойства, необходимые для реализации этого мотива. Р.С. Немов, рассматривая генезис этих

свойств, указывает на следующие особенности детей младшего школьного возраста [54]:

- безграничное доверие к взрослым, особенно учителям, подчинение и подражание им. Даже характеризуя себя как личность, младший школьник в основном лишь повторяет то, что о нем говорит взрослый. Закрепляющаяся в этом возрасте самооценка (которая теперь бывает различных типов – адекватная, завышенная и заниженная) непосредственно зависит от характера оценок, даваемых взрослым ребенку и его успехам.

- Сознательная постановка многими детьми цели достижения успехов и волевая регуляция поведения, позволяющая ребенку добиваться ее. Особенно отчетливо это выступает в тех случаях, когда дети играют или делают что-либо своими руками. Здесь просматривается тенденция к соподчинению мотивов деятельности: принятая цель или возникшее намерение управляют поведением, не позволяя вниманию ребенка отвлекаться на посторонние дела.

Указывается, что, если взрослые, обладающие большим авторитетом для детей, мало поощряют их за успехи и больше наказывают за неудачи, то в итоге формируется и закрепляется мотив избегания неудачи, который отнюдь не является стимулом к достижению успехов. Если, напротив, внимание со стороны взрослого и большая часть стимулов ребенка приходится на успехи, то складывается мотивация достижения успехов.

На мотивацию достижения успехов влияет также уровень притязаний, который зависит не только от успехов в учебной или какой-либо иной деятельности, но и от положения, занимаемого ребенком в системе отношений со сверстниками в детских группах.

К концу младшего школьного возраста у школьников должны быть представлены такие новообразования как произвольность, способность к саморегуляции. В дальнейшем они все более усложняются, распространяются не только на ситуации, связанные с выполнением учебной деятельности, но и на иные сферы жизнедеятельности ребенка, прежде всего на взаимоотноше-

ния с взрослыми и сверстниками. Однако переход от саморегуляции произвольного поведения, проявляющегося преимущественно в учебных ситуациях, к таким ситуациям общения, которые требуют решения нравственных коллизий самим ребенком, то есть к моральной саморегуляции поведения, происходит именно на границе детства и отрочества. А.А. Реан указывает, что «развитие рефлексии и понятийного мышления как новообразования данного периода меняет взгляд детей на окружающий мир, заставляет, может быть, впервые не просто принимать на веру все то, что они в готовом виде получают от взрослых, но и вырабатывать собственные взгляды, оценки, суждения» [66, с.285].

Коротко остановимся на особенностях эмоциональной сферы младших школьников. В период кризиса прихода в школу проявляется то, что Л.С. Выготский назвал «обобщением переживаний» [18]. Цепь неудач или успехов (в учебе, в широком общении), каждый раз примерно одинаково переживаемых ребенком, приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса – чувства неполноценности, унижения, оскорбленного самолюбия или чувства собственной значимости, компетентности, исключительности. Конечно, в дальнейшем эти аффективные образования могут изменяться, даже исчезать по мере накопления опыта другого рода. Но некоторые из них, подкрепляясь соответствующими событиями и оценками, будут фиксироваться в структуре личности и влиять на развитие самооценки ребенка, его уровня притязаний. Благодаря обобщению переживаний появляется логика чувств. Переживания приобретают новый смысл для ребенка, между ними устанавливаются связи, становится возможной борьба переживаний. Такое усложнение эмоционально-мотивационной сферы приводит к возникновению внутренней жизни ребенка. Хотя внешние события, отношения составляют содержание переживаний, они своеобразно преломляются в сознании, и эмоциональные представления о них складываются в зависимости от логики чувств ребенка, его уровня притязаний, ожиданий и т.д.

Поступление в школу увеличивает количество эмоциогенных для ребенка объектов. С момента, когда ребенок пошел в школу, его эмоциональное развитие больше, чем раньше, зависит от того опыта, который он приобретает вне дома. И хотя младший школьник бурно реагирует на задевающие его события, у него появляется способность подавлять волевым усилием нежелательные эмоциональные реакции. Л.И. Божович отмечает, что вследствие этого наблюдается отрыв экспрессии от переживаемой эмоции как в ту, так и в другую сторону: ребенок может как не обнаруживать имеющуюся эмоцию, так и изображать эмоцию, которую он не переживает [12].

Однако в любом случае - подчеркивается в разных исследованиях - то, как справляется маленький школьник со своими школьными обязанностями, успех или неуспех в учебных делах, имеет для него острую аффективную окраску. Утрата же соответствующего положения в школе и неумение оказаться успешным вызывают у него переживание потери основного стержня своей жизни, той социальной почвы, стоя на которой он чувствует себя членом единого общественного целого.

Страхи ребенка отражают восприятие окружающего мира, рамки которого теперь расширяются. Необъяснимые и вымышленные страхи прошлых лет сменяются другими, более осознанными: уроки, природные явления, отношения между сверстниками. Страх может принимать форму тревоги, появляется феномен школьной тревожности (в крайнем выражении – дидактогении). В исследовании Н.В. Смирнова выявлено, что в уровне тревожности детей младшего школьного возраста отражается их способность преодолевать неопределенность деятельности, эта способность связана с устойчивостью к неопределенности и характером самооценки [73]. Время от времени у ребенка появляется нежелание идти в школу. Симптомы (головная боль, колики в желудке, рвота, головокружение) могут говорить о страхе неудачи, боязни критики со стороны учителей, боязни отвержения родителями или сверстниками. Однако ребенок 6-10 лет еще не способен в полной мере соотнести свои реакции с их причинами.

Младший школьник находится в большой эмоциональной зависимости от учителя. Учитель выступает для ребенка центром всей его жизни. На учителе завязано непосредственно эмоциональное самочувствие ребенка. Авторитет учителя нередко бывает выше авторитета родителя. Отношения со сверстниками тоже очень часто определяются учителем, который ответственен за тот климат, который складывается в классе. Так называемый эмоциональный голод – потребность в положительных эмоциях значимого взрослого, а учитель именно такой взрослый, - во многом определяет поведение ребенка. Стиль общения учителя с детьми определяет их поведение в классе во время урока, их взаимоотношения в свободное от занятий время. Учитель, пользуясь отметкой как педагогическим инструментом, способствует тому, что дети начинают оценивать друг друга через получаемые отметки [34].

В самом общем виде эмоциональная сфера младших школьников характеризуется [31]:

- 1) легкой отзывчивостью на происходящие события и окрашенностью восприятия, воображения, умственной и физической деятельности эмоциями;
- 2) непосредственностью и откровенностью выражения своих переживаний — радости, печали, страха, удовольствия или неудовольствия;
- 3) готовностью к аффекту страха; в процессе учебной деятельности страх ребенок переживает как предчувствие неприятностей, неудач, неуверенности в своих силах, невозможность справиться с заданием; школьник ощущает угрозу своему статусу в классе, семье;
- 4) большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений (на общем фоне жизнерадостности, бодрости, веселости, беззаботности), склонностью к кратковременным и бурным аффектам;
- 5) эмоциогенными факторами для младших школьников являются не только игры и общение со сверстниками, но и успехи в учебе и оценка этих успехов учителем и одноклассниками;
- 6) свои и чужие эмоции и чувства слабо осознаются и понимаются; мимика других воспринимается часто неверно, так же, как и истолкование

выражения чувств окружающими, что приводит к неадекватным ответным реакциям младших школьников; исключение составляют базовые эмоции страха и радости, в отношении которых у детей этого возраста уже имеются четкие представления, которые они могут выразить вербально, называя пять синонимичных слов, обозначающих эти эмоции [31].

Школьники младших классов, как показано О.Н. Мостовой, легче понимают эмоции, возникающие в знакомых им жизненных ситуациях, но затрудняются облечь эмоциональные переживания в слова [51]. В отличие от дошкольников, которые предпочитают воспринимать только веселые и радостные картины, у младших школьников возникает способность к сопереживанию при восприятии тягостных сцен и драматических конфликтов [31].

Это важный период формирования чувства ответственности, которое представляет собой способность понимать ситуацию и соответствовать существующим в социальном пространстве нормативам. Чувство ответственности знаменует собой рефлексию как соотносящее действие, сопровождаемое эмоциональной оценкой всего комплекса отношений. Согласно теории Ж. Пиаже, дети, начиная примерно с 7 лет, переходят от стадии «нравственного реализма», когда суждения о нравственности того или иного поступка делается исходя из его последствий, без оценки намерений субъекта поступка, к стадии «нравственного релятивизма». Теперь «большинство детей считают, что правила создаются людьми на основе взаимной договоренности и что люди, при необходимости, могут их изменять, заключив между собой новое соглашение; следовательно, не существует ничего абсолютно правильного или неправильного, и нравственность поступка определяется, прежде всего, намерениями, а не его последствиями» [65, с. 187].

Указывая на специфику коммуникативной сферы младшего школьника, В.С. Мухина отмечает, что поступивший в школу ребенок автоматически занимает совершенно новое место в системе отношений людей: у него появляются постоянные обязанности, связанные с учебной деятельностью. Близкие взрослые, учитель, даже посторонние люди общаются с ребенком не только

как с уникальным человеком, но и как с человеком, взявшим на себя обязательство (неважно – вольно или по принуждению) учиться, как все дети в его возрасте [52].

У дошкольника имеется две сферы социальных отношений - «ребенок - взрослый» и «ребенок - дети». В школе возникает новая структура отношений. Система «ребенок - взрослый» дифференцируется на «ребенок- учитель» и «ребенок - родители». Отношение «ребенок - учитель» выступает для ребенка отношением «ребенок - общество» и начинает определять отношения ребенка к родителям и отношения с другими детьми.

Одна из самых серьезных трудностей младших школьников связана с освоением школьной жизни, ориентация в новой детской группе – классе, где есть очень разные личности. Начальная школа является испытанием для ребенка, прежде защищенного семьей, с малым личным опытом общения, помещая его в ситуацию, где в реальных отношениях следует научиться отстаивать свои позиции, свое мнение, свое право на автономность, свое право быть равноправным в общении с другими людьми. Характер взаимодействия младших школьников меняется от времени поступления в школу к концу периода среднего детства. Исследователи отмечают, что на первых порах взаимодействие первоклассника с другими детьми в классе осуществляется главным образом через учителя, который постепенно приучает детей вступать в непосредственные контакты друг с другом. Так, их первоначальная позиция «Я и моя учительница» постепенно, по мере осознания себя частью целого – конкретного класса, перерастает в позицию «Мы и наша учительница» [66].

Еще Ж. Пиаже выделял отношения со сверстниками и противопоставлял их отношениям со взрослыми. Между ребенком и взрослым отношения всегда будут иерархическими и несимметричными, в группе же сверстников отношения равноправные и симметричные, только при таких отношениях ребенок может преодолеть эгоцентризм; у него развивается терпимость, умение встать на точку зрения другого, критичность [65].

В этом возрасте сверстники вступают в сложные отношения, в которых переплетены отношения приязни и соперничества. Притязания на успех среди сверстников теперь отрабатываются прежде всего в учебной деятельности или по поводу учебной деятельности. Потребность в признании проявляется в двух планах: с одной стороны, ребенок хочет «быть как все», а с другой – «быть лучше, чем все». Конформное поведение, следование за сверстниками становится типичным для детей этого возраста (например, поднимать руку для ответа вслед за другими, при этом внутренне не будучи готовым к ответу). Стремление «быть лучше, чем все» проявляется в готовности быстрее и лучше выполнить задание, правильно решить задачу, написать текст, выразительно прочитать [52].

Взаимодействие в коллективе сверстников опосредовано, с одной стороны, выполняемой деятельностью, ее целями и структурой, а с другой – индивидуально-личностными особенностями ребенка. По мнению Н.В. Смирнова, в ситуации неопределенности, когда деятельность новая, есть возможность выбора, именно индивидуально-личностные особенности, определяют успешность и продуктивность взаимодействия детей в процессе ее выполнения, которое может носить различный характер, например, быть конфликтным или кооперированным [73].

Успеваемость зачастую непосредственно связана со статусом ученика начальной школы в системе его межличностных отношений со сверстниками. Как правило, популярные дети обладают способностями выше средних и хорошо учатся в школе. Слабые ученики часто становятся предметом насмешек или же их просто игнорируют. Если ребенок не чувствует себя компетентным в учебе, его личное развитие искажается. Адекватная самооценка и чувство компетентности во многом зависят от атмосферы психологического комфорта в классе и поддержки. На принятие ребенка сверстниками большое влияние оказывает обратная связь, получаемая от учителя. Принимая и поддерживая «проблемных» детей, учитель может влиять на их положение среди сверстников. Экспериментальные исследования показывают, что у учащихся

начальной школы наблюдается тенденция совпадения статусов в школьном классе и в группах стихийного общения, в то время как у учащихся средних и старших классов – тенденция расхождения статусов в различных сферах взаимодействия [88].

На протяжении детства меняется также характер дружеских связей. Эгоцентрический характер дружбы на первой стадии ее развития по Р. Селману, свойственный дошкольникам и ученикам 1-2 классов, изменяется в течение среднего детства, когда дети начинают устанавливать более близкие отношения, чаще всего с лучшими друзьями. Характер дружеских отношений зависит от потребности каждого ребенка в доминировании, подчинении и автономии. Когда у ребенка есть лучший друг, которому он может доверять, он учится преодолевать смущение в общении с другими людьми. Однако такой характер отношений между друзьями более распространен среди девочек. Мальчикам более свойственно играть в многочисленных группах, и они, как правило, меньше раскрываются перед друзьями [4].

Проблемы общения ребенка в семье, с родителями, прародителями, сиблингами заслуживают особого разговора, однако не входят в круг задач данного исследования. Отметим лишь некоторые особенности, характерные для современного семейного воспитания.

Социальная напряженность и нестабильность порождает у родителей страх за ребенка, которого они либо слишком контролируют, либо очень опекают. Психологи отмечают, что многие взрослые плохо чувствуют дистанцию в отношениях с детьми: либо слишком близки, либо отчуждены, либо не различают ситуаций, в которых ее нужно регулировать. Кроме того, известный вакуум общественных и личностных смыслов в нашем обществе, кризис ценностей сказывается в том, что родители не знают, какими бы хотели видеть своих детей. Естественно, что каждый хочет, чтобы ребенок хорошо учился, стремился, чтобы его считали прилежным учеником. Но как этого добиться, если родители разочарованы в сложившейся системе образования, не доверяют школе, не уверены даже в том, что воспитание у ребенка обще-

принятых добродетелей станет залогом счастливой жизни в современных условиях, требующих от личности высокого уровня адаптивных способностей, инициативы, настойчивости, граничащих с агрессивностью.

В этом возрасте происходит активная половая дифференциация, т.е. происходит освоение (иногда гипертрофированное) ролей мужчины и женщины в данном обществе. Мальчики проявляют большую двигательную активность, степень выносливости к физическим нагрузкам, склонность к мужским видам деятельности и т.п. Девочки более спокойны, собраны, педантичны; у них, как правило, выше готовность к занятиям в школе.

Особого разговора заслуживает проблема влияния на формирование эмоциональной сферы современного ребенка изменений в полоролевых паттернах как в семейной структуре, так и в социуме в целом, происходящих в настоящее время во всем мире. Младший школьник воспитывается, по сути, женщиной не только в семье, но и в системе общественного воспитания, и в школе. А между тем указанные изменения в половых ролях коснулись, прежде всего, женщин. И если в семье чрезмерная авторитарность женщины подчас вызывает протесты детей и мужа, и, чтобы сохранить домашний очаг, она старается преодолеть отрицательные черты своего характера или изменить стиль поведения, то в школе авторитарные тенденции в личности женщины закрепляются спецификой самой педагогической ситуации.

Такая ситуация не может не сказываться на развитии детей обоих полов. С одной стороны, маскулинизация женщин сопровождается, по видимому, уменьшением количества эмоционального тепла, получаемого ребенком от матери, что может порождать у него чувства незащищенности, отсутствия стабильности. С другой – известно, что воспитательная стилистика женщин чаще сопряжена с излишней трансляцией тревоги ребенку в процессе опекающего контроля. Гиперпротекция, как доказано в множестве психологических исследований, имеет следствием различные деформации в формирующейся личности. Этот вопрос, однако, не входит в круг задач нашего исследования, но то обстоятельство, что в кадетской школе имеется явный

перевес в гендерном отношении в пользу мальчиков заставляет учитывать это обстоятельство как в проведении данного исследования, так и в практической работе с кадетами. Можно предположить, что кадеты, в сравнении с учащимися общеобразовательной школы, оказываются в рамках определенной субкультурной среды, имеющей специфику не только своей внутренней организации, но и специфику социальных ожиданий, социальных оценок в отношении такого рода образовательных учреждений. По-видимому, эта специфика не может не сказываться на развитии их самосознания.

Имея в виду особую ситуацию развития на рубеже младшего школьного и среднего школьного возрастов, уместно сказать и о появлении в поведении ребенка симптомов предпубертатного кризиса, которые могут проявляться как в школьной, так и в домашней ситуациях. Ребенок все больше стремится выглядеть как взрослый, его поведение на виду у окружающих, особенно на виду у сверстников, теряет непосредственность: появляются нарочитая независимость, псевдовзрослость и т.п. В общении с родителями может еще некоторое время сохраняться детско-взрослый тип отношений, но вскоре и в этой сфере происходят нарушения. Ребенок настаивает на новых правах, с разной степенью требовательности адресуясь к разным членам семьи. Важно, что в новых отношениях со взрослыми и сверстниками ребенок продолжает развивать рефлексивность на себя и других. Развивающаяся способность к идентификации с другими помогает снять напор негативных образований и развить позитивные формы общения.

Таким образом, в самом общем виде младший школьный возраст характеризуется следующими особенностями:

- основные новообразования младшего школьного возраста - произвольность, внутренний план действия и рефлексия;
- в системе отношений ребенка появляется учитель («чужой взрослый»), который является непререкаемым авторитетом;

- ребенок впервые сталкивается с системой жестких культурных требований, предъявляемых учителем, вступая в конфликт с которым, ребенок вступает в конфликт с «обществом»;
- ребенок становится объектом оценки, при этом оценивается (в восприятии ребенка) не продукт его труда, а он сам;
- взаимоотношения со сверстниками переходят из сферы личных предпочтений в сферу партнерских;
- преодолевается конкретность мышления, что позволяет видеть закономерности, не представленные в плане восприятия.

По-прежнему много времени дети младшего школьного возраста уделяют игре. В ней развиваются чувства сотрудничества и соперничества, приобретают личностный смысл такие понятия, как справедливость, равенство, лидерство, подчинение, преданность, предательство. Игра принимает социальную окраску: дети выдумывают тайные общества, клубы, секретные карты, шифры, пароли и особые ритуалы. Роли и правила детского общества позволяют осваивать правила, принятые в обществе взрослых.

Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы.

1.2. Специфика развития личности младшего школьника в кадетской образовательной среде

Этимология слова «кадет» берет свое начало во французском языке и переводится как «младший», сами французы уточняют его смысл как «маленький будущий лидер». Кадетами в дореволюционной Франции назывались молодые дворяне, определявшиеся на военную службу, малолетние дети знатных фамилий до производства их в 1-й офицерский чин. В русской тра-

диции понятие «кадет» трактуется намного шире – «это не чин, и не звание, а состояние русской души, воспитанной и возвращенной на лучших традициях славной, героической истории нашего Отечества. Когда понятия чести, справедливости, благородства, верности долгу и ответственности за порученное дело понимались всегда однозначно» [87, с.248].

До 18 века офицеров для армии готовили в России два Гвардейских полка (Преображенский и Семеновский) для пехоты и Лейб-Регимент для конницы. В них молодые дворяне проходили солдатскую службу и достигали сержантского чина, который позволял получить низшее офицерское звание (прапорщика или корнета) при выходе из гвардии в армию. Зарождение кадетских учебных заведений происходило в эпоху Петра I. В 1701 году он основал в Москве Школу математических и навигацких наук, из которой в дальнейшем была выделена Морская академия. В 1712 году были созданы Инженерная и Артиллерийская школы.

Собственно кадетские корпуса появились в царствование Анны Иоанновны, которая в 1731 г. подписала указ об основании училища для подготовки офицеров сухопутной армии - «шляхетского корпуса кадетов». В программу обучения этого образовательного учреждения, наряду со специальными военными предметами, были включены основы точных, естественных и гуманитарных наук.

Необходимо отметить, что со времени Петровской Табели о рангах в царской России отсутствовала жесткая граница между военной и гражданской службой. Переход с военной службы на гражданскую с сохранением или даже повышением ранга не являлся чем-то особенным. Соответственно, система обучения и воспитания в кадетском корпусе создавалась с учетом этих особенностей, и круг преподаваемых там предметов был достаточно широк, поскольку по мнению И.И. Бецкого, одного из выдающихся организаторов кадетского образования того времени, «для победы на поле брани необходимо знание и других предметов» [49, с.81].

Именно при И.И. Бецком, считает В.В. Юдин, начали складываться гуманистические принципы в кадетском образовании. Во-первых, в корпусах создавалась индивидуально-типовая система обучения, при которой каждый обучаемый изучал тот или иной раздел учебного предмета. Как только кадет усваивал изучаемую им науку и заканчивал предложенную ему программу, он переходил к следующему предмету. Это способствовало развитию индивидуальных наклонностей, повышению личной ответственности и определенной состязательности среди обучаемых, т.к. каждый кадет стремился не отстать от лучших учащихся. Во-вторых, первоначально кадеты занимались одновременно только двумя-тремя науками, посещая занятия по предложенному расписанию и изучая заданный материал самостоятельно. Преподаватель следил лишь за тем, чтобы кадеты занимались, а не мешали друг другу. В-третьих, кадетские корпуса большое внимание уделяли изучению языков, особенно русского, немецкого и французского. Обязательным был также латинский язык, но только в начальных классах. В 1732 году, чтобы улучшить знания иностранных языков на практике, кадетам предлагалось разговаривать в классах на том языке, который они изучали. В-четвертых, для получения практических навыков кадетов каждый год выводили в лагерь. В планах учебного процесса предусматривалось также время на посещение воинских частей и кораблей, участие в стрельбах, учениях и морских походах. При этом на учениях старшие кадеты обязаны были исполнять обязанности унтер-офицеров, капралов и рядовых. С ними направлялись и малолетние кадеты, чтобы они приглядывались к условиям службы, поняли свои первые солдатские обязанности. Положительным моментом было и то, что в корпусах практиковались командировки отлично успевающих кадетов в другие страны для ознакомления с ними и повышения своих знаний. В-пятых, рекомендовалось основной упор в обучении делать не на принуждении, а на убеждении учащихся, изучении их способностей и наклонностей [87]. В разработанном И.И. Бецким Уставе корпуса впервые в отечественной педагогике были за-

фиксированы с концептуальных позиций требования к педагогам, в частности регламентированы их отношения к воспитанникам [74].

В дооктябрьский период в России кадетские корпуса играли существенную роль в системе воспитания офицеров. Выпускников этих образовательных организаций отличали не только высокий уровень профессиональных знаний, широкая образованность и эрудиция, но и такие качества, как верность воинскому долгу, достоинство, ответственность, честь, преданность своему Отечеству [62]. По словам Е.Ю. Жуковой, исследовавшей генезис кадетского образования в России, общей целью этого образования в разные периоды являлась подготовка государственного человека (деятеля, несущего службу на каком-либо государственном или общественном поприще) - патриота, готового брать на себя ответственность за судьбу своей страны и родного края; просвещённого культурного разумного, зрелого в суждениях и поступках человека, способного к созиданию; благородного и благопристойного мужчины, заботливого семьянина [26].

После Февральской революции 1917 года Временное правительство начало реорганизацию кадетских корпусов во Всесословные гимназии военного ведомства, но Октябрьский переворот остановил этот процесс. Во время Гражданской войны подавляющее большинство кадетов сохранило верность монархии. Это свидетельствует о том, что служившие в военно-учебном ведомстве педагоги успешно справились со стоявшей перед ними задачей по подготовке преданных правительству офицеров [16]. Революция и большевизм привели к разрушению системы кадетского образования, к гибели десятков и сотен кадет, оставшихся преданными монархии и России.

В исторической ретроспективе высоко оценивается деятельность кадетских корпусов, воспитанники которых на протяжении почти 200-летней истории являлись цветом нации, составляли славу и гордость русского народа, дали не только России, но и всему миру выдающихся полководцев, государственных деятелей, ярких представителей науки и культуры. Значение накопленного в кадетских корпусах педагогического опыта выходит далеко

за рамки чисто военной сферы, поскольку эти учебные заведения давали своим воспитанникам не только специальное военное, но и широкое гражданское образование. По-разному складывались судьбы кадет, но всех их роднило чувство любви к своей Родине, воедино связывала честь, готовность до конца выполнить свой воинский долг.

Во время Великой Отечественной войны в СССР было принято Постановление «О неотложных мерах по восстановлению хозяйства в районах, освобожденных от немецкой оккупации» (от 21 августа 1943 г.) в котором говорилось: «Для устройства, воспитания детей воинов Красной Армии, партизан Отечественной войны, а так же детей советских партийных работников, рабочих и колхозников, погибших от рук немецких оккупантов, организовать ... 9 суворовских военных училищ, типа старых кадетских корпусов...», которые «...имеют целью подготовить мальчиков к военной службе в офицерском звании и дать им общее среднее образование» [цит. по 56]. С момента образования системы суворовских военных и нахимовских военно-морских училищ Советского Союза в августе 1943 года и по сегодняшний день, в Российской Федерации насчитывается свыше 120 тысяч выпускников учреждений кадетского образования: от суворовцев и нахимовцев набора 1943-1944 военных лет до выпускников воссозданных кадетских корпусов современной России, и эта цифра ежегодно увеличивается на несколько тысяч кадет-выпускников.

В перестроечное время, с 1993 года организуются первые кадетские корпуса Министерства обороны РФ. Возрождению кадетского образования послужило распоряжение Президента от 09 апреля 1997 года № 118-РП «О создании образовательных учреждений - кадетских школ и кадетских школ-интернатов», целью которых является формирование интеллектуально, физически и культурно-нравственно развитой личности, её адаптация к жизни в обществе, создание основы для дальнейшего служения Отечеству на гражданском и военном поприще.

Сегодня существует несколько возможностей реализации кадетского образования. Это военные образовательные учреждения, подведомственные Министерству обороны, такие как Нахимовское училище, Морской кадетский корпус, Суворовские училища, а также система дополнительного военного образования детей, всевозможные морские и кадетские классы, клубы и ассоциации. В деле формирования и развития современных кадетских корпусов и других довузовских военизированных учебных заведений используются многие аспекты прежней кадетской системы.

Современное кадетское образование - это «государственное начальное профильное образование военной и гражданской государственной службы, получаемое гражданами России на основе общего среднего и широкого гуманитарного образования совместно с профессиональным образованием государственной гражданской и военной службы, в ходе обучения и воспитания в учреждениях кадетского образования с детства» [71, с.10]; «регламентируемая система предоставления обучающемуся необходимого объема знаний, воспитание у него умений и привития на этой основе навыков общественно-полезной деятельности, профессиональной ориентации (начального профессионального образования) с целью раннего определения его способностей и склонностей и правильному их использованию с большей отдачей государству и обществу» [70, с.53]. В целом в содержании кадетского образования выделяются общечеловеческие, социокультурные и патриотические ценности.

Кадетское образование охватывает программы гражданского и военно-патриотического воспитания, формирования интеллектуально, нравственно, культурно и духовно развитой личности, а также программу дополнительного образования. Современные исследователи кадетского образования настаивают на необходимости «некоторого снижения его военной составляющей и большего приближения к гражданскому общему образованию с предпрофильной и профильной подготовкой» [25, с.17].

Поскольку множество аспектов уклада кадетских школ заимствовано из жизни кадетских корпусов, кратко охарактеризуем эти закрытые образовательные учреждения.

Кадетский корпус - среднее общеобразовательное учреждение интернатного типа, имеющее основной целью допрофессиональную военную подготовку и социальное воспитание несовершеннолетних граждан мужского пола. Кадетские корпуса выполняют ряд функций: 1) собственно образовательные функции (среднее образование + допрофессиональная военная подготовка); 2) воспитательную функцию, преимущественно в виде ранней профориентационной деятельности; 3) защитную функцию - благодаря закрытому характеру функционирования они обладают повышенной способностью (по сравнению с массовой школой) по изоляции ребенка от неблагоприятных условий среды; 4) корректирующую – часто вынужденная коррекция социального опыта обучающихся (зачастую в корпус приходят дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, дети одиноких родителей, дети из многодетных и малообеспеченных семей, а также дети военнослужащих, погибших при исполнении служебных обязанностей, проходящих службу в зонах военных конфликтов [7]; 5) компенсирующую, «формируя позитивный социальный опыт юноши и в той или иной степени компенсируя недостатки закрытого характера функционирования учебного заведения» [74, с.91]. «Обучение в кадетском корпусе предполагает неукоснительное соблюдение распорядка дня, строгую служебную иерархию, определенное ограничение степени личной свободы, необходимость подчинять свои желания общим целям и коллективным устремлениям на фоне высокой информационной нагрузки по общеобразовательной и военной подготовке», - пишет А.И. Мельник [47, с.82].

Наряду с кадетскими корпусами к закрытым образовательным организациям относятся суворовские военные училища (среднее (полное) общее образование и подготовка обучающихся к поступлению в высшие командные военные училища Сухопутных войск), кадетские училища и кадетские шко-

лы-интернаты (КШИ), в которых, наряду со средним образованием, в комплексе проводится военно-прикладная, высотная, медицинская, спортивная, строевая, топографическая противопожарная, психологическая, тактико-техническая подготовка.

Е.В. Сапрыкина описывает условия жизни обучающихся в кадетском училище, которые «определяются полным государственным пансионом их содержания и специальным военизированным образом жизни; строго регламентируются практически военными уставными взаимоотношениями старших и младших; имеет место жесткая иерархическая вертикаль; предусмотрено обязательное ношение специальной (военной) формы одежды и знаков различия; распорядок обучения включает систему обязательных ежедневных и специальных торжественных ритуалов и Церемоний; предусматривается периодическое исполнение обучающимися обязанностей по внутренней службе, таких, как несение нарядов по расположению, уборке территории, столовой и кухни. В образовательный процесс введены некоторые специальные предметы военного образования, а также проведение летних и зимних лагерей с особым вниманием к физической, строевой и военной подготовке, формированию навыков выживания и т.д. Регламенты жизни и распорядок дня обучающихся основаны на Общевоинских Уставах, жестко регламентированы и находятся под постоянным (круглосуточным) контролем воспитателей и администрации учреждения» [70, с.71].

А.А. Метелина в эмпирическом исследовании выяснила, что, отдавая ребёнка в закрытое кадетское учреждение, родители стремятся дать ему то, что не в состоянии обеспечить семья - жёсткий дисциплинарный режим, пресечение негативного влияния подростковых асоциальных групп. Иногда родителями кадет движет страх перед трудным подростковым возрастом. Однако, констатирует автор на основе диагностики, при явном уменьшении родительского контроля, развитие ответственности подростков за собственную судьбу не происходит. Интересен факт, выявленный А.А. Метелиной при опросе родителей кадетов: основной ценностный лозунг, постулируемый в ка-

детском корпусе - «Хранить традиции военно-учебных заведений российской армии и флота» - поддерживают только 3% родителей. К 10-му классу их число возрастает до 25% [48].

В целом, по мнению А.М. Боровика, кадетские образовательные учреждения закрытого типа имеют своей целью создание уникальной модели учреждения, восполняя необходимость мужского воспитания, занимаясь военно-патриотическим воспитанием, формируя основы для подготовки несовершеннолетних граждан к служению Отечеству на гражданском и военном поприще, осуществляя профилизацию общего образования в старшей школе [15].

Одну из особенностей обучения в суворовском училище (кадетском корпусе) отмечает Е.М. Ермолов: практически вся жизнедеятельность учащихся протекает в составе воинского коллектива учебной группы. «Это первичный коллектив, в котором учащиеся находятся в длительном, повседневном и непосредственном общении и взаимодействии в отрыве от семьи и дома» [25, с.15]. Именно в этом коллективе, с учётом жесткой субординации и регламентации, и происходит развитие самосознания-подростка-кадета, которое (развитие), несомненно имеет свою специфику по сравнению с таким у сверстников из общеобразовательной школы.

Большое значение в кадетском образовании имеет использование символов (предметных, словесных, визуальных, музыкальных). В символике отражается, как правило, принадлежность к государству, воинской службе, определенному кадетскому коллективу. Это продолжение традиций воспитания кадетов в дореволюционной России, в то время в кадетских корпусах была прочно утвердившаяся военно-патриотическая символика, при этом у каждого корпуса было свое имя, знамя, нагрудный знак или жетон, форма одежды. Функциональная нагрузка символов и ритуалов состоит прежде всего в воспитании патриотических чувств кадетов. Этому способствует и военная культура как комплекс исторически накопленных военных традиций, обычаев и ритуалов. С.Ю. Овсянников указывает на важность, наряду с официаль-

ной военной культурой, неофициальной военной субкультуры, которая, ассоциируется, в основном, с негативными и деструктивными образцами поведения военнослужащих (негативные традиции и обычаи дедовщины, унижающие человеческое достоинство, нецензурный сленг и др.) [58].

В целом, кадетское образование имеет в своей исторической основе идею патриотизма и патриотического воспитания личности, воспитания патриота и гражданина, готового служить Отечеству на гражданском и военном поприще. Военно-патриотическое воспитание включает в себя при этом следующие элементы: военно-историческую подготовку; прикладную физическую подготовку, обучающую подростков основам безопасности жизнедеятельности; основы военной службы, военно-техническую и специальную подготовку [8].

Привычными формами подготовки к военно-профессиональной деятельности в довузовский период по-прежнему считаются описанные выше закрытые образовательные учреждения (кадетские корпуса, суворовские военные училища, кадетские училища и школы-интернаты). Но в связи с невозможностью расширения сети данных учреждений в условиях ограниченного финансирования целесообразным было признано увеличение числа кадетских школ и кадетских классов в общеобразовательных школах. Перед образованием стала проблема трансформации традиционных форм и методов работы кадетских корпусов для нужд кадетских общеобразовательных школ.

Главное отличие кадетских школ от специальных кадетских учреждений, по нашему мнению, состоит в дихотомии «открытая» - «закрытая» образовательная среда. При этом можно апеллировать к разделению Т.М. Ковалевой образовательных пространств на закрытые и открытые. Она пишет: «В закрытых образовательных пространствах само пространство для учащегося не представлено, так как там изначально внешним образом определены и построены все траектории его пути. А любая заранее выстроенная программа обучения закрывает для воспитанника возможность обсуждать другие варианты его движения. В открытых образовательных пространствах именно

само пространство и его организация становятся в первую очередь предметом обсуждения. Оно позволяет учащимся вырабатывать качества ориентации и самоопределения. На уровне философской антропологии необходимость открытого образовательного пространства задается представлением о человеке, свободном в принятии решения о своем образе» [35, с.20]. Исходя из этих положений, кадетские общеобразовательные школы предоставляют воспитанникам значительно больше свободы по сравнению с кадетскими корпусами, кадетскими школами-интернатами и т.п.

На базе кадетских школ и кадетских классов были проведены исследования И.В. Андриюшина, В.А. Осипова, П.Н. Боровикова, Е.А. Ланских, в которых акцент делался на военно-профессиональной ориентации.

Кадетские классы В.А. Осипов считает организованной стратегией по профессиональному самоопределению учащихся на военно-профессиональную деятельность [60]. Наряду с обычными элементами организации жизнедеятельности общеобразовательной школы, в кадетских классах есть профильная составляющая, связанная с военной профессией, и практикуются, например, такие формы работы, как военно-полевые сборы, военно-патриотические праздники, поисковые экспедиции, организационно-деятельностные игры и пр. Е.А. Нездайминова видит специфику кадетских школ в наличии кадетского компонента как «системы элементов социального опыта, обеспечивающей освоение учащимися первичных военных знаний, способов деятельности, отношения к действительности, опыта служения Отечеству, формированию гражданско-патриотической компетентности обучающихся» [53, с.13]. К специфике кадетских школ можно отнести «ориентацию воспитания на ценности кадетского братства и этики служения Отечеству; единение на культурологических основаниях урочной, внеурочной деятельности и дополнительного образования» [40, с.17]. Е.А. Ланских считает кадетские классы одной из мер активизации процесса пропедевтики военной службы [43].

Л.Г. Горбунова оценивает роль кадетских школ в свете повышения требований, предъявляемых обществом к представителям таких профессий, как спасатель, пожарный, военный, полицейский и т.д. отнесенных к профессиям сферы с высоким уровнем риска и гражданской ответственности [19]. Профильное обучение позволяет на ранних этапах выявлять школьников, интересующихся профессиями с высоким уровнем риска и гражданской ответственности, и в первую очередь это кадеты. Одно из преимуществ кадетских школ и кадетских классов подчеркивают многие исследователи – это целенаправленное ознакомление детей и подростков с мужскими ролевыми паттернами, компенсация изъянов «женского» стиля воспитания, что затруднено в многочисленных неполных семьях и в школьных коллективах, где преобладают женщины. Г.А. Стрюкова полагает, что кадетское образование «обеспечивает создание условий для формирования мужественности и мужского характера с учетом полоролевой идентификации, а также выступает в качестве альтернативы социальному сиротству воспитанников» [74, с.122].

Е.А. Ланских исследует пропедевтику военной службы в кадетских классах средних общеобразовательных школ и определяет ее как подготовку кадетов к военной службе на основе формирования у них ключевых образовательных компетенций (в том числе базовых военно-профессиональных), воспитания гражданственности и патриотизма, обуславливающих их профессиональное самоопределение и самомотивацию к воинской деятельности [43].

Е.Ю. Жукова резюмирует исследования, посвященные специфике образования в кадетских общеобразовательных школах, уникальность которых состоит в следующих характеристиках [26]:

- приоритетность воспитания, опирающегося на культурно-образовательную, ценностно-смысловую и социальную среду, насыщенную общечеловеческими ценностями и нормами морали, заповедями и традициями, символами и ритуалами патриотического смысла;

- возрождение ценностей и традиций российских кадетских корпусов, на основе изучения и переосмысления исторического опыта;
- оптимальное сочетание общего среднего и дополнительного образования, вариантов организации содержательного досуга воспитанников;
- проведение комплексных стратегических игр «Зарница», «Школа безопасности», «За Россию», направленных на развитие аналитического мышления, управленческих умений и социальных практик;
- пребывание в детском коллективе в течение полного дня, необходимость выстраивания коммуникаций разного характера, что способствует накоплению социального опыта кадета;
- организация жизнедеятельности в кадетском классе, сочетающая на гуманистической основе демократические начала и авторитарные аспекты;
- использование в кадетских классах военизированной составляющей как важнейшего механизма становления мужского характера;
- непрерывность образования, обеспеченная профессиональной диагностикой и ориентацией, предпрофильной подготовкой и профильным образованием, вариантов довузовской подготовки;
- постоянное педагогическое сопровождение воспитанников, осуществляемое педагогами, в том числе, кадровыми офицерами, оказание им адресной профессиональной поддержки и помощи психологического, социального и медицинского характера;
- сочетание в кадетских школах двух институтов самоуправления: института младших командиров и института школьных советов, что развивает лидерскую позицию, умение принимать решение и брать на себя ответственность за его выполнение [26].

Отметим и такую особенность кадетских школ и классов – в их Уставах, как правило, значится, что при приеме ребенка в школу (класс) преимущественно обладают дети-сироты; дети военнослужащих, погибших при исполнении служебных обязанностей; дети военнослужащих, проходящих во-

енную службу в зонах военных конфликтов; дети из многодетных, неполных и малообеспеченных семей; дети одиноких матерей (отцов); дети, находящиеся под опекой (попечительством); другие категории лиц, установленные законодательством Российской Федерации.

Обратимся к рассмотрению специфики процесса формирования личности младших школьников из кадетских школ. Нами не обнаружено специальных исследований по этому поводу, есть отдельные разработки развития разных сторон личности кадетов (подростков и старших школьников) и влияния определенных факторов на это развитие. Нам лишь остается сделать их аналитический обзор, учитывая, что речь чаще всего идет о кадетах более старших, чем младший школьник, возрастов.

Ряд авторов указывают на отсутствие различий в личностном развитии кадетов и их сверстников, обучающихся в обычных общеобразовательных школах. По мнению Е.М. Ермолова, кадетская образовательная среда более рельефно, чем в гражданских учебных заведениях, высвечивает личностную разницу в уровнях социального, нравственного развития обучающихся [25].

Большинство исследователей признают, что учебный процесс в кадетской образовательной среде сказывается на некоторых особенностях личностного развития обучающихся. Так, военно-спортивная направленность образовательного процесса отражается, в частности, на психофизиологических изменениях в развитии ребенка. Есть указание на возможности гражданско-патриотической деятельности как средства формирования субъектной позиции подростков в кадетской школе [77].

По мнению Е.А. Нездайминой, особенности кадетской образовательной среды приводят к значительным личностным изменениям у обучающихся, проявляющихся в изменении жизненных стереотипов, в социальном статусе, в межличностных контактах. Образовательный процесс сопровождается «повышенными эмоциональными и физическими нагрузками на воспитанников, приводящими к физической агрессии, к чувствам обиды, вины и раздражения. Снижается инициативность и активность, успевае-

мость, наблюдается высокий уровень конфликтности. Такие характеристики образовательного процесса, как строгая регламентированность всех сфер жизнедеятельности воинскими Уставами, ограниченность личной автономности, интенсивность и частота межличностных контактов оказывают негативное влияние на личностное развитие обучающихся, что выражается в высоком уровне самооценки, в нереалистичных представлениях о себе и своих способностях; в высоком уровне ситуативной тревожности, возникающей как реакция на стрессоры социально-психологического плана; предпочтение соревновательных форм социального поведения в ситуации конфликта» [53, с. 14]. Вместе с тем, по данным Е.А. Нездайминой, кадетское образование способствует опережающему становлению личностной зрелости подростков, положительно влияет на развитие психических процессов, аналитических способностей, двигательную сферу.

Позитивно оценивает влияние кадетской образовательной среды и Л.М. Додова. Это проявляется в активизации личностного становления воспитанников, в более выраженных показателях личностно-психологической и социальной зрелости по сравнению с их сверстниками, получающими общее образование в средней школе. Сравнивая два возрастных среза кадетов - подростков и юношей, она обнаружила общие и специфические показатели личностно-психологической и социально-психологической зрелости. «К общим относятся: в показателях личностно-психологической зрелости - система смысловых ориентаций и гармоничный профиль саморегуляции; в показателях социально-психологической зрелости - эмпатические качества и affiliативные тенденции, конкретным выражением которых являются показатели этнической аффилиации. Эти качества сочетаются с интернальной локализацией субъективного контроля и интернальностью в области достижений. У юношей-кадетов преобладают показатели социально-психологической зрелости, центральную роль в которых выполняют эмпатия и этническая аффилиация, при этом повышается активность всех компонентов регуляторной системы, а достижение позитивных результатов происходит путем интегра-

ции регуляторных механизмов средневысокого уровня развития с активно развивающимся регуляторно-личностным качеством самостоятельности. Важными психологическими «маркерами» зрелости юношей являются: развитая способность рефлексии будущей деятельности; приоритет значимости построения жизненных целей и удовлетворенность пройденным жизненным этапом в системе смысложизненных ориентаций; смена локализации контроля со свойственного подросткам убеждения в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, на уверенность в собственных силах и представление о себе как о сильной личности» [22, с. 154]. Таким образом, Л.М. Додова считает кадетскую среду исключительно позитивным фактором личностного развития. Правда, в ее исследовании не участвовали младшие школьники-кадеты.

Исследователи в большей или меньшей степени отмечают такой, с их точки зрения, позитивный эффект кадетского образования, как формирование дисциплинированности кадетов. Дисциплина определяется как «компонент личной культуры человека, характеризующий его поведение в различных ситуациях жизнедеятельности, его способность соответствовать сложившимся нормам, традициям и требованиям определенного возрастного или профессионального сообщества» [33, с.41]. Однако дисциплинированность в психологии не имеет статуса однозначно позитивного качества личности, поскольку часто коррелирует с низким уровнем рефлексии, конформностью, диффузной «Я-концепцией».

В ряду личностных свойств обучающихся-кадетов большой ряд исследователей называют «патриотизм», «ценностно-патриотическую ориентацию (направленность)», которые с точки зрения психологии выступают, по мнению Т.В. Ткаченко, «как социально-психологическая установка, мотив, потребность, направленность, проявляющаяся в поведении личности, системе ее отношений к окружающему миру, несущему в своей основе ценностно-патриотический смысл» [78, с.28]. Л.Н. Чиркова оперирует родственным понятием, относя его к эффектам кадетского образования – «гражданско-

патриотическая компетентность», которую определяет как готовность кадетов к деятельности по выполнению конституционных обязанностей по защите страны; как способности, связанные с анализом и оценкой ситуации, умения осуществить выбор действий, взять ответственность за принятие решения при столкновении с социальными проблемами; как умения, связанные с необходимостью дальнейшего образования в постоянно меняющихся социальных условиях» [83, с.14].

Ценностные ориентации кадетов изучались Н.А. Дмитриевой. Она сравнивала ценности кадетов, чьи родители являются профессиональными военными, с кадетами из семей невоенных и выявила, что наибольшую ценность для кадетов обеих групп представляет «счастливая семейная жизнь», на 2-м месте также у обеих групп ценность «наличие хороших и верных друзей». На 3-м месте у подростков из семей военных на ценность «любовь», на 4-м - «здоровье». У кадетов из семей невоенных эти места зеркальны - 3-е место «здоровье», 4-е - «любовь». 5-е место в рейтинге ценностей находится «материально обеспеченная жизнь». Ценность «интересная работа» на 8-м месте у кадетов из семей военных и 7-м у кадетов из семей невоенных. Ценность «познание» располагается почти в конце рейтинга в обеих группах 9-е место. На 12-м, последнем месте у кадетов из семей военных «творчество», а у кадетов из семей невоенных «красота природы и искусства» [21]. В исследовании И.С. Петронюк на основе других диагностических процедур выявлен высокий уровень ценностного отношения подростков-кадетов к армии, которое понимается как «субъективная форма отражения их взаимодействия с военной действительностью, проявляющаяся в единстве когнитивно-мотивационного, оценочно-ориентационного и рефлексивно-результативного компонентов» [64, с.73].

Е.В. Кабачевская отмечает, что для кадетского образования характерно ограничение круга профессиональных интересов одной специальностью; нереализованность стремления кадетов к самостоятельности, самоутверждению в условиях жесткой регламентации жизни [32]. По-видимому, в отношении

кадетов осознанная педагогическим сообществом необходимость психологического сопровождения развития разных сторон личности школьников является особенно острой.

Можно представить следующее толкование сущности сопровождения: «это процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личного участия, поощрения максимальной самостоятельности ученика в проблемной ситуации, ... что подразумевает умение педагога быть рядом, следовать за учеником, сопутствуя в его индивидуальном продвижении» [63, с.121]. Целью сопровождения, по мнению Г.М. Коджаспировой, является «формирование свободоспособной личности, свободной индивидуальности, реализующейся через ответственное служение другим» [37, с.147]. М.Р. Битянова формулирует цель работы в модели психологического сопровождения – эта цель «состоит в том, чтобы организовать сотрудничество с ребенком, направленное на развитие его самопознания, активизацию поиска путей самоуправления внутренним миром и системой отношений» [11, с.14]. В трактовке Г.И. Симоновой, сопровождение состоит из трех компонентов: «путника, сопровождающего и путь, который они проходят вместе» [72, с.224]. В.Г. Маралов говорит о преимуществах психолого-педагогического сопровождения развития разных сторон личности: возможность следить за естественным развитием личности учащегося, опираться не только на возрастные закономерности, но и на личные достижения; признание безусловной ценности внутреннего мира каждой личности, приоритетности потребностей, целей и ценностей саморазвития; побуждение учащегося к нахождению и принятию самостоятельных решений, помощь в принятии на себя необходимой меры ответственности [45].

М.Р. Битянова пишет о трех взаимосвязанных компонентах деятельности педагога-психолога по сопровождению:

1. систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его развития в процессе школьного обучения;

2. создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения;

3. создание специальных социально-психологических условий детям, имеющим проблемы в развитии [11].

Л.В. Мардахаев считает, что надо говорить о сопровождении конкретного человека в ситуации развития при возникновении у него проблем и трудностей, которые он не может решить самостоятельно. Главное, что лежит в основе сопровождения – это содействие тому, «чтобы человек в проблемной для него ситуации умел осмысливать ее существо, определять способы целесообразного преодоления и реализации себя в ней, обеспечивая самореализацию. Оно не предусматривает подмену человека в проблемной ситуации, а стимулирует его целесообразное проявление. Другими словами, это повышение роли самого человека в самореализации в сложной для него ситуации жизнедеятельности» [46, с.8]. Л.В. Мардахаев справедливо замечает, что сопровождать не всегда означает поддерживать. Это может носить формальную функцию, функцию контроля, надзора и пр. Рискнем предположить, что сопровождение в кадетских школах чаще всего трактуется и реализуется как контроль, надзор и т.п. как со стороны офицеров-воспитателей, так и в стиле педагогического общения учителей-предметников.

Множество ссылок в научной литературе на модель психологического сопровождения, предложенную М. Р. Битяновой, и «базисные элементы» этой модели: «социально-психологический статус - характеристика требований-возможностей ребенка определенного возраста, представляющая некий ориентир, содержательную основу для диагностики, коррекционной работы; диагностический минимум (набор методик), позволяющий выявлять те или иные показатели развития: психолого-педагогический консилиум как метод «сборки» целостного портрета ребёнка и класса и выработки стратегии сопровождения и конкретизации содержания работы» [11, с.17].

И.А. Баева и Л.И. Шахова говорят о необходимости поддержки состояния психологической безопасности учащихся младших кадетских классов как

основной задаче педагога-психолога. По их мнению, «психологическая безопасность младшего школьника, учащегося кадетских классов – это психическое состояние, заключающееся в переживании ребенком субъективного благополучия, чувства защищенности и удовлетворенности собой и образовательной средой, референтности, а также идентификации с группой и профессией, на которую ориентирована кадетская программа [6]. Безопасная среда трактуется И.А. Баевой как такая, которая сохраняет, поддерживает и развивает психическое здоровье и психологическое благополучие ее участников [5].

По словам И.А. Баевой, «способы обеспечения психологической безопасности, используемые личностью, включают в себя как особые механизмы психологической защиты, так и разные типы защитного поведения (копинг-стратегии): поведенческие стратегии, способы эмоционального совладания с проблемой, интеллектуальные способы (осмысление, переосмысление). Структурой, интегрирующей различные способы обеспечения психологической безопасности в целостную систему, выступает единое «Я» личности, защищающее самое себя, свою целостность, собственные проявления и свои качества» [5, с.52]. Описанные в первом параграфе особенности личности в младшем школьном возрасте дают возможность заключить, что возрастная недоразвитость самосознания, нецелостная пока «Я-концепция» могут затруднять обретение маленьким кадетом состояния психологической безопасности. Поэтому развитие всех сторон личности кадетов должно сопровождаться психологом образовательной организации.

Это прежде всего означает, по нашему мнению, устранение рисков и угроз, которые могут препятствовать позитивному личностному развитию младшего школьника в условиях жестко регламентированной, военизированной, с авторитарными педагогическими воздействиями кадетской образовательной среды. То есть, нужно обеспечить маленькому кадету удовлетворение базовой потребности в безопасности. Такие характеристики, как доброжелательная атмосфера; высокие ожидания от работы учащихся без предвзя-

тости, одинаковые способы оценивания учащихся; высокий уровень вовлеченности в образовательную среду и процесс обучения, а также вовлеченность родителей; обучение социальным навыкам взаимодействия - повышают безопасность образовательной среды и ее защитную функцию [5].

Психологическое сопровождение развития личности кадета необходимо еще и потому, что достаточно распространенной является ситуация, когда родители отдают детей в кадетскую школу, поскольку не могут справиться с их воспитанием самостоятельно. Причины самые разные: трудновоспитуемость ребенка, плохое материальное положение семьи, сложная жизненная ситуация и др. Поэтому в кадетских школах и классах особенно актуальна помощь психолога и социального педагога.

В целом специфика развития личности младших школьников из кадетских школ задается, на наш взгляд, следующими предпосылками: возрастными (все характерные черты младшего школьного возраста); гендерными (подавляющее число обучающихся-мальчиков может провоцировать гипертрофированные формы проявления маскулинности, в кадетском сообществе акцентируются социальные требования к поведению «как мужчина»); характеристиками конкретной кадетской группы (психологический климат в кадетском классе); институциональными (особенности образовательной организации, то есть профиль кадетской школы, ее специализация).

Выводы по 1 главе

Перед младшим школьником по сравнению с дошкольным детством стоит много новых задач, в процессе решения которых, по мнению некоторых ученых появляется относительно устойчивая форма личности. Младший школьник поднимается на новую ступень самосознания. Становление его самооценки зависит от успеваемости и особенностей общения учителя с классом. Большое значение имеет стиль семейного воспитания.

Основные новообразования младшего школьного возраста - произвольность, внутренний план действия и рефлексия. Преодолевается конкретность мышления, что позволяет видеть закономерности, не представленные в плане восприятия. В системе отношений ребенка появляется учитель, который является непререкаемым авторитетом, ребенок становится объектом оценки, при этом оценивается (в восприятии ребенка) не продукт его труда, а он сам. Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы.

Кадетское образование имеет в своей исторической основе идею патриотизма и патриотического воспитания личности, воспитания патриота и гражданина, готового служить Отечеству на гражданском и военном поприще. Кадетские общеобразовательные школы предоставляют воспитанникам значительно больше свободы по сравнению с кадетскими корпусами, кадетскими школами-интернатами и т.п.

Большинство исследователей признают, что учебный процесс в кадетской образовательной среде сказывается на некоторых особенностях личностного развития обучающихся. Описанные в первом параграфе особенности личности в младшем школьном возрасте дают возможность заключить, что возрастная недоразвитость самосознания, нецелостная пока «Я-концепция» могут затруднять обретение маленьким кадетом состояния психологической безопасности. Поэтому развитие всех сторон личности кадетов должно сопровождаться психологом образовательной организации. Обеспечение состояния психологической безопасности учащихся младших кадетских классов мы считаем основной задачей педагога-психолога. Это прежде всего означает устранение рисков и угроз, которые могут препятствовать позитивному личностному развитию младшего школьника в условиях жестко регламентированной, военизированной, с авторитарными педагогическими воздействиями

кадетской среды. Все сказанное побудило нас составить программу методического семинара для педагогов кадетской школы «Создание психологической безопасности образовательной среды» (приложение).

Глава 2. Эмпирическое исследование различий в личностных характеристиках младших школьников, обучающихся в кадетских и общеобразовательных школах

2.1. Описание базы и процедуры исследования

Исследование проводилось на базе МБОУ «Кадетская школа № 46 г. Пензы. Пензенский казачий генерала Слепцова кадетский корпус» и МБОУ СОШ № 67 г. Пензы. В нем приняли участие 84 человека в возрасте 9-11 лет (4 класс). Эмпирическая выборка состояла из двух групп – группы 1 (Г1) – обучающиеся двух 4-х классов кадетской школы (41 человек, из них 29 – мальчиков и 12 девочек) и группы 2 (Г2) – четвероклассники общеобразовательной школы № 67 (43 человека, из них 21 мальчик и 22 девочки). Списочный состав четырех участвующих в диагностике классов больше, однако не все дети присутствовали на всех диагностических процедурах, поэтому в расчет брались только индивидуальные данные, полученные по всему пакету методик, использованных в диагностике.

Исследование проводилось в феврале-апреле 2018г. и состояло из нескольких этапов.

На первом этапе нами были тщательно изучены и проанализированы научные источники по проблемам развития личности в младшем школьном возрасте и специфики развития младших школьников, обучающихся в кадетских образовательных организациях.

Второй этап заключался в конструировании схемы экспериментального исследования, выборе его базы и подборе адекватных целям исследования и социально-демографическим характеристикам испытуемых методов исследования.

На третьем этапе проводились диагностические процедуры с помощью методик, описанных ниже.

На четвертом, заключительном этапе, осуществлялась обработка экспериментальных данных, их сравнительный анализ, а также нахождение взаимосвязей между выявленными параметрами и интерпретация этих взаимосвязей.

Коротко остановимся на характеристике кадетской школы как контекста, в котором находятся младшие школьники, интересующие нас в первую очередь. МБОУ «Кадетская школа № 46 г. Пензы. Пензенский казачий генерала Слепцова кадетский корпус» получила этот статус в 1998 г. Кадетская школа включает 1-11 классы и работает по традиционной системе обучения. Начальный этап образования в МБОУ «Кадетская школа № 46» соответствует 1-4 классам общего образования. Учредителями школы являются Управление Образования г. Пензы и Пензенский отдел Волжского войскового казачьего общества. В педагогическом коллективе школы есть все необходимые специалисты: учителя-предметники, психолог, воспитатели ГПД, социальный педагог, библиотекарь, педагоги дополнительного образования.

Основным направлением работы школы является воспитание и обучение свободного в творчестве, способного к адаптации в социуме, самореализации на основе лучших традиций русской культуры в условиях кадетского корпуса. На ступени начального общего образования происходит освоение программ по учебным предметам «Русский язык», «Литературное чтение», «Иностранный язык», «Математика», «Окружающий мир», «Основы духовно-нравственной культуры народов России», «Музыка», «Изобразительное искусство», «Технология», «Физическая культура»; междисциплинарной программы «Формирование универсальных учебных действий», а также её разделов «Чтение. Работа с текстом» и «Формирование ИКТ-компетентности учащихся».

В ООП НОО также фиксировано, что «Кадетское образование стремится создать условия для формирования личности успешной, активной, с определенными ценностными установками. Исторический опыт показывает, что ничего так не способствует воспитанию молодежи, как традиции и обычаи

народа, складывающиеся веками». Поэтому в школе принята «Программа духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся на ступени начального общего образования», конечным результатом реализации которой должна стать активная гражданская позиция и патриотическое сознание обучающихся, как основа личности гражданина России. Этот результат предполагает решение следующих задач:

- создание условий для получения знаний по основам духовной культуры, истории и традиций;
- формирование нравственных ценностей воспитанников и кадет, основанных на способности к сопереживанию, состраданию.
- привлечение учащихся к работе по возрождению и сохранению культурных и духовно-нравственных ценностей родного края.

Во второй половине дня осуществляется расширение образовательного пространства учащихся через дополнительное образование в режиме школы продленного дня. Программа дополнительного образования начальной школы включает ряд образовательных услуг: кружок «Военно-технические дисциплины», строевая подготовка, конная подготовка, рукопашный бой, история православной культуры, этикет, хор «Кадетство», кружок «Ритмика». Кроме того, реализуются программы внеурочной деятельности, включающей направления: физкультурно-оздоровительное; военно–патриотическое; духовно-нравственное; общеинтеллектуальное; общекультурное.

В школе создано объединение «Кадетское братство», в состав которого входят кадеты и выпускники школы - курсанты военных училищ, учителя, родители. Основные методы деятельности «Кадетского братства»: работа в социальной сети «Вконтакте»; профориентационная работа среди кадет; клубная военно-патриотическая работа среди кадет.

Таким образом, очевидно, что содержание образования, особенно дополнительного, в кадетской школе акцентируется на военно-патриотическом и духовно-нравственном контенте, а формы, в которых оно реализуется, заимствованы из кадетских корпусов и сосредоточены на дисциплине, точно-

сти исполнения приказов, жесткой субординации взаимоотношений. Все это может приводить на уровне личности кадета к негативным последствиям, свойственным авторитарной педагогике. Хотя надо отметить, что в ряду задач, сформулированных в Основной образовательной программе начального общего образования МБОУ «Кадетская школа № 46» есть и такая, как «Сохранить и укрепить физическое и психическое здоровье и безопасность обучающихся, обеспечить их эмоциональное благополучие». Насколько хорошо решается эта задача, мы попытались выяснить посредством эмпирического исследования, в котором применялись следующие психодиагностические методики:

1) Тест Р. Кеттела, детский вариант (12 ФЛО-120). Адаптирован Э.М. Александровской. Назначение теста: оценка индивидуально-психологических особенностей личности.

Тест включает шкалы: общительность, вербальный интеллект, уверенность в себе, возбудимость, склонность к самоутверждению, склонность к риску, ответственность, социальная смелость, чувствительность, тревожность, самоконтроль, нервное напряжение.

Тест, содержащий 120 вопросов и состоящий из двух частей (по 60 пунктов), использовался нами в групповом формате в 2 приема (в первый день – первая часть теста, во второй – вторая), чтобы избежать утомления младших школьников и снижения достоверности результатов. В процессе тестирования нам ассистировал школьный психолог, реагируя на индивидуальные затруднения школьников при выполнении теста.

Шкалы-факторы интерпретируются следующим образом:

1. Фактор А: 1-3 стена - замкнутый, недоверчивый, обособленный, равнодушный; 8-10 стенов - открытый, доброжелательный, общительный, участливый.

2. Фактор В: 1-3 стена - низкая степень сформированности интеллектуальных функций, преобладают конкретные формы мышления, объем знаний невелик; 8-10 стенов - высокая степень сформированности интеллектуальных

функций, достаточно развиты абстрактные формы мышления, большой объем знаний.

3. Фактор С: 1-3 стена - неуверенный в себе, легко ранимый, неустойчивый; 8-10 стенов - уверенный в себе, спокойный, стабильный.

4. Фактор D: 1-3 стена - неторопливый, сдержанный, флегматичный; 8-10 стенов - нетерпеливый, реактивный, легко возбудимый.

5. Фактор E: 1-3 стена - послушный, зависимый, уступчивый; 8-10 стенов - доминирующий, независимый, напористый.

6. Фактор F: 1-3 стена - благоразумный, рассудительный, осторожный, серьезный; 8-10 стенов - склонный к риску, беспечный, храбрый, веселый.

7. Фактор G: 1-3 стена - недобросовестный, пренебрегающий обязанностями, безответственный; 8-10 стенов - добросовестный, исполнительный, ответственный.

8. Фактор H: 1-3 стена - робкий, застенчивый, чувствительный к угрозе; 8-10 стенов - социально-смелый, непринужденный, решительный.

9. Фактор I: 1-3 стена - реалистичный, практичный, полагающийся на себя; 8-10 стенов - чувствительный, нежный, зависимый от других.

10. Фактор O: 1-3 стена - безмятежный, спокойный, оптимистичный; 8-10 стенов - тревожный, озабоченный, полный мрачных опасений.

11. Фактор Q₃: 1-3 стена - низкий самоконтроль, плохое понимание социальных нормативов; 8-10 стенов - высокий самоконтроль, хорошее понимание социальных нормативов.

12. Фактор Q₄: 1-3 стена - расслабленный, спокойный, невозмутимый; 8-10 стенов - напряженный, раздражительный, фрустрированный

2) Методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан.

Данная методика основана на непосредственном оценивании (шкалировании) испытуемыми ряда личных качеств, таких как способности, характер и т. д. Обследуемым предлагается на вертикальных линиях отметить определенными знаками уровень развития у них этих качеств (показатель само-

оценки) и уровень притязаний, т. е. уровень развития этих же качеств, который бы удовлетворял их.

Инструкция: «Любой человек оценивает свои способности, характер и др. Уровень развития каждого качества можно условно изобразить вертикальной линией, нижняя точка которой будет символизировать самое низкое развитие, а верхняя - наивысшее. Вам предлагаются семь таких линий. Они обозначают:

- здоровье;
- ум, способности;
- характер;
- авторитет у сверстников;
- умение многое делать своими руками, умелые руки;
- внешность;
- уверенность в себе.

На каждой линии чертой (—) отметьте, как вы оцениваете развитие у себя этого качества в данный момент времени. После этого крестиком (х) отметьте, при каком уровне развития этих качеств вы были бы удовлетворены собой или почувствовали гордость за себя.

Испытуемому выдается бланк, на котором изображено семь линий, высота каждой — 100 мм, с указанием верхней, нижней точек и середины шкалы. При этом верхняя и нижняя точки отмечаются заметными чертами, середина — едва заметной точкой.

Обработка и интерпретация результатов

Обработка проводится по шести шкалам (первая, тренировочная - «здоровье» - не учитывается). Каждый ответ выражается в баллах. Длина каждой шкалы 100мм, в соответствии с этим ответы испытуемых получают количественную характеристику (например, 54мм = 54 баллам).

По каждой из шести шкал определить:

- уровень притязаний — расстояние в мм от нижней точки шкалы («0») до знака «х»;

- высоту самооценки – от «0» до знака «—»;
- значение расхождения между уровнем притязаний и самооценкой – расстояние от знака «х» до знака «—», если уровень притязаний ниже самооценки, он выражается отрицательным числом.

Самооценка. Количество баллов от 45 до 74 («средняя» и «высокая» самооценка) удостоверяют реалистическую (адекватную) самооценку.

Уровень притязаний. Норму, реалистический уровень притязаний, характеризует результат от 60 до 89 баллов.

3) Шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан).

Разработана А.М. Прихожан по принципу «Шкалы социально-ситуационного страха, тревоги» О. Кондаша. Особенность шкал такого типа в том, что в них тревожность определяется по оценке человеком тревогogenicности тех или иных ситуаций обыденной жизни. Достоинствами шкал такого типа является то, что, во-первых, они позволяют выделить области действительности, вызывающие тревогу, и, во-вторых, в меньшей степени зависят от умения школьников распознавать свои переживания, чувства, т.е. от развитости интроспекции и наличия определенного словаря переживаний.

Стимульный материал методики включает в себя ситуации трех типов, которые определяют соответствующие виды тревожности:

- ситуации, связанные с процессом обучения, общением с учителем внутри этой деятельности (учебная тревожность);
- ситуации, актуализирующие представления о себе (самооценочная тревожность);
- ситуации общения (межличностная тревожность).

Данная методика в настоящее время достаточно широко тиражирована, поэтому нецелесообразно останавливаться на ее подробном описании.

4) Субтест 2 «Понятливость» из теста Д. Векслера.

Тест Векслера (или Шкала Векслера) является одним из самых известных тестов для измерения уровня интеллектуального развития и диагностирует общий интеллект и его составляющие - вербальный и невербальный ин-

теллекты. Тест состоит из 11 отдельных субтестов, разделенных на 2 группы, - 6 вербальных и 5 невербальных.

Субтест 2 «Понятливость» относится к вербальным и исследует способность испытуемого моделировать свое поведение в социальных ситуациях. С его помощью выявляются практичность мышления, самостоятельность и зрелость суждений, касающиеся житейского и социального опыта. Оценивается здравый смысл (в котором, по мнению Д. Векслера, взаимодействуют и интеллектуальные, и эмоциональные факторы) и понимание некоторых социальных ситуаций. В отличие от субтеста № 1 «Осведомленность», в «Понятливости» находит свое выражение актуальная готовность к умственной деятельности, самостоятельность и социальная зрелость суждений. Все названное дало основание считать многим авторам, что в конечном счете этот субтест позволяет изучать социальный интеллект личности. Мы в контексте нашего исследования присоединяемся к этим авторам, отдавая, конечно, себе отчет, что понятие социального интеллекта гораздо шире, чем указанные исследуемые данным субтестом феномены. Однако в гипотезе исследования мы все же прибегли к формулировке «социальный интеллект».

5) Т-критерий Стьюдента для независимых выборок. Параметрический метод для проверки гипотез о достоверности разницы средних при анализе количественных данных о популяции с нормальным распределением и с одинаковой дисперсией.

2.2. Анализ и интерпретация эмпирических данных

Для начала скажем о своих наблюдениях за поведением младших школьников двух эмпирических выборок. Несмотря на их возрастную однородность, в группе кадетов отмечается большая, по сравнению со сверстниками из общеобразовательной школы, дисциплинированность - на уроках и в общении с учителем они более сдержанны, быстрее реагируют на указания и сдерживающие воздействия, менее эмоционально реагируют

на наказания, сдержаны и менее эмоциональны в речевых высказываниях. Привычно и без видимого эмоционального протеста выполняют ритуальные правила, специфичные для кадетской образовательной среды, например, форму приветствия: «Здравствуйте, господа кадеты!» - «Здравия желаем, госпожа учитель!», диалоги во время урока: «Кадет Петров!» - «Я!» (встаёт) - «Идите к доске!» - «Есть». В целом меньшая поведенческая спонтанность и большая готовность к послушанию кадетов очевидны при наблюдении.

Перейдем к рассмотрению результатов эмпирического исследования.

Первой из примененных нами методик стал 12- факторный опросник Р. Кеттела, нацеленный на исследование индивидуально-психологических особенностей личности. Данные полученные на двух выборках – Г1 (младшие школьники из кадетской школы) и Г2 (их сверстники из общеобразовательной школы) представлены в таблице 1 и на рисунке 1

Подсчет достоверности различий между двумя эмпирическими выборками показал, что в зону значимости попали различия по двум шкалам:

- Фактор I «реалистичность/чувствительность» ($t_{эмп.} = 2,812$),
- Фактор F «осторожность/склонность к риску» ($t_{эмп.} = 2,385$).

К достоверным приближаются также различия по Фактору Н «застенчивость/ непринужденность» ($t_{эмп.} = 1,921$).

Таблица 1.

Данные по методике Р. Кеттела в двух выборках

Шкалы	Г1	Г2	$t_{эмп.}$
1	2	3	4
Фактор А: замкнутость /общительность	5,2	4,8	0,617
Фактор В: низкая/высокая степень сформированности интеллектуальных функций	6,2	7,1	1,184
Фактор С: неуверенность в себе / уверенность в себе	4,3	4,7	0,591
Фактор D: сдержанность / реактивность	7,0	6,1	1,244
Фактор Е: зависимость / независимость	6,2	5,8	0,713
1	2	3	4
Фактор F: осторожность / склонность к риску	6,8	5,0	2,385
Фактор G: безответственность / ответственность	6,4	5,7	0,935
Фактор Н: застенчивость / непринужденность	5,7	4,3	1,921
Фактор I: реалистичность / чувствительность	4,6	6,9	2,812
Фактор О: безмятежность / тревожность	5,6	6,4	0,884
Фактор Q ₃ : низкий/высокий самоконтроль	5,6	4,7	1,094
Фактор Q ₄ : расслабленность / напряженность	8,2	7,1	1,528

$t_{кр.} = 1,988$ при $p \leq 0.05$; $t_{кр.} = 2,635$ при $p \leq 0.01$

Проанализируем эти данные.

По Фактору I средний балл в группе кадетов значимо ниже, чем в Г2. Балл Г1 (4,6) ближе к отрицательному полюсу шкалы и означает, что испытуемые кадетской группы чаще демонстрируют такие личностные характеристики, как реалистический подход в решении ситуации, практицизм, мужественная независимость, стремление полагаться на себя. Балл Г2 (6,9) приближается к положительному полюсу и отражает эмоциональную сензитивность, богатое воображение, сентиментальность, доверчивость, эстетические наклонности, «женственную» мягкость и зависимость от других. Комментарии в данном случае почти излишни, поскольку мы упоминали о преобладании в кадетских классах мальчиков, и полученные данные по этой шкале дополнительно иллюстрируют этот факт. При этом нельзя однозначно относить мальчиков-кадетов к категории бесчувственных, сугубо жестких, не имеющих воображения. На результатах сказались, скорее всего, «фасадные» характеристики – стремление соответствовать в ответах на вопросы теста полоролевым стереотипам («настоящий мужчина» не показывает своих чувств, поскольку это слабость), которые в военизированной кадетской среде с сугубо маскулинными установками формируются у детей очень жестко. Их сверстники-мальчики из общеобразовательной школы, имея другой контекст образовательной среды, не так явно стремятся скрыть свою возможную чувствительность, а сверстницы-девочки еще и преувеличивают ее, поскольку, по их мнению, это соотносится с образом женщины.

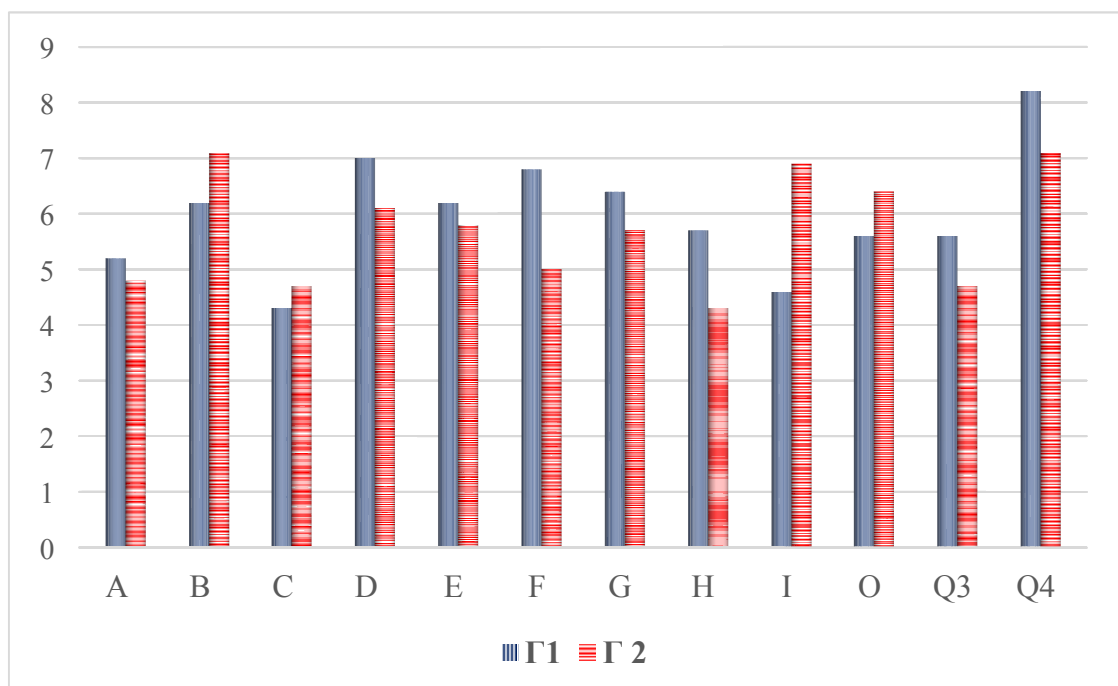


Рис. 1 Соотношение групповых данных по методике Р. Кеттела

По Фактору F «осторожность/склонность к риску» достоверно больший среднегрупповой балл выявлен в Г1, что также вполне ожидаемо. В ключе к тесту поясняется, что дети, имеющие высокую оценку по этому фактору, отличаются энергичностью, активностью, отсутствием страха в ситуации повышенного риска, беспечностью; им, как правило, присущи переоценка своих возможностей и чрезмерный оптимизм. Мальчики по сравнению с девочками показывают более высокие оценки по этой шкале. Имея в виду не только большее количество мальчиков в Г1, но и то, что кадетский компонент дополнительного образования включает в кадетской начальной школе конную подготовку, рукопашный бой, строевую подготовку, кружок «Военно-технические дисциплины», превышение баллов по этой шкале в Г1 по сравнению с Г2 вполне объяснимо. Не исключено, что, отвечая на вопросы данной шкалы, кадеты также находились под влиянием представлений об образе «настоящего мужчины», обладающего бесстрашием, храбростью, умением рисковать.

Различия по Фактору H «застенчивость/непринужденность», приближающиеся к зоне значимости (более высокие показатели в группе кадетов), можно опять объяснить влиянием полоролевых стереотипов. Данные по этой

шкале вполне согласуются с различиями, полученными по Фактору I и Фактору F. Средний балл в Г1 (5,7), пусть не значительно, но тяготеет к положительному полюсу Фактора H и означает, что кадетам чаще, чем их сверстникам из общеобразовательной школы, свойственны легкость контактов, решительность, непринужденность и смелость в общении, и реже - застенчивость и робость. Даже если в реальности маленький кадет робок в установлении контактов, при ответах на вопросы этой шкалы он невольно поддавался эффекту социального одобрения, и мог диссимулировать ответы, только чтобы не прослыть в маскулинной кадетской среде «слабаком».

По другим шкалам значимых различий не установлено, однако показатели t-критерия по некоторым имеют тенденцию к такой значимости:

По Фактору Q₄ «расслабленность/напряженность» $t_{мп.} = 1,528$. Отметим, что среднегруппой балл в Г1 по этой шкале самый большой по сравнению с другими шкалами теста (8,2), что означает, что подавляющее число участников Г1 отличаются избытком побуждений, которые не находят практической разрядки в процессе деятельности. Они чаще, чем их сверстники из Г2, напряжены, раздражительны, фрустрированы. И хотя в Г2 средний балл (7,1) также тяготеет к положительному полюсу шкалы, т.е. члены Г2 также довольно часто напряжены и фрустрированы, что можно связать в первую очередь с проблемами в учебной деятельности, все же, по-видимому, дополнительные риски кадетской образовательной среды в виде авторитарных педагогических воздействий и известной несвободы в самовыражении и сказались на превышении балла в Г1 по сравнению с Г2 по этой шкале.

По Фактору D «сдержанность/реактивность» $t_{мп.} = 1,244$. Более высокий балл по этой шкале в Г1 (7,0), что отражает такие характеристики в паттернах поведения кадетов, как нетерпеливость, сверхреактивность на слабые провоцирующие стимулы, легкая возбудимость, моторное беспокойство, отвлекаемость, недостаточная концентрация внимания. Согласно исследованиям, мальчики имеют, как правило, более высокие баллы по этому фактору. Превышение среднего балла в Г1 по этой шкале можно объяснить как чис-

ленным преимуществом мальчиков в кадетской выборке, так и тем обстоятельством, что их помещение в кадетскую школу нередко связано с неспособностью их родителей справиться с дисциплинарными нарушениями детей.

По Фактору В «низкая/высокая степень сформированности интеллектуальных функций» $t_{\text{эмп.}} = 1,184$. В кадетской выборке среднегрупповой балл ниже, что означает, что у них ниже уровень сформированности интеллектуальных функций, преобладают конкретные формы мышления, объем знаний невелик, часто отмечается плохое внимание, утомляемость, по сравнению с Г2. Беседы с учителями в кадетской и общеобразовательной школе в целом подтверждают этот факт.

По Фактору Q₃ «низкий/высокий самоконтроль» $t_{\text{эмп.}} = 1,094$, обнаружен более высокий показатель в группе младших школьников из кадетской школы, то есть кадеты чаще, чем их сверстники из Г2, демонстрируют хорошее понимание социальных нормативов, умение контролировать свое поведение в отношении социальных нормативов, лучшую социальную адаптированность, более успешное овладение требованиями окружающей жизни. Этот факт можно объяснить более регламентированным и режимным образом жизни кадетов, востребующим названные личностные характеристики.

По другим факторам/шкалам различия находятся явно вне зоны значимости. Отметим, что мы ожидали более выраженных различий между Г1 и Г2 по Фактору G «безответственность/ответственность» (с большим превышением показателя у кадетов из-за акцентов в образовательном процессе на дисциплине и организованности) и Фактору E «зависимость/ независимость» (с меньшим показателем у кадетов из-за необходимости тотального послушания), однако различия ничтожны, а по Фактору E средний балл кадетов даже чуть выше, чем в Г2 (6,2 и 5,8 соответственно).

Далее рассмотрим данные, полученные по методике Дембо-Рубинштейн, которые представлены в таблице 2 и на рис. 2.

Таблица 2.

Показатели уровня самооценки в двух группах

шкалы группы	характер	ум	способности	авторитет у сверстников	красота	уверенность	общая самооценка
Г1	68,2	61,4	70,7	72,5	64,5	70,9	68,03
Г2	64,9	67,2	74,5	68,7	71,7	74,5	69,75
тэмп.	0,988	1,943	1,211	1,124	1,812	1,087	0,413

Как видно из таблицы 2, имеются различия между уровнями самооценки по разным параметрам в среднегрупповых показателях кадетов (Г1) и их сверстников из общеобразовательной школы (Г2). Однако статистически достоверных различий в уровне самооценки обучающихся кадетской и общеобразовательной школ в групповом выражении по отдельным параметрам и по общему значению не обнаружено.

Анализ средних значений Г1 и Г2 по данной методике позволяет говорить о том, что в группе кадетов зарегистрированы показатели, превышающие таковые у младших школьников из непрофильных классов, лишь по двум шкалам – «характер» и «авторитет у сверстников». По остальным шкалам, в том числе по общему уровню самооценки, средние значения выше в группе младших школьников из общеобразовательной школы, по двум шкалам – «способности» и «уверенность в себе» у них зафиксирована завышенная самооценка. В групповых профилях самооценки в обеих выборках не обнаружено показателей, свидетельствующих о заниженной самооценке, что можно трактовать как позитивный факт, поскольку известно, что к концу младшего школьного возраста в ряде случаев происходит снижение самооценки личности, связанное как с неуспешностью в учебной деятельности, так и с предпубертативной стадией онтогенеза.

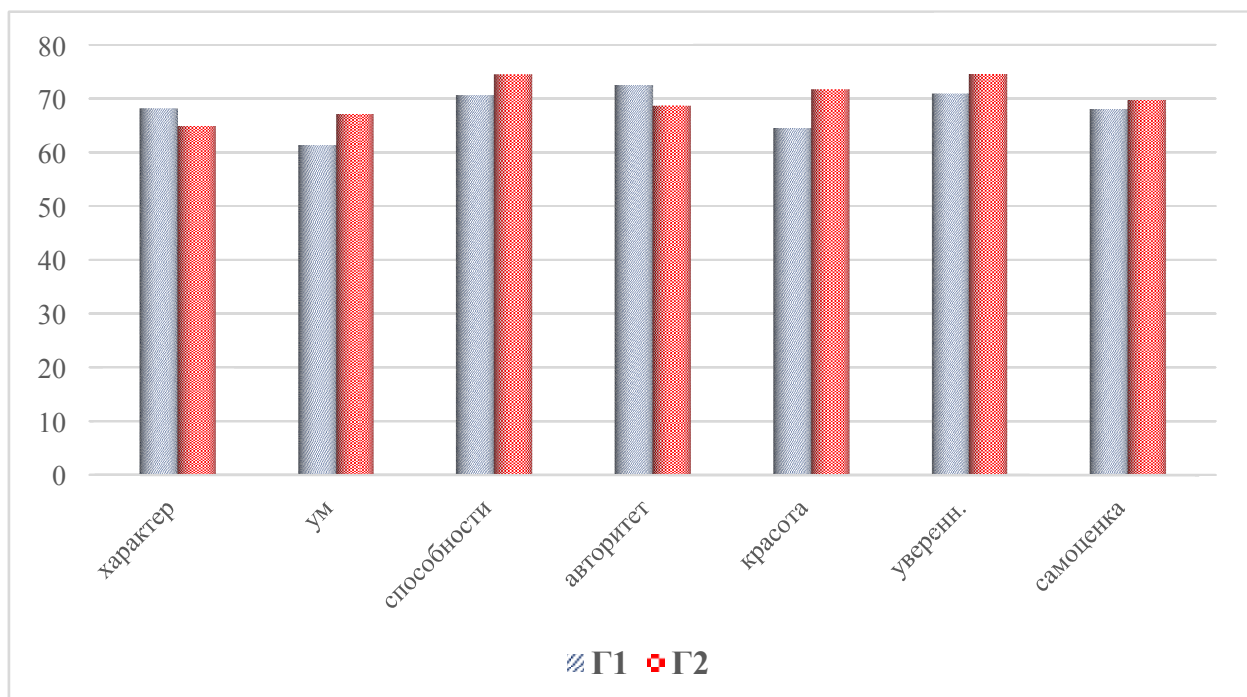


Рис. 2. Сравнение уровня самооценки младших школьников из кадетской и непрофильной школ

То, что в целом, пусть и не на уровне значимости, уровень самооценки младших школьников из кадетской школы ниже, что свидетельствует о тенденции формирования у них не очень позитивного «образа Я», можно объяснить описанной в теоретической части работы спецификой детей, приходящих в кадетские школы. Еще до прихода в эту школу дети имели больший опыт негативного оценивания их поведения и личности, чем их сверстники из общеобразовательной школы (в исследованиях мотивов родителей при помещении ребенка в кадетские классы и школы в тройку лидирующих мотивов неизменно входит неспособность родителей самостоятельно справиться с непослушанием ребенка). Этот опыт, судя по беседам с педагогами, работающими в кадетских школах, продолжал накапливаться и в период обучения. Характеристики, которые педагоги дают обучающимся-кадетам в неформальной обстановке, чаще всего формулируются так: «с ними трудно», «они непослушные», «плохо мотивированы на учебу» и пр.

По методике измерения самооценки Дембо-Рубинштейн получены также данные об уровне притязаний младших школьников из Г1 и Г2.

Они отражены в табл. 3 и на рис. 3.

Таблица 3

Показатели уровня притязаний младших школьников из кадетской и общеобразовательной школ

шкалы группы	характер	ум	способности	авторитет у сверстников	красота	уверенность	уровень притязаний
Г1	78,45	81,5	83,3	81,2	80,3	88,5	82,5
Г2	78,82	86,3	91,95	82,1	88,7	91,85	86,09
tэмп.	0,283	1,244	2,71	0,784	2,954	1,004	0,413

Анализ представленных в таблице 3 результатов по уровню притязаний позволяет увидеть различия по всем шкалам методики Дембо-Рубинштейн и в целом по общему показателю уровня притязаний с превышением средних значений в Г2, т.е. в группе младших школьников из общеобразовательной школы. По некоторым шкалам они минимальны (так, по шкалам «характер» и «авторитет среди сверстников» различия составляют всего 0,37 б. и 0,9 б. соответственно), по другим значительнее. Достоверность различий проверялась с помощью t-критерия Стьюдента.

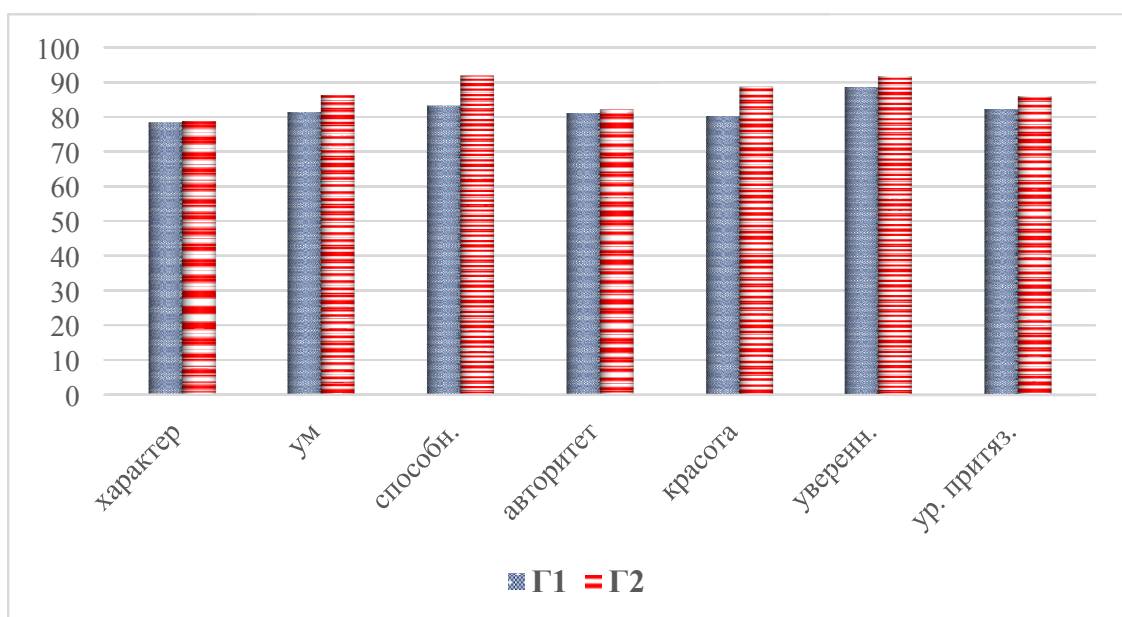


Рис. 3. Сравнение уровня притязаний младших школьников кадетской и общеобразовательной школ

Как свидетельствуют результаты статистической проверки показателей уровня притязаний, достоверно значимые различия были получены по следующим шкалам:

- «способности» ($t_{\text{мп.}} = 2,71$).

- «красота» ($t_{\text{мп.}} = 2,954$).

В обоих случаях кадеты продемонстрировали значения ниже, чем их сверстники из общеобразовательной школы. Следовательно, последние имеют как по данным шкалам, так и по остальным (при сравнении среднегрупповых значений) больший уровень притязаний, который К. Левин, автор термина, определяет как стремление человека к цели такой сложности, которая, по его мнению, соответствует его способностям. Поскольку сами способности кадеты оценивают у себя как относительно низкие, то и уровень целей, которые они перед собой ставят, недостаточно высок. То есть, кадеты не только имеют сравнительно низкие самооценки по этому параметру, но и не особенно надеются на его изменение в текущей жизненной ситуации.

То, что кадеты имеют сравнительно низкую оценку по параметру «красота», стало для нас некоторой неожиданностью, поскольку нам казалось, что количество социально одобряемых реакций на кадетскую форму, на ее атрибутику, подтянутый внешний вид юных кадетов должно приводить к повышению самооценки в отношении своего внешнего вида. Возможно, оценки кадетами своей внешности оказались относительно низкими из-за постоянного наличия в их жизни униформы, которая к 4-му классу перестает быть ценностью. Возможно также, что на среднегрупповом результате по параметру «красота» сказалось то обстоятельство, что в кадетских классах во всех возрастных стратах меньшее количество девочек, которые традиционно уделяют большее, по сравнению с мальчиками, внимание своей внешности, и в младшем школьном возрасте довольно часто оценивают ее высоко.

Что касается предусмотренного методикой Дембо-Рубинштейн подсчета разницы показателей самооценки и уровня притязаний (УП – СО), то он в обеих выборках в пределах нормы, попадает в пределы дельты от 8 до 22, что

трактуются как умеренная разница, т.е. человек ставит задачи, которые может достичь, реально смотрит на свои возможности.

Обратимся к данным, полученным по методике А.М. Прихожан на выявление разных видов тревожности младших школьников. В таблице 4 и на рисунке 4 приведены сводные данные, позволяющие сравнить отдельные виды и общий уровень тревожности у членов Г1 и Г2.

Таблица 4

Среднегрупповые показатели уровней тревожности в Г1 и Г2

Виды тревожности	Г1	Г2	t эмп.
Учебная	16,6	15,1	0,83
Самооценочная	11,8	12,9	0,74
Межличностная	18,7	21,6	1,57
Общий уровень	47,1	49,6	1,43

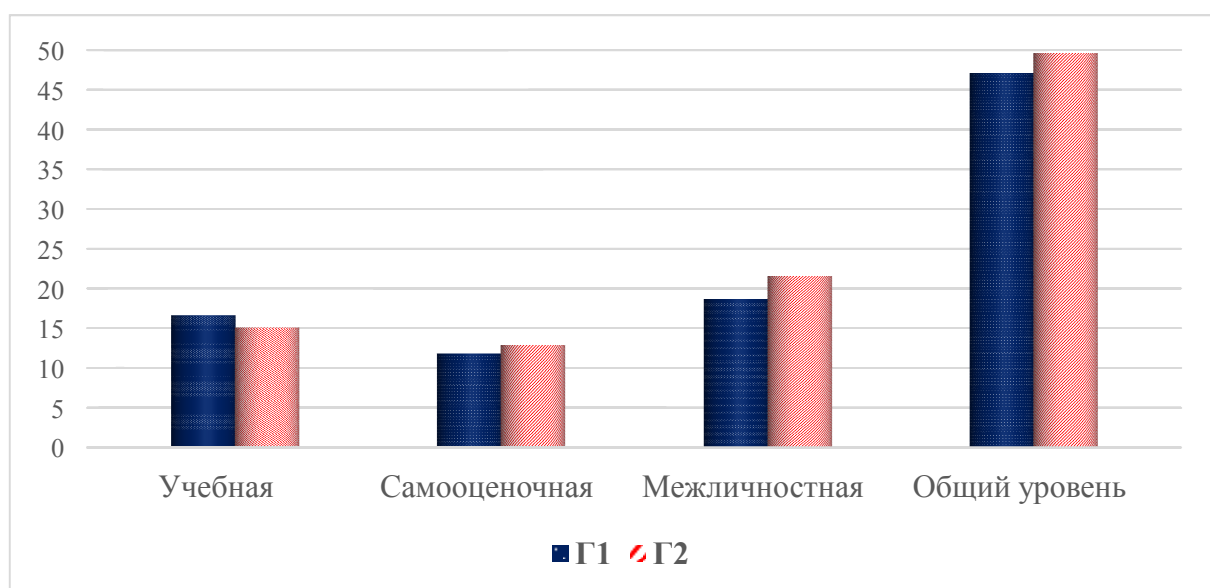


Рис. 4. Сравнение уровней тревожности в Г1 и Г2

Можно констатировать, что достоверных различий между сравниваемыми выборками не обнаружено. Самое высокое значение $t_{эмп.}$, зафиксированное в таблице, свидетельствует о наибольшем различии между двумя группами испытуемых по такому виду тревожности, как межличностная. Младшие школьники из общеобразовательной школы продемонстрировали больший ее уровень, чем их сверстники из кадетской школы. Этот факт можно объяснить гендерными особенностями Г1 и Г2. В Г2 (общеобразова-

тельная школа) большее количество девочек, из возрастной психологии известно, что именно девочки в младшем школьном возрасте озабочены своим статусом среди сверстниц, их очень волнует факт принятости/отверженности со стороны одноклассниц, они чаще, чем мальчики, вовлечены в процессы социального сравнения и социальной конкуренции. Процессы такого сравнения, в частности, во внешнем облике, в общеобразовательной школе с ее относительной свободой к требованиям в одежде обучающихся могут чаще тревожить девочек, чем их сверстниц из кадетской школы, где униформа имеет свойство уравнивать всех независимо от физической привлекательности и дохода семьи. В нашем исследовании не ставилась задача сравнения данных по гендерному параметру, однако при обработке индивидуальных данных мы отмечали более высокие баллы по уровню межличностной тревожности у девочек.

Не исключено также, что младшие школьники из Г2 имеют несколько больший, по сравнению со сверстниками-кадетами уровень личностной зрелости (о чем свидетельствуют данные проанализированных нами в теоретической главе исследований на выборках подростков и старших школьников), что может приближать их по возрастному статусу к подростковому периоду, когда, как известно, весьма актуально и остро-болезненно встают проблемы общения в группе сверстников.

Тэмп. по общему уровню тревожности составляет 1,43, и по этому показателю младшие школьники из общеобразовательной школы имеют больший, по сравнению со кадетами, уровень тревожности. Одним из объяснений этого обстоятельства мы считаем большее количество детей, имеющих т.н. «делегирующих» родителей в общеобразовательной школе. Эти родители, транслируя на своих детей честолюбивые замыслы, еще до школы делегируют им довольно большой уровень ожиданий, оправдание которых каждым конкретным ребенком не может не накладывать отпечаток на его эмоциональную сферу. Стремление оправдать ожидания взрослых в отношении академической успешности естественным образом вызывает у детей страх несо-

ответствия. Родители кадетов, как указывалось выше, реже ожидают от ребенка сверхуспехов в учебе, они больше ориентированы на решение проблем с детской дисциплиной и на воспитание т.н. «мужских» черт характера мальчиков. Факт распространенности таких ожиданий был подтвержден в нашей беседе с психологом кадетской школы, исследовавшей ранее особенности семейного воспитания в выборке детей, принявших участие в нашем исследовании.

Тот факт, что учебная тревожность в группе кадетов чуть выше, чем в Г2, может быть связан, кроме прочего, авторитарным стилем педагогического общения, свойственным военизированной среде кадетской школы. В исследованиях А.М. Прихожан показано, что повышение уровня тревожности в группе младших школьников коррелирует с авторитарными установками педагога. В кадетской школе из-за ее специфики контролирующе-дисциплинарные методы воздействия на воспитанников являются преобладающими, что может вызывать эмоциональный дискомфорт и учебную тревожность у маленьких кадетов

Проанализируем групповые данные по методике Д. Векслера (субтест №2 «Понятливость»), представленные в таблице 5 и на рисунке 5.

Таблица 5

Сравнительные данные по уровню социального интеллекта в исследуемых выборках

Г1	Г2	t эмп.
15,05	13,91	0,752

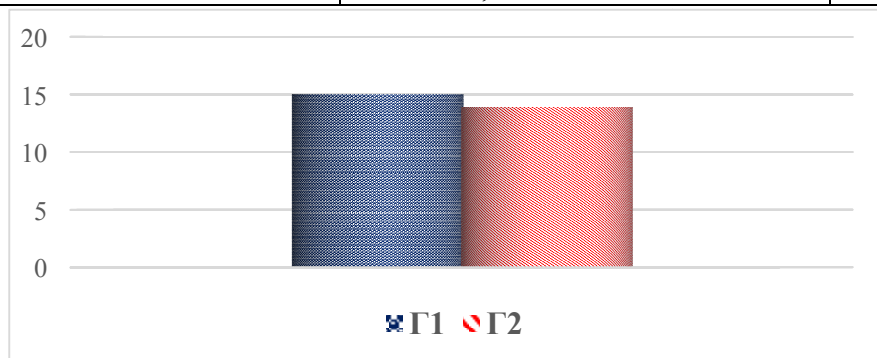


Рис.5. Показатели уровня социального интеллекта в Г1 и Г2

По нормативным таблицам Д. Векслера, определяющим т.н. «шкальные» оценки, результат по субтесту №2 в группе кадетов (15,05) соответствует 13-й шкальной оценке, в группе младших школьников из общеобразовательной школы (13,91) – 12-й шкальной оценке.

Таким образом, вопреки ожиданиям, между групповыми показателями уровня социального интеллекта не выявлено значимых различий. В данном случае, вероятно, факт возрастной однородности испытуемых явился более весомым, чем факт относительной социально-демографической гетерогенности.

Можно отметить, однако, вполне ожидаемый факт большего среднего группового показателя в выборке кадетов, по сравнению со сверстниками из общеобразовательной школы. При формулировке гипотезы мы исходили из того, что уклад жизнедеятельности в кадетской школе и содержание дополнительного образования в ней активизируют развитие практических, «житейских» форм интеллекта обучающихся и способности моделировать свое поведение в разных социальных ситуациях.

Мы допускаем, что средний балл в Г1 мог быть еще выше, если бы в кадетских классах было сопоставимое с общеобразовательной школой количество девочек. Из возрастной психологии известно, что девочки вплоть до окончания пубертата опережают мальчиков по темпам личностного развития, кроме того, женщинам всех возрастов традиционно приписывается большая социальная компетентность по сравнению с мужчинами.

Стоит отметить еще один факт по анализируемым данным – то, что практичность мышления, самостоятельность и зрелость суждений, касающиеся житейского и социального опыта, больше присущи младшим школьникам из кадетской школы, вполне согласуется с данными об уровне межличностной тревожности, оказавшейся у них ниже, чем у сверстников из общеобразовательной школы. Понятно, что коммуникативные процессы облегчаются, если их участники обладают названными характеристиками социального интеллекта.

Нельзя не отметить также, что Д. Векслер интерпретировал высокие оценки по этому субтесту как чрезмерную конформность, пассивность, либо демонстрацию социально-приемлемых черт характера. И, хотя средний балл в Г1 нельзя отнести к разряду высоких оценок, все же он выше, чем в Г2. По нашему мнению, описанные в теоретической части работы характеристики кадетской образовательной среды способствуют как раз формированию конформности личности, готовности к подчинению и стремлению к социальному одобрению со стороны окружающих.

Таким образом, гипотеза нашего исследования о том, что у младших школьников, обучающихся в кадетской школе, по сравнению с их сверстниками из общеобразовательной школы, будут обнаружены более высокие уровни склонности к риску, реактивности, стремления к доминированию, самооценки характера, тревожности, социального интеллекта, а также сравнительно низкие показатели развития вербального интеллекта, застенчивости, общей самооценки и уровня притязаний, подтверждена частично. А именно в следующих ее положениях: у младших школьников из кадетской школы выявлены достоверно более высокие показатели склонности к риску и достоверно ниже показатели застенчивости и уровня притязаний по шкалам «способности» и «красота». На уровне средних значений у кадетов выше уровни реактивности и социального интеллекта, и ниже уровень вербального интеллекта.

Выводы

Нами было проведено исследование различий в личностных характеристиках младших школьников, обучающихся в кадетских и общеобразовательных школах.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Кадетская школа № 46 г. Пензы. Пензенский казачий генерала Слепцова кадетский корпус» и МБОУ

СОШ № 67 г. Пензы, в нем приняли участие 41 обучающийся 4-х классов кадетской школы и 43 четвероклассника из общеобразовательной школы.,

Для реализации поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы нами были подобраны следующие методики:

- Тест Р. Кеттела, детский вариант (12 ФЛЮ-120) в адаптации Э.М. Александровской;
- Методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан;
- Шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан);
- Субтест 2 «Понятливость» из теста Д. Векслера.

По всему массиву эмпирических данных получены следующие результаты:

- По данным, полученным с помощью 12-факторного опросника Р. Кеттела, достоверные различия между двумя эмпирическими выборками получены по двум шкалам: Фактор I «реалистичность/чувствительность» (показатель ниже в группе кадетов), Фактор F «осторожность/склонность к риску» (показатель выше в группе кадетов). К достоверным приближаются также различия по Фактору H «застенчивость/непринужденность» (показатель выше в группе кадетов).

- На уровне среднегрупповых баллов обнаружено превышение показателей в группе кадетов по Фактору Q₄ «расслабленность/ напряженность», Фактору D «сдержанность/реактивность», Фактору Q₃ «низкий/высокий самоконтроль». По другим факторам различия находятся вне зоны значимости и незначительны на уровне средних.

- Данные, полученные по методике Дембо-Рубинштейн, показали наибольшие расхождения в Г1 и Г2 по шкалам «ум» и «красота» (средний балл выше в группе младших школьников из общеобразовательной школы), однако статистическая достоверность различий не подтверждена ($t_{\text{эм.}} = 1,943$ и $t_{\text{эм.}} 1,812$, соответственно). В групповых профилях самооценки в обеих выборках не обнаружено показателей, свидетельствующих о заниженной само-

оценке. Однако на уровне средних уровень самооценки младших школьников из кадетской школы ниже.

- Данные об уровне притязаний младших школьников из Г1 и Г2 свидетельствуют о превышении средних значений в Г2 в группе младших школьников из общеобразовательной школы по всем шкалам методики Дембо-Рубинштейн и в целом по общему показателю уровня притязаний. Значимые различия были получены по шкалам «способности» и «красота».

- По методике А.М. Прихожан на выявление тревожности младших школьников достоверных различий между сравниваемыми выборками не обнаружено. Самое высокое различие на уровне средних свидетельствует о большем уровне межличностной тревожности в Г2, что можно объяснить гендерными особенностями Г1 и Г2 (в Г2 большее количество девочек). По общему уровню тревожности младшие школьники из общеобразовательной школы тоже имеют больший, по сравнению с кадетами, уровень тревожности. В группе кадетов чуть выше, чем в Г2, учебная тревожность.

- Данные по субтесту №2 «Понятливость» (методика Д. Векслера), вопреки ожиданиям, статистически не различаются в Г1 и Г2. Вероятно, факт возрастной однородности испытуемых явился более весомым, чем факт относительной социально-демографической гетерогенности. Обнаружен, однако, вполне ожидаемый факт большего среднегруппового показателя в выборке кадетов.

Заключение

Продолжающаяся реформа Российской армии требует воспитания человека, способного осознанно обеспечивать безопасность страны. Одним из путей решения этой задачи является создание кадетских общеобразовательных школ, наряду с кадетскими школами-интернатами, кадетскими корпусами, Суворовскими и Нахимовскими училищами. Число кадетских школ ежегодно возрастает, что определяет актуальность изучения психологических механизмов формирования личности в контексте кадетской образовательной среды.

Система кадетского образования в новой России существует уже почти 30 лет. Несмотря на развитие сети учреждений кадетского образования, в том числе кадетских школ, особенности личностного развития у младших школьников в этих учреждениях не является предметом пристального анализа в рамках психологии. Очевидно, что для теории и практики психологии важно ответить на ряд вопросов, связанных с тем, как режимный уставной порядок жизни влияет на развитие всех личностных структур маленького кадета, с возможными рисками и угрозами кадетской среды для эмоционального благополучия личности.

Целью данной работы явилось исследование различий в личностных характеристиках младших школьников, обучающихся в кадетских и общеобразовательных школах, для использования эмпирических данных в работе педагога-психолога, педагогов кадетских школ.

В ходе проведенного исследования были решены следующие задачи: проведен теоретический анализ проблемы влияния кадетской образовательной среды на развитие личности младшего школьника; продиагностирован ряд личностных характеристик у младших школьников, обучающихся в кадетской школе и общеобразовательной школе; обработаны, проанализированы и интерпретированы результаты диагностического исследования.

В результате проведенного исследования были обнаружены следующие особенности личностных характеристик у младших школьников, обучающихся в кадетской школе: достоверно более высокие показатели склонности к риску и достоверно ниже показатели застенчивости и уровня притязаний по шкалам «способности» и «красота». На уровне средних значений у кадетов выше уровни реактивности и социального интеллекта, и ниже уровень вербального интеллекта.

Предположения, что у младших школьников, обучающихся в кадетской школе, по сравнению с их сверстниками из общеобразовательной школы, будут обнаружены более высокие уровни стремления к доминированию, самооценки характера, тревожности, а также сравнительно низкие показатели общей самооценки не подтвердились.

Теоретический анализ и эмпирическое исследование привели нас к мысли о необходимости специальной работы педагога-психолога с педагогами кадетской школы, поэтому нами составлена программа методического семинара для педагогов кадетской школы «Создание психологической безопасности образовательной среды», помещенная в приложение данной исследовательской работы.

Таким образом, можно констатировать, что все задачи исследования решены, гипотеза исследования подтверждена частично.

Список используемых источников

1. Александровская Э.М., Гильяшева И.Н. Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р. Кеттелла: Методические рекомендации. – М.: Изд-во МГУ, 1993
2. Андрущенко Т.Ю. Психологические условия формирования самооценки в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. - 2009. - №4. – С.25-31.
3. Арсланова С.М. Образовательная среда семьи как фактор формирования психологических особенностей личности младшего школьника: дис. ... канд. психол. наук. - М., 2008. – 188 с.
4. Архиреева Т.В. Гендерные особенности критического самоотношения и его детерминации у детей младшего школьного возраста // Культурноисторическая психология. - 2011. - № 2. - С. 98–105.
5. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. - СПб.: Изд. «СОЮЗ», 2002. – 271 с.
6. Баева И.А., Шахова Л.И. Формирование и поддержка состояния психологической безопасности учащихся кадетских классов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 91–101. Режим доступа: doi:10.17759/psyedu.2016080410
7. Байбуртянц Е.В. Психологическое изучение нарушений поведения воспитанников кадетского корпуса: дис. ... канд. психол. наук. - Н. Новгород, 2007. - 165 с.
8. Баранов А.В. Организация военно-патриотического воспитания учащихся средних школ во внеурочной деятельности в условиях крупного города: дис. ... канд. пед. наук – М., 2011. – 164 с.
9. Батюта М.Б. Возрастная психология: Учебное пособие. - М.: Логос, 2015. - 306 с.

10. Беляева П.И. Психологическая безопасность личности младшего школьника в образовательной среде школы : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2014. – 175 с.
11. Битянова М. Р. Психологическое сопровождение детей // Школьный психолог. - 2000. - № 10. – С. 12-21.
12. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - СПб.: Питер, 2008. - 398 с.
13. Болотникова О.П. Развитие рефлексивных действий как условие становления личностных новообразований младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 2013. - 24 с.
14. Болотова А.К. Психология развития и возрастная психология: Учебное пособие. - М.: ИД ГУ ВШЭ, 2012. - 526 с.
15. Боровик А.М. Специфика социально-психологической адаптивности воспитанников к условиям кадетской школы-интерната: автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М., 2015. – 28 с.
16. Буковская Т.И. Кадетские корпуса: История, этапы становления и развития военного образования в России: дис. ... канд. ист. наук. – СПб, 2003. – 162 с.
17. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. - М.: Владос-Пресс, 2011. - 159 с.
18. Выготский Л.С. Психология. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. - 1008 с.
19. Горбунова Л.Г. Предпрофессиональная подготовка кадетов к будущей деятельности в сфере с высоким уровнем риска и гражданской ответственности: автореф. дисс ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2017. – 25 с.
20. Дарвиш О.Б. Возрастная психология: Учебное пособие. - М.: КДУ, Владос-Пр., 2013. - 264 с.
21. Дмитриева Н.А. Ценностные ориентации кадетов // Омский научный вестник. – 2012. - № 5 (112). - С.170-172.

22. Додова Л.М. Личностное становление подростков и юношей в условиях кадетского образования: дис. ... канд. психол. наук. - Краснодар, 2012. - 197 с.
23. Дресвянина Л.В. Формирование гендерной идентичности младших школьников в образовательном процессе: дис.... канд. пед. наук. - Архангельск, 2010. – 211 с.
24. Дульмухаметова Г.Ф. Педагогические условия половой дифференциации обучения младших школьников: дис.... канд. пед. наук. Казань. 2011. – 205 с.
25. Ермолов Е.М. Становление и развитие качеств лидера воинского коллектива у кадет и суворовцев: автореф. дис. ... канд. пед. наук – СПб., 2015. – 27 с.
26. Жукова Е.Ю. Генезис системы кадетского образования в России // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – Вып. 1(6). – С. 72-78.
27. Зайцев В.В. Механизмы, способствующие развитию личностной свободы младших школьников // Начальная школа. - 2009. - №12. - С.101-104.
28. Запятая О.В. Формирование социальных умений младших школьников в образовательной среде школы: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2011. – 220 с.
29. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Изд-во «Логос», 2012. – 324 с.
30. Зиновьева Э.В. Школьная тревожность и ее связь с когнитивными и личностными особенностями младших школьников: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2005. - 260 с.
31. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
32. Кабачевская Е.В. Формирование профессионального интереса юношей кадетского корпуса: дис. ... канд. пед. наук. - Кемерово, 2003. - 225 с.

33. Карташов О.Р. Воспитание сознательной дисциплины у учащихся кадетских классов: дис. ... канд. пед. наук. - Кострома, 2003. - 127 с.
34. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. – Ярославль, 1996. – 212 с.
35. Ковалева Т.М. Культурные границы тьюторства // Управление школой. - 2009. - № 15. – С.14-23.
36. Коваленко О.В. Психологические особенности формирования гендерной идентичности в младшем школьном возрасте: дис.... канд. психол. наук. - Иркутск, 2005. – 168 с.
37. Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология. - М.: Гардарики, 2005. - 287 с.
38. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. - 9-е изд. - СПб.: Питер, 2005. - 940 с.
39. Кузнецова Л.В. Гармоничное развитие личности младшего школьника. - М., 2009. – 158 с.
40. Кузьменко Р.В. Формирование культуротворческой компетентности обучающегося президентского кадетского училища: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2015. – 25 с.
41. Кулагина И.Ю. Психология развития и возрастная психология: Учебное пособие. - М.: Академический проект, 2015. - 420 с.
42. Лабутина Е.В. Формирование полоролевых стереотипов в младшем школьном возрасте: дис. ... канд. психол. наук. - М., 2011. – 181 с.
43. Ланских Е.А. Пропедевтика военной службы обучающихся в кадетских классах как условие их профессионального самоопределения и самомотивации к воинской деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2013. - 24 с.
44. Мандель Б.Р. Возрастная психология: Учебное пособие. - М.: Вузовский учебник, НИЦ ИНФРА-М, 2013. - 352 с.
45. Маралов В.Г. Основы самосознания и саморазвития: Учебное пособие. - М.: Академия, 2002. - 256 с.

46. Мардахаев Л.В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации // Педагогическое образование и наука. – 2010. - № 6. - С. 4-10.

47. Мельник А.И. Педагогические условия формирования военно-профессиональной направленности у воспитанников суворовских военных училищ: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 255 с.

48. Метелина А.А. Развитие личности подростка в условиях воспитания и обучения в кадетской школе-интернате: дис. ... канд. психол. наук. - М., 2013. - 210 с.

49. Микерина А.Л. Реализация передовых педагогических идей И.И. Бецкого в организации учебно-воспитательной работы сухопутного шляхетского кадетского корпуса // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. - № 10. - С.79-82

50. Михайлов А.А. Руководство военным образованием в России. – Псков, 1999. – 254 с.

51. Мостова О.Н. Индивидуально-типологические особенности общения младших школьников // Служба практической психологии в системе образования. Вып. 9. - СПб., 2009. – С. 38-47.

52. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. - 11-е изд. - М.: Academia, 2007. - 638 с.

53. Нездайминова Е.А. Психологические особенности развития личности подростков в условиях кадетского образовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2017. – 25 с.

54. Немов Р.С. Психология. – М.: Высшее образование, 2007. - 640 с.

55. Николаева Е.С. Формирование мотивации самопознания у детей младшего школьного возраста в образовательной среде: автореф. дис. ... канд. психол. наук. - Н. Новгород, 2010. – 183 с.

56. Новиков В.С., Филиппов Э.М. России служим с детства. - СПб.: СРП «Павел» ВОГ, 2011. – 373 с.

57. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Юрайт, 2016. - 460 с.

58. Овсянников С.Ю. Реализация конструктивного потенциала военной субкультуры в воспитании личного состава войск национальной гвардии российской федерации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2017. – 24 с.
59. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М.: Сфера, 2004. - 448 с.
60. Осипов В.А. Ориентация учащихся на военные профессии в условиях обучения в кадетских классах: дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2003. - 202 с.
61. Очирова Н.В. Формирование целостной картины мира у младших школьников в информационно-образовательной среде: дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2010. – 192 с.
62. Пашканова Н.А. Формирование опыта нравственного поведения воспитанников кадетского корпуса: дис. ... канд. пед. наук. - Кострома, 2006. – 219 с.
63. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: Учеб. пособие / С.М. Юсфин, Е.А. Александрова и др. - М: Академия, 2006. - 189 с.
64. Петронюк И.С. Педагогическое сопровождение становления ценностного отношения подростков к армии в условиях кадетского корпуса: дис. ... канд. пед. наук. - СПб., 2008. – 289 с.
65. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. 2 изд. - М: Академический проект, 2015. - 480 с.
66. Психология человека от рождения до смерти / Под общ. ред. А.А. Реана. – М., 2002. - 656 с.
67. Романова О.Н. Формирование психологической культуры младших школьников: автореф. дис. ...канд. психол. наук. - Казань, 2013. - 19 с.
68. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. - М., 2009. – 172 с.
69. Сапожникова Л.С. Некоторые особенности нравственной регуляции поведения младших школьников // Вопросы психологии. - 2010. - №4. - С. 55-60.

70. Сапрыкина Е.В. Формирование умения учиться у обучающихся кадетского училища: дис. ... канд. пед. наук. - Оренбург, 2015. – 197 с.
71. Симанкова О.С. Педагогические условия воспитания социальной компетентности кадетов: деятельностный подход: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2015. – 22 с.
72. Симонова Г.И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся образовательных учреждений: теория и практика: дис... д-ра пед. наук. - Киров, 2006. - 425 с.
73. Смирнов Н.В. Влияние индивидуально-личностных особенностей детей младшего школьного возраста на процесс совместной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. – Курск, 2013. – 197 с.
74. Стрюкова Г.А. Гуманистический потенциал воспитательной системы суворовского военного училища: дис....канд. пед. наук. - Ульяновск, 2002. – 208 с.
75. Сухарева Н.Ф. Гендерные особенности проявления агрессии учащимися младшего школьного и подросткового возраста: дис.... канд. психол. наук. М., 2006. – 174 с.
76. Талакова Е.А. Гендерные особенности Я-концепции в процессе личностного становления детей младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Н. Новгород, 2012. – 187 с.
77. Титова Т.Н. Формирование субъектной позиции подростков в кадетской школе: дис. ... канд. пед. наук. - Самара, 2007. – 249 с.
78. Ткаченко Т.В. Формирование ценностно-патриотических ориентаций учащихся кадетских школ: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 216с.
79. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. - СПб.: Питер, 2007. – 384 с.
80. Хилько М.Е. Возрастная психология: Краткий курс лекций. - М.: Юрайт, 2013. - 200 с.
81. Хухлаева О.В. Школьная психологическая служба. - М., 2010. – 282 с.

82. Хухлаева О.В. Психология развития и возрастная психология: Учебник для бакалавров. - М.: Юрайт, 2013. - 367 с.
83. Чиркова Л.Н. Проектирование содержания образования в кадетской школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2009. – 26 с.
84. Шаповаленко, И.В. Психология развития и возрастная психология: Учебник для бакалавров. - М.: Юрайт, 2013. - 567 с.
85. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие. - 4-е изд. - М.: «Академия», 2007. - 384 с.
86. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - М.: Флинта, 2006. - 342 с.
87. Юдин В.В. Кадетское образование: понятие, содержание, значение // Вестник ОГУ. – 2011. -№11 (130). - С.247-254.
88. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей / С.Г. Якобсон. - М., 2009. – 284 с.

Приложение 1

Программа методического семинара для педагогов кадетской школы «Создание психологической безопасности образовательной среды»

Тема 1. Основные подходы к понятию «образовательная среда». Типология и структура образовательной среды.

Понятие «среда» в междисциплинарном научном знании. Теории средовой детерминации. Средовой подход в педагогике. Образовательная среда и образовательное пространство. Экстралогический и логический подходы к изучению образовательной среды. Идеи развития образовательной среды в исследованиях отечественных психологов и педагогов (И.А. Баева, С.Д. Дерябо, Г.А. Ковалев, В.П. Лебедева, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, А.Б. Орлов, В.И. Панов, А.В. Петровский, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, И.М. Улановская, Б.Д. Эльконин, В. А. Ясвин и др.). Классики зарубежной психологии (А. Бандура, Дж. Гибсон, К. Левин, К. Роджерс и др.) о среде как психолого-образовательном феномене. Критерии типологизации образовательной среды. Модальность среды. Структура образовательной среды образовательного учреждения. Параметры образовательной среды: «физическое окружение», «человеческий фактор», «программа обучения» (Г.А. Ковалев). Характерологические особенности личности как фактор образовательной среды. Методика «Среда–Метафора» (в адаптации Ю.С. Мануйлова).

Тема 2. Риски образовательной среды

Сущность понятий «опасность», «риск», «угроза», «безопасность», «личность безопасного типа поведения». Психологический и физический компоненты понятия «безопасность». Риски в среде детей и подростков. Образовательные риски. Анализ нормативных документов по проблеме обеспечения безопасности образовательной среды. Психологические

закономерности восприятия образовательной среды. Образовательная среда как фактор психологического благополучия/неблагополучия учащихся, педагогов, родителей, других участников образовательного процесса. Угрозы психологической безопасности образовательной среды: психологическое насилие в процессе взаимодействия; непризнание референтности образовательной среды образовательного учреждения; отсутствие удовлетворенности личностно-доверительным общением и основными характеристиками процесса взаимодействия всех участников образовательной среды; неразвитость системы психологической помощи в образовательном учреждении; эмоциональное выгорание педагогов. Формы психологического насилия и причины его проявления в образовательной среде.

Тема 3. Характеристики психологически комфортной и безопасной образовательной среды

Соотнесение понятий «психологическая безопасность» и «психологический комфорт». Безопасная и комфортная образовательная среда учреждения образования. Концепция психологической безопасности образовательной среды (Баева И.А.). Принципы обеспечения безопасности в образовательном учреждении. Характеристики, уменьшающие способность образовательной среды быть безопасной. Характеристики, повышающие безопасность образовательной среды и ее защитную функцию: отсутствие проявлений психологического насилия во взаимодействии участников образовательного процесса; удовлетворение основных потребностей в личностно-доверительном общении; укрепление психического здоровья; предотвращение угроз для продуктивного устойчивого развития личности; организация насыщенной образовательной среды, стимулирующей развитие участников процесса. Установление доброжелательных взаимоотношений, дисциплина, ответственность и включенность в происходящее в образовательной среде как факторы психологически безопасной и

комфортной образовательной среды. Специфика и уникальность образовательной среды образовательного учреждения.

Тема 4. Моделирование психологической комфортной и безопасной образовательной среды

Моделирование образовательной среды в историко-педагогическом аспекте: догматическая, безмятежная, карьерная и творческая образовательная среда. Анализ моделей образовательных сред в работах В.В. Рубцова, В.А. Ясвина, В.И. Слободчикова, В.И. Панова, М.В. Григорьевой, Е.А. Климова и др. Подходы к проектированию образовательной среды. Параметры организации безопасной среды образовательного учреждения. Модели комфортной, психологически безопасной образовательной среды в практике современного образования. Принципы моделирования психологической безопасности образовательной среды: опоры на развивающее образование, принцип психологической защиты личности каждого субъекта учебно-воспитательного процесса, принцип формирования социально-психологической умелости. Проектирование комфортно-развивающей образовательной среды: технологический, социальный, пространственно-предметный компоненты. Алгоритм проектирования. Методика векторного моделирования образовательной среды. Параметры экспертизы образовательной среды. Модальность образовательной среды. Количественные параметры экспертизы, широта, интенсивность, осознаваемость, обобщенность образовательной среды. Эмоциональность, доминантность, когерентность, и социальная активность образовательной среды. Мобильность и устойчивость образовательной среды. Комплексная оценка показателей.

Тема 5. Технология создания психологически комфортной и безопасной образовательной среды. Психологическая профилактика

Принципы и этапы создания образовательной среды образовательного учреждения. Принцип опоры на развивающее образование: главная цель - не обучение, а личностное развитие; логика взаимодействия, а не логика

воздействия. Принцип психологической защиты личности каждого субъекта учебно-воспитательного процесса. Понятия психологического сопровождения и психологической поддержки личности в образовательном процессе. Теория и методика психологического сопровождения развития личности. Психологическая профилактика как специальный вид деятельности психолога, направленный на сохранение, укрепление и развитие психологического здоровья обучающихся (воспитанников). Задачи психопрофилактики. Три уровня психопрофилактики. Психологическая профилактика предполагает: соблюдение в образовательном учреждении психологических условий, необходимых для полноценного психического развития и формирования личности ребенка на каждом возрастном этапе; своевременное выявление таких особенностей ребенка, которые могут привести к определенным сложностям, отклонениям в его интеллектуальном и эмоциональном развитии, в его поведении и отношениях; предупреждение возможных осложнений в связи с переходом детей на следующую возрастную ступень.

Тема 6. Технология создания психологически комфортной и безопасной образовательной среды. Психологическая диагностика

Диагностика психологической безопасности и комфорта образовательной среды как основной компонент экспертизы образовательной среды. Содержание и требования к психодиагностике образовательной среды. Диагностика рисков и угроз психологической безопасности в образовательном учреждении. Критерии экспертизы психологической безопасности образовательной среды: качество межличностных отношений; комфортность образовательной среды; защищенность от психологического насилия; удовлетворенность образовательной средой. Диагностические показатели психологической безопасности образовательной среды: индекс психологической безопасности; интегральный показатель отношения к среде; индекс удовлетворенности взаимодействием в образовательной среде. Опросник «Психологическая диагностика образовательной среды» И.А.

Баевой. Диагностика уровня школьной тревожности у учащихся. Выявление отношения учащихся к педагогу. Диагностика психодидактического и социально-психологического компонентов образовательной среды учреждения. Удовлетворенность психологической средой образовательного учреждения всеми субъектами образовательного процесса. Оценка уровня насилия по отношению к ребенку в образовательном учреждении. Диагностика уровня толерантности субъектов образовательного процесса.

Тема 7. Технология создания психологически комфортной и безопасной образовательной среды. Психологическая коррекция

Методы психокоррекции и их применение в практике психолога при создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды. Разработка комплексных программ психокоррекции по результатам диагностики образовательной среды. Формирование социальных навыков безопасного поведения детей и взрослых в образовательной среде. Обучение ненасильственным формам взаимодействия в образовательной среде (позиции учитель-ученик, ученик-ученик). Паритетность прав участников педагогического процесса: использование системы контрактов между учителем и учениками (К. Роджерс); реализация в обучении и воспитании принципов культуры справедливости (Снайдер); педагогика сотрудничества (Ш. Амонашвили); основные коммуникативные права личности и коммуникативные аспекты комфортного диалогового общения в учебном процессе (С.Л. Братченко). Индивидуальная и групповая психокоррекция. Социально-психологические тренинги в решении задач создания психологически комфортной и безопасной образовательной среды. Обсуждение разных вариантов обеспечения психологической комфортности образовательной среды для конкретных условий.

Тема 8. Психологическое здоровье субъектов образовательной среды

Психологически здоровая личность как продукт психологически комфортной и безопасной образовательной среды. Понятие о психологическом здоровье. Психическое здоровье, психологическое

здоровье. Критерии психологического здоровья. Уровни психологического здоровья: витальный, социальный, экзистенциальный (В.А. Ананьев). Уровни психологического здоровья детей: креативный, адаптивный, ассимилятивно-аккомодативный. Типы аномалий психологического здоровья школьника: патологизация эмоциональной сферы; несостоятельность базовых нравственных позиций; гипертрофия и извращение базовых нравственных позиций. Психологическое здоровье учителя. Профессиональное выгорание педагогов как признак их профессиональной деформации. Личностные профессиональные деструкции педагогов. Виды профессиональной деструкции педагогов. Профессиональные стереотипы и формы психологической защиты. Возможности для сохранения психологического здоровья. Тренинг «Профилактика эмоционального выгорания» для педагогов.