

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования**

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**Факультет педагогики, психологии
и социальных наук**

**Кафедра «Прикладная
психология»**

**Направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»
Профиль «Психология образования»**

**Бакалаврская работа
на тему:**

«Особенности самосознания у подростков из кадетских классов»

Студент _____ Ожерельева Анна Александровна
подпись

Руководитель _____ Разуваева Л.Н.
подпись

Нормоконтролер _____ Карманова Т.М.
подпись

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 14.05.2018 № 11)

Заведующий кафедрой _____ Медведева И.А.
подпись

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ №)

Секретарь ГЭК _____ Карманова Т.М.
подпись

Пенза 2018

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретический анализ научных данных по проблеме самосознания у подростков из кадетских классов	
1.1. Самосознание в подростковом возрасте.....	6
1.2. Специфика самосознания обучающихся из кадетских классов....	24
Глава 2. Эмпирическое исследование особенностей самосознания у подростков из кадетских классов	
2.1. Описание схемы эмпирического исследования.....	46
2.2. Анализ и интерпретация эмпирических данных.....	52
Выводы	71
Заключение.....	74
Список используемых источников.....	76
Приложение.....	84

Введение

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

Возрождению кадетства 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 - 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. Профильное кадетское образование позволяет на ранних этапах выявлять школьников, интересующихся профессиями с высоким уровнем риска и гражданской ответственности.

Множество аспектов уклада кадетских классов заимствовано из жизни кадетских корпусов, однако кадетские классы предоставляют воспитанникам значительно больше свободы по сравнению с кадетскими корпусами, кадетскими школами-интернатами и т.п. На базе кадетских классов были проведены исследования И.В. Андрюшина, В.А. Осипова, П.Н. Боровикова,

Е.А. Ланских, в которых акцент делался на военно-профессиональной ориентации, патриотическом воспитании обучающихся.

Уникальная образовательная технология - «кадетский компонент» - позволяет говорить о наличии потенциала для активизации процесса развития самосознания обучающихся кадетских классов. В психологических исследованиях констатируется, что интегральным показателем развития самосознания является субъектность личности. В требованиях новых ФГОС основного общего образования содержится необходимость развития субъектной позиции личности обучающегося. Выполняя это требование, современное кадетское образование может способствовать оптимизации личностного роста и развития самосознания воспитанников.

Самосознание - это динамическая система, которая на разных возрастных этапах имеет свои особенности. Проблемы, связанные с развитием самосознания, в отечественной психологии рассматривали Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др.

Для подросткового возраста самосознание становится ключевым моментом развития. Эпитеты «трудный», «кризисный», «переходный» традиционно сопровождают категорию «подростковый возраст» из-за важности и противоречивости тех процессов развития (физического, умственного, социального), которые происходят с личностью в этот период онтогенеза. Психологические особенности подростков в психологии изучались Л.И. Божович, И.С. Коном, В.С. Мухиной, А.М. Прихожан, Х. Ремшмидтом, Д.И. Фельдштейном, Э. Эриксоном и др.

Система кадетского образования в новой России существует уже почти 30 лет. Несмотря на развитие сети учреждений кадетского образования, в том числе кадетских классов, особенности личностного развития, специфики самосознания у воспитанников этих учреждений не является предметом пристального анализа в рамках психологии.

Целью данной работы явилось исследование особенностей самосознания у подростков из кадетских классов, для использования эмпирических данных в работе педагога-психолога, педагогов общеобразовательных школ, работающих с кадетами.

Объект: сфера самосознания подростков.

Предмет: особенности самосознания у подростков из кадетских классов.

Гипотеза: у подростков из кадетского класса, по сравнению с их сверстниками из общеобразовательного класса, будут обнаружены более высокие уровни самоуверенности, саморуководства, самооценки умения общаться и физической привлекательности, а также сравнительно низкие показатели уровня рефлексии, уровня притязаний, внутренней конфликтности, самооценки поведения и способностей.

Задачи исследования:

1. Анализ научной литературы по проблеме исследования.
2. Диагностика самооценки, самоотношения, уровня рефлексивности у подростков из кадетского класса.
3. Диагностика названных характеристик самосознания у подростков из общеобразовательного класса.
4. Анализ и интерпретация эмпирических данных.

Методы исследования: диагностический эксперимент; методы математической обработки данных.

Применялись следующие психодиагностические методики:

- Тест-опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев);
- Шкала «Я-концепция» (А.М.Прихожан);
- Методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан;
- Методика определения индивидуальной меры рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева).

Методы математической обработки данных: Т-критерий Стьюдента для независимых выборок, U-критерий Манна-Уитни.

Глава 1. Теоретический анализ научных данных по проблеме самосознания подростков из кадетских классов

1.1. Самосознание в подростковом возрасте

В самом общем виде под самосознанием принято понимать высший уровень развития сознания, «отнесенность акта сознания к своему Я».

Проблемы, связанные с функционированием и развитием самосознания, в отечественной психологии рассматривали Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др.

В зарубежной психологии самосознание впервые подробно исследовал У. Джемс, указав на дуалистичность человеческого «Я»: есть «Я-осознающее» или «I» и есть «Я-как-объект» «Me», а общее их существование в рамках самосознания назвал «Я-интегративное» или «Self». В мировой психологии прочно утвердилось представление У. Джемса об эмоциональной стороне самосознания - самооценке и самоуважении и его формула, согласно которой самоуважение = успех/притязания. У. Джемс полагал, что адекватная самооценка личности формируется на основе ориентации на успех, на «расширение своей личности и приобщение к ней других» [15].

В интеракционистском направлении науки (Дж. Кули, Дж. Г. Мид и др.) указывают на то, что самосознание личности «зеркалит» реакции на эту личность окружающих людей. В интеракциях, взаимно обогащаясь, люди выстраивают свои «Я - концепции». То есть, в результате взаимоотношений с другими формируются представления человека о себе самом и соответствующее поведение. [80]

В контексте эго-идентичности рассматривает функционирование и развитие «Я - концепции» личности Э. Эриксон [83], показавший, что «Я - концепция» есть продукт определенной культуры. Структура идентичности включает в себя личностную и социальную идентичность. В идентичности

присутствуют два вида характеристик: положительного - каким человек должен стать и отрицательного - каким человек не должен стать. К. Роджерс связывает самосознание с развитием у личности позитивного самовосприятия, а «Я - концепцию» трактует как восприятие личностью самой себя, которое, в свою очередь, контролирует ее поведение. [63] .

Самосознание на основе самопознания присуще исключительно человеку, «который в своем самосознании осознает себя как субъекта сознания, общения и действия, становясь в непосредственное отношение к самому себе» [61]. В отечественной психологии при рассмотрении диалектики феноменов «личность» - «самосознание» выстраивается двойная причинность: «формирование личности приводит к становлению самосознания, а становление самосознания к формированию личности. Причём, уровень развития личности можно оценивать в рамках развития её самосознания, являющегося центральным структурирующим личность образованием» [50, с.44]. И.С. Кон трактует самосознание как совокупность психических процессов, с помощью которых индивид воспринимает себя как субъекта деятельности [27]. Чаще всего ссылаются на дефиницию В.В. Столина: «самосознание - процесс познания себя и отношение к самому себе, характеризующееся представлением о себе – «Я-концепцией» или «Я-образом» [69, с.17]. Из последнего определения следует, что самосознание человека является интегральным психическим феноменом, имеющим определенную структуру. В советской психологии изучали преимущественно два компонента самосознания: когнитивный и эмоциональный. Ряд исследователей настаивали на необходимости выделения волевого компонента, лежащего в основе саморегуляции.

Длительное время исследователи самосознания ссылались на его структуру, предложенную К.К. Платоновым: самочувствие, самоотношение и самопознание (включающее уровень притязаний и самооценку). Такое структурное строение самосознания конкурировало в советской психологической литературе со структурой самосознания, предложенной

В.С. Мерлиным. Он полагал, что самосознание личности включает: 1) сознание своей тождественности, 2) сознание своего «Я» как активного, деятельного начала, 3) осознание своих психических свойств и качеств, 4) определенную систему социально-нравственных самооценок. Поскольку, по В.С. Мерлину, все названные компоненты взаимосвязаны, изменение, развитие, обогащение одного из них неизбежно видоизменяет всю систему самосознания человека [39]. В.С. Мерлин особо подчеркивал, что третий и четвертый компоненты - осознание своих психических качеств и социально-нравственная самооценка - появляются и становятся актуальными для личности в подростковом и юношеском возрасте.

У. Джемс выделяет в структуре самосознания такие составляющие: «физическое Я», «социальное Я» и «духовное Я» [15, с. 329].

Американский ученый Т. Шибутани представляет структуру «Я-концепции»: 1) когнитивный компонент - воззрение индивида о себе, о своем «образ-Я»; 2) аффективный компонент - сумма оценочных характеристик и связанных с ними чувств; 3) поведенческий компонент - конкретные действия человека, вызванные самоотношением и «образом Я». В результате взаимоотношений с другими формируются представления человека о себе самом и соответствующее поведение [80].

Нам близки взгляды В.В. Столина, предложившего в структуре самосознания вычленять вертикальный и горизонтальный планы. В «вертикальном» плане самосознание бытует на 3-х уровнях: на уровне органической активности субъекта, на уровне его коллективной предметной деятельности и отношений и на уровне его личностного развития, связанного с множественностью его деятельностей. Иначе эти три уровня можно назвать организмическим, индивидуальным и личностным самосознаниями. «Они возникают из единого источника, но имеют различия в строении, механизмах и функциях» [69, с.48]. Организмическая составляющая самосознания базируется на инстинкте самосохранения и обеспечении физического благополучия индивида. На индивидуальном уровне актуализируются

потребности в принадлежности и признании, а активность субъекта строится с учетом общественных норм и правил. На этом уровне формируется сумма социальных идентичностей личности (этническая, гражданская, половая, возрастная и пр.). Именно на индивидуальном уровне для человека становится важным отношение к нему других, которое сказывается на самоотношении. На личностном уровне у субъекта актуализируется потребность в самореализации. На удовлетворение этой потребности оказывает влияние самоотношение личности: положительное содействует самореализации, отрицательное препятствует ей, конфликтное – одновременно содействует и препятствует. Самоотношение при этом может трактоваться по-разному: как отражение значения «Я» для человека; как стойкое чувство по отношению к собственному «Я», содержащее ряд специфических измерений, которые различаются по эмоциональному фону переживания и по смысловому содержанию [69, с.52].

А.М. Прихожан считает эмоционально-ценностные отношения к себе (самоотношение) ядром образования самосознания подростка и выделяет три этапа его развития: в младшем подростковом возрасте (10-11 лет) наблюдается общее позитивное отношение к себе; в 12-13 лет к общему позитивному отношению прибавляется ситуативно негативное отношение, в зависимости от оценок окружающих людей; в возрасте 13-14 лет возникает оперативная самооценка, отражающая отношение подростка к себе в конкретный момент, она сосуществует в самосознании подростка с общим отношением к себе и рядом ситуативных оценок [58].

Большинство исследователей признают, что самоотношение является эмоциональным аспектом самосознания, с одной стороны, опирающимся на самопознание, а с другой – создающим предпосылки для формирования саморегуляции, саморазвития, самореализации и самоактуализации.

Феномен самосознания тесно взаимосвязан с категориями «субъектность» и «субъектная позиция». Т.Н. Титова полагает, что субъектная позиция «выступает критерием личностного развития в связи с

тем, что она обеспечивает самореализацию как понимание человеком своей сущности, предназначения, определяет процесс самореализации как совершенствование социума и себя в нем, а также определяет процесс самопрезентации как способность позиционировать себя на основе самоактуализации и самореализации» [71, с.8]. Она же считает субъектную позицию критерием личностного развития в том случае, если: эта позиция «осознана как перспектива совершенствования на основе приобретенных знаний, представлений, образцов поведения; стимулирует гражданско-патриотическую деятельность, определяет выбор субъектных ролей; способствует развитию личностных смыслов жизнедеятельности в режиме со-бытия» [там же, с.71].

Таким образом, самосознание можно представить как образ себя и отношение к себе. В этой связи в отечественной и зарубежной психологии встречается множество разных терминов, перекликающихся с категорией «самосознание» - «Я - концепция», «образ Я», «представление о себе», «отношение к себе», «самость», «самооценка», «Я», и др. «Образ Я», к примеру, В.В. Столин понимает как структурный компонент самосознания, некий «итоговый продукт» взаимосвязанного функционирования трех его сторон - когнитивной, эмоциональной и регуляторной [69] .

М. Розенберг, говоря об уровнях развития самосознания, полагает, что параметрами, характеризующими его разные уровни являются: а) степень когнитивной сложности и дифференцированности «образа Я»; б) степень субъективной выпуклости «образа Я»; в) степень внутренней цельности; г) степень устойчивости, стабильности «образа Я» во времени [Цит. по 50]. В психодиагностике М. Розенберг известен как автор «Шкалы самоуважения».

У. Джемс первым показал пути развития самосознания: «поддержание самоидентичности и достижение идентичности с определенной группой; ощущение психологического времени (представленность в сознании и соотнесенность между собой прошлого, настоящего и будущего); определенность ценностных ориентации и адекватность самооценки». В то

же время, блокирующими для развития самосознания являются: внутриличностный конфликт, социальная депривация, неадекватность оценок со стороны окружающих, соматические изменения [81].

Таким образом, большинство исследователей рассматриваемой проблемы считают, что самосознание - это, прежде всего процесс, с помощью которого человек познаёт себя и относится к самому себе. Самосознание в психической деятельности личности выступает как особо сложный процесс опосредованного познания себя, развернутый во времени, связанный с движением от единичных ситуативных образов через интеграцию подобных многочисленных образов в целостное образование - в понятие своего собственного «Я» как субъекта, отличного от других субъектов. Многоступенчатый и сложный процесс самопознания сопряжен с разнообразными переживаниями, которые в дальнейшем также обобщаются в эмоционально-ценностное отношение личности к себе.

Самосознание - это динамическая система, которая на разных возрастных этапах имеет свои особенности. Для подросткового возраста самосознание становится ключевым моментом развития.

Эпитеты «трудный», «кризисный», «переходный» традиционно сопровождают категорию «подростковый возраст» из-за важности и противоречивости тех процессов развития (физического, умственного, социального), которые происходят с личностью в этот период онтогенеза. Переход от детства к взрослости совершается с радикальными изменениями органических систем, уровня и содержания самосознания, характера коммуникаций с взрослыми и сверстниками. Это возраст напряженной внутренней жизни личности, делающей множество открытий. В отношении подростков выделяют «доминанту усилия» (стремление к сопротивлению, преодолению) и «доминанту романтики» (стремление к неизвестному, рискованному, к приключениям, героическому) [74].

Среди ключевых характеристик подросткового этапа называют: потребность в общении, особенно с ровесниками и, в этой связи, активную

отработку навыков коммуникации; способность к абстрактному, гипотетико-дедуктивному мышлению, сложным интеллектуальным операциям и ориентации в различных формах теоретического знания; находящиеся в стадии формирования «Я - концепция» и мировоззрение; бурное развитие рефлексии – личностной и межличностной; появление временной компоненты самосознания (представление о себе в континууме «Я-прошлое» - «Я-будущее»). В отрочестве происходит особенно бурный личностный рост, который определяют как «сложный динамический интегральный процесс, который включает ценности, мотивы и смыслы личности, совокупность психологических защит, жизнестойкость, способность к самопознанию и рефлексии, потребность личностного роста» [52, с.10].

В развитии подросткового самосознания вычленяется три основные задачи: 1) самосознание временной протяженности своего «Я», объединяющей детское прошлое и проекцию в будущее; 2) осознание себя как независимого от мнения о себе со стороны окружающих; 3) появление в самосознании системы выборов, связанных с будущей взрослой жизнью. **Самосознание подростка** уже включает в себя все компоненты самосознания взрослой личности. В подростковом возрасте впервые становятся потребностью личности такие компоненты самосознания как самопознание, самонаблюдение, самоотношение, саморегулирование поведения и деятельности [60]. Отрок сензитивен к своему духовному развитию, поэтому он начинает интенсивно продвигаться в развитии всех звеньев самосознания. Ведущая функция самосознания подростка - социально-регуляторная. Центральным новообразованием в самосознании подростка большинство отечественных исследователей называет чувство взрослости, проявляющееся в стремлении быть (считаться) взрослым.

А.М. Олесик в одном из новейших исследований самосознания современных подростков обосновывает позицию, согласно которой младший подростковый возраст венчается появлением «чувства взрослости», старшему подростковому возрасту принадлежит важнейшее новообразование

- формирование самосознания личности [50]. По мнению А.Л. Цынцарь, тоже современного исследователя, «самое главное новообразование этого возрастного периода - развитие рефлексии и на ее основе самосознания. В связи с возникновением самосознания для подростка становится возможным более глубокое и широкое понимание других людей» [74, с.12].

В перестройке самосознания важнейшую роль играют рост рефлексии и появление критичности мышления. И.В. Дубровина трактует личностную рефлексия «как механизм самосознания, как особый акт исследования своего внутреннего мира и себя как исследователя» [18]. Благодаря рефлексии наполняются структурные компоненты самосознания. Способность к рефлексии, интроспекции воспринимается подростком и позитивно (т.н. «открытие Я», «встреча с Я» сопровождаются новыми неведомыми прежде чувствами), и негативно (размышление о себе и своих проблемах могут приводить к актуализации чувств отчуждения и одиночества). А.В. Мудрик очень метко описывает эти явления: «Подростковое «я» еще неопределенно, диффузно, оно нередко переживается как смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую необходимо чем-то заполнить. Отсюда - растет потребность в общении и одновременно повышается избирательность общения, потребность в уединении. Сознание своей особенности, непохожести на других вызывает чувство одиночества или страх одиночества» [42, с.65]. Вместе с тем, эти процессы приводят к росту интереса подростка к собственным психологическим явлениям и переживаниям других.

Становление качественно нового уровня самосознания сопровождается естественным развитием нового уровня его когнитивной (самопознание) и эмоциональной (отношения к себе) составляющих. Важнейшим механизмом при этом является смена критериев оценки своего «Я», эта смена происходит по траектории «извне» - «вовнутрь». И.С Кон обращает внимание на то, что такая смена критериев особенно обостряет для подростка проблему несовпадения «Я-реального» и «Я-идеального» [27]. Это несовпадение, по

мнению И.С Кона, явление вполне нормальное, это естественное следствие когнитивного развития. Возрастание самокритичности личности при переходе от детства к отрочеству является признаком нормального развития. И.В. Дубровина полагает, что преобразование ориентации с оценки внешнего окружения на самооценку происходит к 13-14 годам, при этом критерии самооценки еще не совсем независимы [18].

Среди специфических черт самооценки подростка называют ее автономизацию и эмансипацию, эмоционально обусловленную неустойчивость, внутреннюю конфликтность, предрасположенность к крайностям в оценке разных сторон своей личности и своего поведения. Если в предыдущие периоды онтогенеза на состояние самооценки ребенка ключевое влияние оказывала семья, в отрочестве на передний план по влиянию на самооценку выходит интимно-личностное общение с самой референтной группой - сверстниками, чьи оценки и мнения имеют для подростка субъективную значимость.

Авторы-подростковеды довольно единодушны в описании алгоритма развития самосознания в отроческий период: около 11 лет у подростка возникает интерес к своему внутреннему миру, далее происходит постепенное усложнение и углубление самопознания, а также усиление его дифференцированности и обобщенности, что приводит в старшем подростковом возрасте, в 15-16 лет, к формированию «Я - концепции» - относительно устойчивого представления о своей личности. По мнению упомянутой А.М. Олесик, новообразованием младшего периода отрочества (с 11 лет), является чувство половой идентичности, построение телесного «Я-образа» как базисного составляющего структуры самосознания. Верхняя возрастная планка, около 16 лет - возраст, «когда возможно говорить о сформированном самосознании старшего подростка, который находится на рубеже завершения школы и «перехода» в иную, взрослую жизнь. Достижением развития старшего подросткового периода является чувство

личностной идентичности, формирование мировоззрения и стратегий будущего жизненного пути» [50, с.35].

Д.И. Фельдштейн предлагает разделять процесс развития подростка на три этапа/уровня [73]:

- 10-12 лет - «локально-капризный»: через решение частных (локальных) задач подросток стремится к признанию своей самостоятельности со стороны взрослых; здесь преобладает эмоционально окрашенное желание получить именно признание самого факта его взрослости;

- 12-13 лет - «право-значимый»: актуализируется потребность в общественном признании: подросток осваивает обязанности и права в семье и обществе; формируется стремление к взрослости не только на уровне «Я хочу», но и на уровне «Я могу», «Я должен»;

- 14-15 лет - «утверждающе-действенный»: ощущение готовности к жизни во взрослом мире, стремление применить свои возможности, проявить себя, осознание приобщенности к обществу в реально взрослой позиции [73].

Таким образом, одна из характеристик самосознания подростка - переориентация с норм и ценностей, принятых в детской субкультуре, на культуру взрослого мира с ее нормами и ценностями, для подростка овладение позицией взрослого само по себе является ценностью. Т.н. «чувство взрослости» считается в отечественной возрастной психологии центральным новообразованием в самосознании подростка. При этом отмечается его противоречивый характер: с одной стороны – это стремление к признанию своей взрослости окружающими, с другой – отсутствие полноценного ощущения этой взрослости. Последнее в том числе связано с отсутствием формализованных процессов инициации (посвящения во взрослые, свойственные примитивным обществам) в современном обществе, в невозможности подростков изменять свой социальный статус вследствие инициации. Получение паспорта нельзя отнести к ритуалу инициации, поскольку это событие ничего не меняет в жизни подростка, в его ролях

ученика, ребенка своих родителей, иждивенца. Тем острее желание «считаться взрослым», «казаться взрослым», часто сопровождаемое у подростков квази-взрослыми формами поведения (курение, сквернословие и пр.), атрибутами взрослости (демонстрация независимости, бесстрашие, способ одеваться и др.).

Ведущей деятельностью в этом возрасте, как известно, является интимно-личностное общение, прежде всего со сверстниками, где подросток может по полной мере чувствовать себя самостоятельным, независимым, т.е. взрослым. Именно процесс общения со сверстниками, являющимися объектом сравнения и образцом, особенно интенсивно происходит развитие самосознания подростка, благодаря рефлексии на себя активно идет самопознание, ищутся ответы на важнейший вопрос возраста - **"Кто Я?"**.

Во всех исследованиях подросткового возраста отмечается важная роль общения с окружающими, прежде всего со сверстниками, в формировании «Я-образа» подростка. Это связано с тем, что формирование «Я-образа» личности напрямую связано с формированием образа «Другого». В общении со сверстниками у подростков возникает важный для личностной идентификации «Мы-образа», который детерминирует развитие качественно нового «Я-образа» подростка. Отмечается, однако, нестабильность «Я-образа» подростка. По мнению И.С. Кона, «Я-образ» утрачивает в этот период свою целостность, подросток «остро ощущает противоречивость, неупорядоченность своего «Я», что обусловлено как неопределенностью уровня притязаний, так и трудностями переориентации с внешней оценки на самооценку» [27, с. 224]. «Самосознание подростка, - пишет А.М. Олесик, - несет в себе большой процент идеализированных представлений об окружающем мире и о себе ("Я-концепция»), не проверенных и не подтвержденных реальным опытом и не соотнесенных с собственными способностями, являясь гипотетическим образом себя и мира, представляемым конструктом, «проектом» будущего жизненного сценария» [50, с. 57]. В целом, отмечают ученые, подросткам свойственна склонность к

фантазированию, не критичности в планировании своего будущего, и связывают это обстоятельство с идеализированными представлениями подростка о взрослости. Множество исследований свидетельствуют, что подростки критически настроены в отношении своего настоящего и идеализируют свое будущее.

Считается, что развивающееся самосознание именно в отрочестве делает человека особенно тревожным и неуверенным в себе.

Одна из важных задач, решаемых самосознанием подростка – адаптация к изменениям в своем *физическом* облике. Подростка начинает волновать его тело и лицо. При этом, указывает В.С. Мухина, части тела могут быть приняты как «хорошие» в той мере, в какой это оценивается традиционно культурой, к которой принадлежит подросток [43]. Идентификация с телом происходит, таким образом, в соответствии с культурными предписаниями. Отроки смотрят на себя в зеркало значительно чаще, чем дети, исследуя свой внешний облик. «Какой Я?», «Насколько я привлекателен?» – постоянно задаваемые вопросы. Особую роль играет одежда, причем во всем мире отмечается стремление подростков в подражании взрослой одежде утверждать свой автономный, независимый от взрослых стиль (подростковая субкультура).

Самосознание подростка естественным образом проявляется в так называемых «специфических поведенческих реакциях», свойственных большинству подростков и нормативных по своей сути. Эти реакции множество раз описаны в научной литературе, поэтому лишь перечислим их: реакция эмансипации, реакция группирования, реакция имитации, реакция протеста, реакция компенсации, реакция сверхкомпенсации, хобби-реакция, реакции в связи с возникновением полового влечения. Подросток, демонстрируя эти специфические поведенческие реакции, стремится и борется за самостоятельность, за признание этой самостоятельности со стороны окружающих. На первый план выступает осознание себя как своеобразной личности, непохожей от других.

Выше говорилось о тесной взаимосвязи феноменов «самосознание» и «субъектная позиция». Процесс формирования субъектной позиции подростков из кадетской школы исследовала Т.Н. Титова. Она представляет этот процесс как последовательность взаимообусловленных этапов: когнитивного, действенно-практического, ценностно-смыслового. «Результатом когнитивного этапа является самоактуализация как активизация когнитивной сферы личности подростков, как результат познания самого себя, приобретение знаний, представлений о сущности понятий, о традициях воспитания кадет. На действенно-практическом этапе формирование субъектной позиции подростков осуществляется путем самореализации: в результате приобретения подростками опыта гражданско-патриотической деятельности путем освоения субъектных ролей (инициатор, организатор, креативный исполнитель, рефлексирующий зритель) в процессе познания, сохранения и развития традиций воспитания кадет. На ценностно-смысловом этапе формирование субъектной позиции подростков осуществляется путем самопрезентации своих достижений и достижений школы на основе приобретения смысла своего существования в кадетской школе и осознание ценности традиций воспитания кадет» [71, с.84].

Имея дело в эмпирическом исследовании с сегодняшним поколением подростков, мы не могли не изучить имеющиеся материалы о так называемом «поколении Z» - к ним относят юношей и девушек, которые родились в промежутке между 2001 и 2010 годами. Их жизненные ценности, паттерны коммуникации и поведения сильно отличаются от представителей прежних поколений прежде всего потому, что они родились в открытое информационное общество, общество цифровизации и Интернета. Аналитики высказывают оптимистичный прогноз о том, что дети из поколения Z будут в дальнейшем самым находчивым, осведомленным и предприимчивым населением.

Е. Шамис и Е. Никонов адаптировали к России американскую «теорию поколений» Н. Хоува и В. Штрауса и, выделив наряду с пятью другими

поколениями, живущими в настоящий момент, «поколение Z», описали некоторые общие его черты: эти подростки коммуницируют между собой в основном посредством Интернета; они больше, чем их предки, уверены в себе, чему способствует их неограниченный доступ к информации; склонны к индивидуализму; ценят открытость и честность; сосредоточены преимущественно на краткосрочных целях; предпочитают визуальные символы углублению в текст; имеют «клиповое мышление», хорошую кратковременную память и не очень устойчивое внимание, при этом внимание отличается хорошими показателями переключаемости и распределения; лучше справляются с многозадачностью; в целом быстрее развиваются, чем дети из предыдущих поколений [79]. Очевидно, что эти характеристики наложили свой отпечаток на самосознание нового поколения, однако специальных исследований по собственно самосознанию детей поколения Z до сегодняшнего момента не проводилось.

Можно, однако предположить, что одной из характеристик самосознания и поведения подростков «поколения Z» является ассертивность. Ассертивность характеризуют как интегративное свойство личности, проявляющееся в уверенности в себе, независимости от внешних оценок и влияний, самостоятельной активной позиции, ответственности за выбор своих чувств, действий и отношений, прямоте, высоком уровне мотивации достижения, расширении степени свободы и саморазвития. Все названное позволяет личности защищать свои права и достигать своих целей в ситуациях социального взаимодействия. Л.В. Оганян, проводившая исследование на подростках-кадетах, показала, что ассертивность, являясь в подростковом возрасте значимой характеристикой зрелости личности, не будучи целенаправленно формируема, существенно затрудняет внутреннее раскрытие подростка-кадета и социальную адаптацию в среде сверстников и социуме в целом [49].

А.В. Малышев, рассуждая о развитии культуры личности подростка в современном информационном пространстве, полагает, что необходимо

психолого-педагогическое сопровождение этого процесса. При этом психолог и педагог должны ориентироваться на конечную цель - формирование личности современного подростка как «Человека Культуры Достоинства, Человека Мира» [35]. Он поясняет, что эта пафосная цель конкретизируется в параметрах личности, которые желательно развивать у сегодняшнего подростка. Эта личность должна быть:

1) *свободной личностью*, способной к самоопределению в мире культуры, обладающей чувством собственного достоинства, самоуважением, самостоятельностью, самодисциплиной, независимостью суждений, уважением мнения других, ориентацией в мире духовных ценностей и жизненных ситуациях, способностью принимать решения и нести ответственность за них, осуществлять свободный выбор в жизни, который согласуется с ценностями Культуры Достоинства;

2) *гуманной личностью*, с присущими ей милосердием, добротой, способностью к сопереживанию, альтруизмом, готовностью оказывать помощь, пониманием ценности и уникальности каждого человека, стремлением к миру, согласию, добрососедству;

3) *духовной личностью* – наличие потребностей в познании и освоении культуры, поиске смысла жизни, счастья, идеала; высокий уровень самосознания, рефлексии, автономии своего внутреннего мира, ориентация на общечеловеческие ценности, мировую и национальную духовную культуру; умение оценить красоту, уровень художественного творчества;

4) *творческой личностью* – наличие развитой эмоционально-чувственной сферой и художественно-образного мышления, направленность на творческое преобразование действительности;

5) *личностью с богатым положительным социальным опытом*, готовой к жизни в определенном культурном пространстве; умеющей жить в современных условиях диалога культур и народов, умеющей творить повседневную жизнь по законам красоты; с глубокими знаниями истории, культуры, традиций как своего народа так и народов других стран [35].

А.В. Малышев называет также требования, которые должны выполняться взрослыми субъектами психолого-педагогического сопровождения процесса развития культуры личности подростка в современном информационном пространстве:

- реализация идей персонологии – соединение рационального и интуитивного, понятийного и символического, логического и эмоционального, теоретического и практического подходов к личности, взятой в измерениях сущности – существования – осуществления – сопричастности – самоопределения; системного функционирования психологических механизмов развития культуры личности подростка, учета внутренних и внешних факторов этого процесса;

- оптимизация процесса соотнесения норм и ценностей личности подростка с нормами и ценностями социума; развития у подростка способности как противостоять негативному влиянию информационного пространства, так и использовать преимущества этого пространства для самоидентификации, самореализации, самосовершенствования;

- реализация принципа разумного сочетания традиционных и инновационных форм и методов развития культуры личности (реализация обучающей, развивающей, воспитательной и креативной функций информационных технологий);

- учет требований современного информационного пространства к уровню зрелости и ответственности подростка, уровню развития его рефлексии вообще и рефлексии культуры в частности (как способности мышления обращаться на себя, к анализу знания с целью получения нового знания; самонаблюдение за состоянием ума и души; исследовательский акт, направленный на основания собственного осуществления) [35, с.21-22].

Очевидно, что все, предлагаемое А.В. Малышевым, весьма актуально для развития процессов самосознания подростков, растущих в информационном обществе, подростков «поколения Z».

Необходимо сказать о связи понятия «самосознание» с еще одной сопряженной с ним категорией - «самоопределение», тем более, что последняя категория важна для анализа сферы самосознания подростков из кадетских классов, являющихся профильными, и, значит, востребующих эту составляющую самосознания подростка.

Термин «самоопределение» широко используется различными науками для обозначения процесса формирования жизненной перспективы, жизненных планов, ценностных ориентаций, выбора профессии. Самоопределение по С.Л. Рубинштейну, на которого часто ссылаются исследователи, - свободное избрание человеком своей судьбы, самодетерминация, а его механизмом является интеллектуальная работа по рефлексии жизненной ситуации [65]. А.Н. Леонтьев с позиций деятельностного подхода писал о самоопределении как глубоком индивидуальном преломлении норм и ценностей окружающей действительности, основное следствие которого - избирательное отношение к миру, выбор тех деятельностей, которые личность делает своими [34]. Самоопределение понимается Н.М. Борытко как «способность человека строить жизнь в соответствии со своей индивидуальностью, как способ взаимодействия человека и общества, как способность к саморегуляции и т.д. По сути, речь идет о выборе того или иного образа жизни человека, о выборе того контекста, того социокультурного пространства, в котором человек хочет «строить себя, свою индивидуальную историю» [12, с.23].

Чаще всего исследуются профессиональное, жизненное, личностное, социальное самоопределение.

Одна из самых цитируемых дефиниций профессионального самоопределения принадлежит Н.С. Пряжникову: «это выбор личностью сферы трудовой деятельности на основе свободного волеизъявления; нахождение личностных смыслов в выбираемой, осваиваемой или уже выполняемой трудовой деятельности, а также нахождение смыслов в самом процессе самоопределения» [59, с.21]. Н.С. Пряжников выделяет также

основные группы задач профессионального самоопределения: 1) информационно-справочные, просветительские; 2) диагностические (в идеале - помощь в самопознании); 3) морально-эмоциональная поддержка клиента; 4) помощь в выборе, в принятии решения.

Авторы «Концепции сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования» (2015 г.) настаивают на том, что «сопровождение самоопределения - равноценная составляющая процесса образования, наряду с обучением и воспитанием» [28]. При этом, замечает С.В. Новикова, сопровождение «должно создавать условия для принятия школьником оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, особенно при определении профиля обучения» [47, с. 14].

Специалисты Российской академии образования декларируют, что педагогическая поддержка профессионального самоопределения - содействие подростку в использовании ресурсов помощи и защиты в проектировании образовательно-профессионального маршрута (в обнаружении и преодолении внешних и внутренних препятствий - ограничителей свободы - профессионального выбора). «Предмет педагогической поддержки - процесс совместного с обучающимся определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему успешно самоопределиться в профессиональном выборе и карьере» [44]. Эти положения представляются нам крайне важными в свете специфики кадетского образования, в котором выбор военного профиля в допрофессиональной подготовке жестко ограничивает любые другие личностные выборы.

В заключение параграфа уместно сослаться на уже цитируемую нами работу А.М. Олесик: «Психологические особенности самосознания определяются типом репрезентативной идентификации подростка, социокультурными характеристиками и спецификой выбираемого

репрезентанта, а также степенью активности и характером взаимодействия подростка с моделью, задаваемой героем идентификации» [50, с. 87].

1.2. Специфика самосознания обучающихся из кадетских классов

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 традиции 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» [84, 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» [41, с.12].

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 [84].

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 [54]. 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 [20].

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 [13]. 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 46]. 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» [67, 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» [66, 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» [19, с.17].

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

«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 [38, 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 школы-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» [66, 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 кадетском корпусе - «Хранить традиции военно-учебных заведений российской армии и флота» - поддерживают только 3% родителей. К 10-му классу их число возрастает до 25% [40].

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 [11].

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» [19, 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 таковым 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 официальной военной культурой, неофициальной военной субкультуры, которая, к сожалению, ассоциируется, в основном, с негативными и деструктивными образцами поведения военнослужащих (негативные традиции и обычаи дедовщины, унижающие человеческое достоинство, нецензурный сленг и др.) [48].

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 [5].

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 классов в общеобразовательных школах. Перед образованием стала проблема трансформации традиционных форм и методов работы кадетских корпусов для нужд кадетских классов.

Главное отличие кадетских классов 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» [25, с.20]. Исходя из этих положений, кадетские

классы предоставляют воспитанникам значительно больше свободы по сравнению с кадетскими корпусами, КШИ и т.п.

На базе кадетских классов были проведены исследования И.В. Андрюшина, 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 [51]. 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 классов 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» [45, с.13]. К специфике кадетских классов можно отнести «ориентацию воспитания на ценности кадетского братства и этики служения Отечеству; единение на культурологических основаниях урочной, внеурочной деятельности и дополнительного образования» [31, с.17]. Е.А. Ланских считает кадетские классы одной из мер активизации процесса пропедевтики военной службы [32].

Л.Г. Горбунова оценивает роль кадетских классов 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 [14]. 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 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» [70, 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 [32].

Е.Ю. Жукова резюмирует исследования, посвященные специфике образования в кадетских классах, уникальность которых состоит в следующих характеристиках [20]:

- 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 классах 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 [20].

Обратимся к рассмотрению специфики процесса формирования самосознания подростков из кадетских классов. Нами не обнаружено специальных исследований по этому поводу, есть лишь отдельные разработки развития разных сторон личности кадетов и влияния определенных факторов на это развитие. Нам лишь остается сделать их аналитический обзор.

Ряд авторов указывают на отсутствие различий в личностном развитии подростков-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 [19].

Большинство исследователей признают, что учебный процесс в кадетской образовательной среде сказывается на некоторых особенностях личностного развития подростков. Так, военно-спортивная направленность образовательного процесса отражается, в частности, на психофизиологических изменениях в развитии подростков. Есть указание на возможности гражданско-патриотической деятельности как средства формирования субъектной позиции подростков в кадетской школе [71].

По мнению Е.А. Нездайминой, особенности кадетской образовательной среды приводят к значительным личностным изменениям у подростков, 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, успеваемость, 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 подростков, 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 [45]. 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 смысложизненных 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 интеграции 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» [17, с. 154]. Таким образом, Л.М. Додова считает кадетскую среду исключительно позитивным фактором личностного развития подростков и юношей.

С.В. Оспенников выявил на выборке курсантов военно-образовательного учреждения негативные особенности их личностного

роста (недостаточность развития ценностно - смысловой сферы и потребности в личностном росте, самопознания, рефлексии, дисгармоничность структуры связей компонентов модели личностного роста и характер оптимизации этих взаимосвязей в процессе личностного роста) [52]. Многие курсанты в прошлом являлись кадетами, поэтому такие выводы автора можно отнести и на счет особенностей развития личности подростков-кадетов. С.В. Оспенниковым определены и неблагоприятные факторы (наличие «напряжения жизни», свойственного профессии военнослужащего, психологические противоречия военно-профессиональной деятельности, ее экстремальный характер, трудности процесса обучения в военно-образовательном учреждении и пр.), влияющие на негативные особенности личностного роста курсантов.

Уже цитированный нами И.С. Петронюк полагает, что «дисгармоничность системы межличностных отношений кадетов-выпускников определяется противоречием между осознанием подростком своей принадлежности к специфической профессиональной группе военнослужащих, овладением ценностями и стереотипами поведения и мышления, характерными для этой группы (что выделяет его в социальном пространстве), и фактическим отсутствием статуса военнослужащего» [57, с. 144-145].

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» [24, 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, аспектов самосознания 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» [72, с.28].

Л.Н. Чиркова оперирует родственным понятием, относя его к эффектам кадетского образования – «гражданско-патриотическая компетентность», которую определяет как готовность выпускников-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» [76, с.14].

Ценностные ориентации, как аспект самосознания 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» [16].

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» [57, с.73].

Особенного внимания заслуживает феномен «самоопределение» в отношении обучающихся кадетских классов, поскольку, как показывают исследования, профильное обучение в общеобразовательных школах делает процесс профессионального самоопределения личности более интенсивным. Однако в тех же исследованиях указывается, что подчас профильное обучение не расширяет зону ответственного самоопределения обучающегося, а ограничивает его либо узким диапазоном предлагаемых профилей, либо рамками регионального экономического заказа, либо другими, внешними по отношению к развитию личности подростка, причинами.

Отсутствие широкого выбора в практике сегодняшней профориентационной работы в школе сказывается, в частности, на «качестве абитуриента». Так, А.Е. Белоусов, изучая психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся на этапах общего и среднего профессионального образования, выявил следующие типичные изъяны в профессиональном самоопределении абитуриентов: «неподготовленность к профессиональному выбору; несамостоятельный и безответственный выбор на основе внешних, ситуативных мотивов; отсутствие интереса к содержанию избранной профессии; абстрактность представлений о профессии и непонимание ее сущности; негативные прогнозы в отношении своего профессионального будущего, своего рода учебно-профессиональный пессимизм» [6, с.22].

Е.В. Кабачевская отмечает, что для кадетского корпуса характерно ограничение круга профессиональных интересов одной специальностью; нереализованность стремления кадетов к самостоятельности,

самоутверждению в условиях жесткой регламентации жизни; закрытость учебного заведения, отрицательно влияющая на жизненное самоопределение кадетов [21].

По-видимому, в отношении кадетов осознанная педагогическим сообществом необходимость психологического и педагогического сопровождения самоопределения школьников (жизненного, личностного, профессионального) является особенно острой.

Можно представить следующее толкование сущности сопровождения: «это процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личного участия, поощрения максимальной самостоятельности подростка в проблемной ситуации, ... что подразумевает умение педагога быть рядом, следовать за учеником, сопутствуя в его индивидуальном продвижении» [55, с.121]. Целью сопровождения, по мнению Г.М. Коджаспировой, является «формирование свободоспособной личности, свободной индивидуальности, реализующейся через ответственное служение другим» [26, 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» [8, с.38]. В трактовке Г.И. Симоновой, сопровождение состоит из трех компонентов: «путника, сопровождающего и путь, который они проходят вместе» [68, 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 [36].

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 [8].

С.Н. Чистякова предлагает рассматривать педагогическое сопровождение как действия субъектов воспитания, обучения, развития (педагог, психолог, родитель, руководитель), сопутствующие, дополняющие действия другого субъекта (обучаемого, воспитанника, ребенка, коллеги) для оказания со-действия, необходимой помощи в трудных ситуациях [77, с.10]. В приложении к проблеме социально-профессионального самоопределения (актуальной для воспитанников-кадетов) она определяет педагогическое сопровождение как особую сферу деятельности педагога, ориентированную на взаимодействие со школьником по оказанию ему поддержки в становлении личностного роста, социальной адаптации, принятия решения об избираемой профессиональной деятельности и самоутверждения в ней [78, с.94].

В.Н. Кормакова перечисляет функции такого сопровождения: стимулирующая функция - позволяет интенсифицировать процесс преодоления затруднений в самоопределении обучающихся; коррекционная функция - предусматривает замещение отдельных компонентов самоопределения или изменение самого процесса самоопределения на его разных этапах, в разных профессионально ориентированных ситуациях; организационная функция - способствует объединению действий всех субъектов процесса сопровождения самоопределения вокруг его цели и задач, регулированию отношений сотрудничества; интегративная функция - основана на способности психолого-педагогического сопровождения

самоопределения обеспечивать суммарные эффекты, позволяющие создать пространство становления уникальности и своеобразия каждого субъекта; культуротворческая функция - связана с ориентацией компонентов педагогического сопровождения самоопределения на обучающегося как субъекта освоения культуры, системы ценностей [29].

А.В. Педан описывает средства психолого-педагогического сопровождения **профессионального самоопределения школьников**: профессиональное просвещение; анкетирование; создание в ОО системы профессионального воспитания школьников разного возраста, пространства реализации обучающимися своих способностей, интересов и жизненных планов; индивидуализация обучения и социализации школьников, в том числе с помощью кооперации деятельности ОО с учреждениями профессионального образования, организациями, осуществляющими профессиональную ориентацию и допрофессиональную подготовку, учреждениями дополнительного образования; предоставление учащимся возможности самообучения и саморазвития в освоении ИКТ-средств; реализация интегративных проектов; профессиональный отбор, анализ пригодности к профессиям с неблагоприятными условиями труда; проектирование вариантов образовательно-профессионального маршрута выпускника; профессиональные консультации для учителей и родителей. Виды практической деятельности педагога в процессе сопровождения: диагностическая, развивающая, социальная, консультационная, просветительская (с педагогами, школьниками, их родителями) [56].

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» [37, 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 классах чаще всего трактуется и реализуется как контроль, надзор и т.п. как со стороны офицера-воспитателя, так и в стиле педагогического общения учителей-предметников.

Психолого-педагогическое сопровождение реализуется на основе принципов сотрудничества, развития, природосообразности, культуросообразности, ориентации на ценностные отношения, субъектности, и принятие подростка как данности. Принцип «принятия подростка как данности» П.А. Эльканова обосновывает как «признание за ним права на его существования таким, каков он есть со своими характерологическими особенностями, уважение истории жизни подростка, которая сформировала его на данный момент именно таким, каков он есть, учет его психического состояния и особенностей физического здоровья» [82, с.47]. По нашему мнению, этот принцип весьма актуален для усредняющего личность контекста кадетского образования.

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» [7, с.17].

Баева И.А. и Шахова Л.И., утверждают 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 переживание ребенком субъективного благополучия, чувства защищенности и удовлетворенности собой и образовательной средой, референтности, а также идентификации с группой и профессией, на которую ориентирована кадетская программа [2]. Безопасная среда трактуется И.А. Баевой как такая, которая сохраняет, поддерживает и развивает психическое здоровье и психологическое благополучие ее участников [3].

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» [3, с.52]. Описанные в первом параграфе особенности самосознания, «Я-концепции» личности в подростковом возрасте дают возможность заключить, что возрастная недоразвитость самосознания, нецелостная пока «Я-концепция» могут затруднять обретение подростком состояния психологической безопасности. Поэтому развитие всех сторон личности подростков-кадетов должно сопровождаться психологом образовательной организации.

Глава 2. Эмпирическое исследование особенностей самосознания у подростков из кадетских классов

2.1. Описание схемы эмпирического исследования

В качестве базы исследования была выбрана МБОУ СОШ №11 г. Пензы. В эмпирическом исследовании приняли участие обучающиеся 8-х классов - кадетского (25 человек) и общеобразовательного (23 человека).

В исследовании применялись следующие диагностические методики:

1. Тест-опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев).

Цель: исследование особенностей самоотношения личности.

Тест построен в соответствии с разработанной В.В. Столиным иерархической моделью структуры самоотношения и позволяет выявить три уровня самоотношения, отличающихся по степени обобщенности:

1. глобальное самоотношение;
2. самоотношение, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе;
3. уровень конкретных действий (готовность к ним) в отношении к своему «Я».

В качестве исходного принимаются различия содержания «Я-образа» (знания или представления о себе, в том числе и в форме оценки выраженности тех или иных черт) и самоотношения. Опросник включает следующие шкалы:

Опросник включает следующие шкалы:

1. Открытость. Либо это внутренняя честность, критичность, либо конформность и выраженная мотивация социального одобрения.
2. Самоуверенность. Высокий показатель - отношение к себе как к уверенному, самостоятельному, волевому человеку, достойному уважения; низкий - неудовлетворенность своими возможностями, ощущение слабости, сомнения в способности вызывать уважение.

3.Саморуководство. Представление, что субъект сам является источником активности, как в деятельности, так и в том, что касается личности; выраженное переживание своего Я как внутреннего стержня, организующего его как личность; чувство, что судьба находится в его руках, способность справляться с эмоциями и переживаниями по поводу самого себя.

4.Отраженное самоотношение (зеркальное «Я»). Представление, что его личность, характер и деятельность способны вызывать у других людей уважение, симпатию, одобрение и понимание, т.е. ожидаемое положительное отношение к себе.

5. Самоценность. Ощущение ценности собственной личности и предполагаемая ценность своего Я для других; эмоциональная оценка своего Я по внутренним, интимным критериям духовности, богатство внутреннего мира – высокий полюс. Сомнение в ценности своей личности, недооценка своего духовного Я, отстраненность и безразличие, потеря интереса к своему Я и своему внутреннему миру – низкий полюс.

6. Самопринятие. Чувство симпатии к себе, согласие со своими внутренними побуждениями. Принятие себя таким, как есть, дружеское, снисходительное отношение к самому себе. Низкие результаты частично совпадают с самообвинением.

7. Самопривязанность. Высокий полюс – полное принятие себя, вплоть до самодовольства, некоторая ригидность «Я–концепции», отрицание возможности, желания развивать себя, даже в лучшую сторону. Иногда это привязанность к неадекватному образу Я, как один из защитных механизмов самосознания. Низкий полюс – сильное желание изменений, неудовлетворенность собой, тяга к соответствующим идеальным представлениям о самом себе.

8. Внутренняя конфликтность. Наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласий с самим собой, чрезмерное самокопание, рефлексия на общем негативном фоне отношения к самому себе – высокий полюс.

Низкий полюс - закрытость, отрицание проблем, самодовольство; высокая внутренняя конфликтность с сильными депрессивными состояниями.

9. Самообвинение. Высокие оценки близки к самоуничижению. Это готовность поставить себе в вину свои же промахи и неудачи. Низкие оценки – внутренняя напряженность и открытость к восприятию отрицательных эмоций в свой адрес.

Интеркорреляция значений шкал позволила С.Р. Пантелееву выделить три независимых фактора.

Самоуважение. В данный фактор вошли значения шкал: открытость (внутренняя честность) (1), самоуверенность (2), саморуководство (3), зеркальное «Я» (отражение самооотношения) (4). Совокупность значений шкал выражает оценку собственного «Я» испытуемого по отношению к социально-нормативным критериям: моральности, успешности, воле, целеустремленности, социальному одобрению.

Аутосимпатия. В данный фактор вошли шкалы: самооценочность (5), самопринятие (6) и самопривязанность (7). Эти шкалы в наиболее чистом виде отражают эмоциональное отношение испытуемого к своему «Я».

Внутренняя неустроенность. Данный фактор содержит значения шкал: внутренняя конфликтность (8), самообвинение (9). Этот фактор связан с негативным самооотношением, не зависящим от аутосимпатии и самоуважения.

2. Шкала «Я-концепция» (А.М. Прихожан).

Авторы - Е. Пирс, Д. Харрис. Адаптация и нормирование проведены А.М. Прихожан в 2002 году. Опросник состоит из 90 вопросов. Определяется уровень самооотношения по следующим факторам:

- поведение;
- интеллект, положение в школе;
- ситуация в школе;
- внешность, физическая привлекательность, физическое развитие как свойства, связанные с популярностью среди сверстников;
- тревожность;

- общение: популярность среди сверстников, умение общаться;
- счастье и удовлетворенность;
- положение в семье;
- уверенность в себе.

Опросник позволяет выявить один из 5 уровней самооотношения:

I уровень — очень высокий уровень самооотношения, может свидетельствовать о защитно-высоком отношении к себе.

II уровень — высокий уровень, соответствующий социальному нормативу.

III уровень — средний уровень самооотношения.

IV уровень — низкий уровень, неблагоприятный вариант самооотношения.

V уровень — предельно низкий уровень самооотношения, группа риска.

3. 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 самооценки) 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.

4. Методика определения индивидуальной меры рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева).

Методика базируется на теоретическом материале, который конкретизирует общую трактовку рефлексивности и ряд других

существенных особенностей данного свойства. Рефлексивность как психическое свойство представляет собой одну из основных граней той интегративной психической реальности, которая соотносится с рефлексией в целом. Двумя другими ее модусами являются рефлексия в ее процессуальном статусе и рефлексирование как особое психическое состояние. Эти три модуса теснейшим образом взаимосвязаны и взаимодействуют друг друга, образуя на уровне их синтеза качественную определенность, обозначаемую понятием рефлексия. В силу этого, данная методика ориентируется не только непосредственно на рефлексивность как психическое свойство, но также и опосредствованно учитывает его проявления в двух других отмеченных модусах. Вопросы методики учитывают рефлексивность как психическое свойство, рефлексия как процесс, рефлексирование как состояние. Задача: выявление уровня свойства рефлексивности как предпосылки развития рефлексии как процесса, включенного в деятельность и общение.

Методика включает 27 утверждений, распределенных по четырем шкалам:

- ретроспективная рефлексия деятельности,
- рефлексия настоящей деятельности,
- прогностическая рефлексия (рассмотрение будущей деятельности),
- рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми.

5. Методы математической статистики:

- 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.

- U-критерий Манна-Уитни - непараметрический статистический критерий, используемый для сравнения двух независимых выборок по уровню какого-либо признака, измеренного количественно.

2.2 Анализ и интерпретация результатов исследования

Анализ данных начнем с теста-опросника самооотношения (МИС) В.В. Столина, С.Р. Пантелеева (таблица 1, диаграмма 1).

Таблица 1

Эмпирические данные по методике МИС

Шкалы	Г1	Г2	Т критерий
Открытость	5,8	6,55	0,8153
Самоуверенность	8,9	8,2	1,0435
Саморуководство	9,3	7,9	2,556
Зеркальное «Я»	7,25	7,3	0,0868
Самоценность	8,15	10,2	3,7469
Самопринятие	7,8	6,95	2,0071
Самопривязанность	6,8	7,95	1,8418
Внутренняя конфликтность	5,1	5,45	0,4131
Самообвинение	6,4	6,35	0,0603

$t_{кр.} = 2,0141034$ при $p \leq 0,05$

Данные, представленные в таблице 1, свидетельствуют, что среднегрупповые баллы практически по всем шкалам при переводе в стены в обеих выборках соответствуют интервалу 4-7 стен, что соответствует средним значениям выраженности каждого из измеряемых аспектов самосознания подростков. Исключение составляют значения по шкале «саморуководство» в группе подростков-кадетов (8 стен) и по шкале «самоценность» в группе их сверстников из общеобразовательного класса (8 стен). Это свидетельствует о высоких показателях данных компонентов самооотношения в групповых профилях Г1 и Г2.

Достоверные различия в эмпирических данных двух выборок получены по уровням самооценности (он выше у подростков из Г2 - общеобразовательного класса) и саморуководства (выше у подростков из кадетского класса (Г1)). По шкале «самопринятие» различия между выборками близки к статистически достоверным ($t_{эмп.} = 2,0071$ при $t_{кр.} = 2,0141$), его уровень оказался выше у обучающихся кадетского класса.

Немного не достигают статуса достоверных различия среднегрупповых баллов по шкале «самопривязанность» - уровень проявления этого аспекта самоотношения выше в группе подростков из общеобразовательного класса.

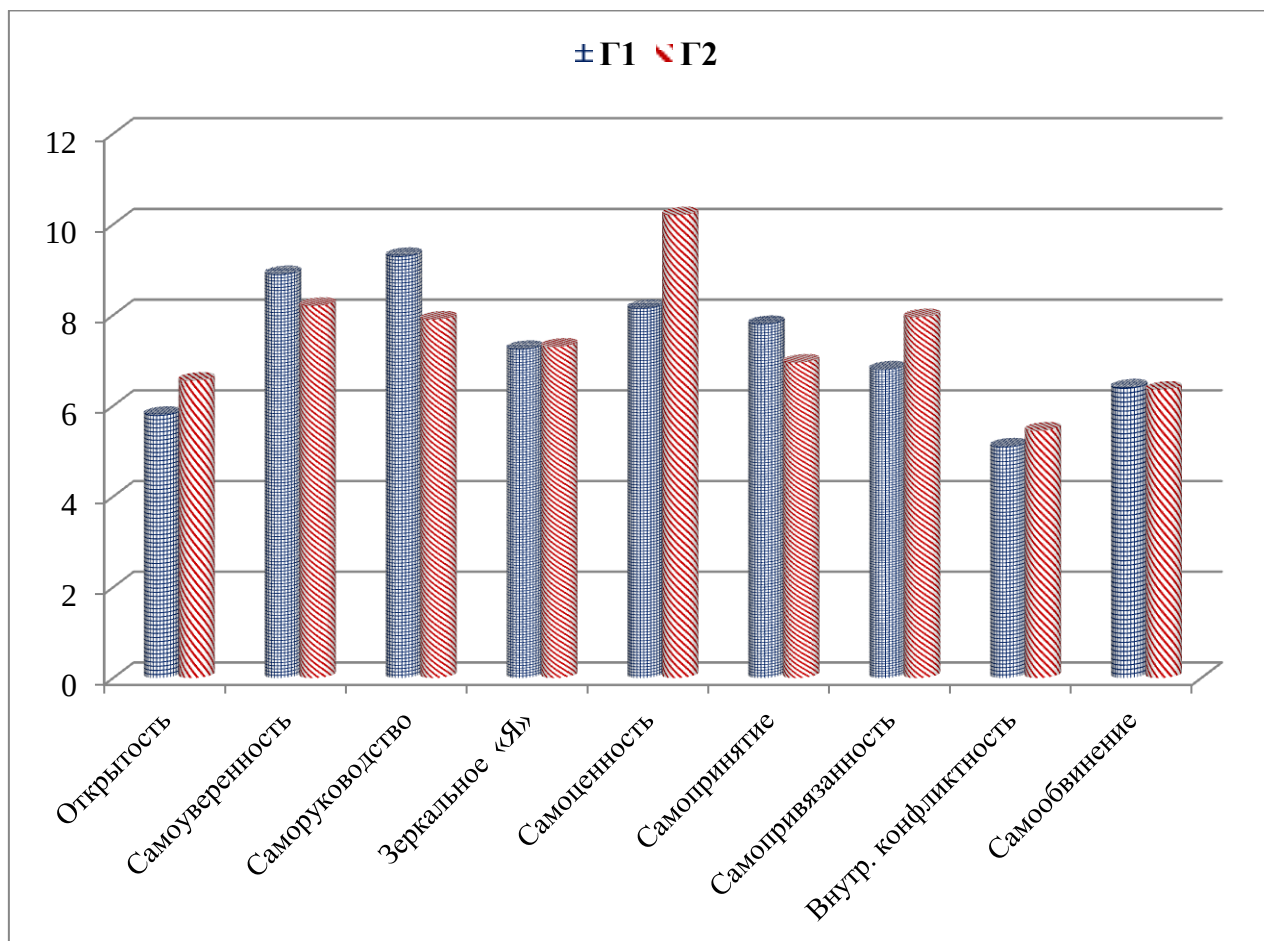


Диаграмма 1 Данные по отдельным шкалам методики МИС

Высокие показатели по шкале «самоценность» в группе подростков общеобразовательного класса трактуются в ключе к данной методике как высокая оценка своего духовного потенциала, богатства своего внутреннего мира, склонность воспринимать себя как индивидуальность и высоко ценить собственную неповторимость. Уверенность в себе помогает противостоять средовым воздействиям, рационально воспринимать критику в свой адрес. Более высокий уровень самооценности у подростков из Г2 можно объяснить их большей рефлексивностью (что будет показано ниже), а также относительно большей свободой в организации школьной и внешкольной жизни, по сравнению со сверстниками-кадетами, что сказывается на уровне

рефлексивности и субъектности. «Воспринимать себя как индивидуальность и высоко ценить собственную неповторимость» этим подросткам легче даже в том частном смысле, что им не приходится, как кадетам, унифицироваться, надевая одинаковую форму военного образца.

То, что подростки из кадетского класса имеют более высокий балл по саморуководству, представляется нам вполне закономерным, учитывая специфику их образ жизни, с наличием в нем жестко регламентированных повторяющихся правил и стратегий поведения. В теоретической части работы мы описывали, по данным имеющихся исследований, специфику кадетской образовательной среды с дисциплинарным укладом, требующим от воспитанников высокого уровня произвольности. Все это вполне согласуется с интерпретацией высокого уровня значений по шкале «саморуководство» в ключе к методике МИС: «Человек переживает собственное "Я" как внутренний стержень, который координирует и направляет всю активность, организует поведение и отношения с людьми. Он ощущает себя способным оказывать сопротивление внешним влияниям, ему свойствен контроль над эмоциональными реакциями и переживаниями по поводу себя.»

Отметим, что высокие баллы в группе подростков-кадетов согласуются с данными научных исследований, согласно которым у младших школьников, обучающихся в кадетских классах, выше уровень произвольность психических процессов по сравнению со сверстниками их обычных классов.

Высокое «самопринятие» характеризуется в методике как склонность положительно воспринимать все стороны своего "Я", принимать себя во всей полноте поведенческих проявлений. Человек часто ощущает симпатию к себе, свои недостатки считает продолжением достоинств. Неудачи, конфликтные ситуации не дают основания для того, чтобы считать себя плохим человеком. То, что в группе кадетов выше уровень «самопринятия», связано, по-видимому, как с большей регламентированностью их жизни (меньшее количество повседневных выборов из-за жесткого контроля извне сочетается

с меньшим количеством сомнений в себе), так и с меньшим уровнем рефлексивности. Это вполне согласуется с не очень большим, но превышением показателя шкалы «самоуверенность» в группе кадетов, что, согласно ключу МИС, означает ощущение силы собственного "Я", довольство собой, ощущение своей способности решать многие жизненные вопросы, при этом проблемы затрагивают неглубоко, переживаются недолго.

Более высокие баллы по шкале «самопривязанность» у подростков из общеобразовательного класса можно объяснить как более высоким уровнем рефлексии, так и тем, что окружающие реже оценивают их личность негативно, чем подростков из кадетских классов, где большее количество санкций. Кроме того, как указывалось в теоретической части работы, в кадетские классы часто попадают дети, с чьей дисциплиной родители подчас не могут справиться самостоятельно, соответственно, и вне школы они могут иметь больше нареканий и отрицательных оценок.

По остальным шкалам различия между выборками не попали в зону значимости.

Проведем далее анализ данных по методике МИС, имея в виду три независимых фактора, выделенных авторами методики – «самоуважение», «аутосимпатия» и «внутренняя неустроенность». Данные, полученные при суммировании входящих в эти факторы шкал, представлены в таблице 2, диаграмме 2.

Таблица 2

Данные методике МИС (факторы)

Факторы	Г1	Г2	Т-критерий
самоуважение	7,81	7,49	0,5151
аутосимпатия	7,58	8,37	1,4852
внутренняя неустроенность	5,75	5,9	0,2781

$t_{кр.} = 2,0141034$ при $p \leq 0,05$

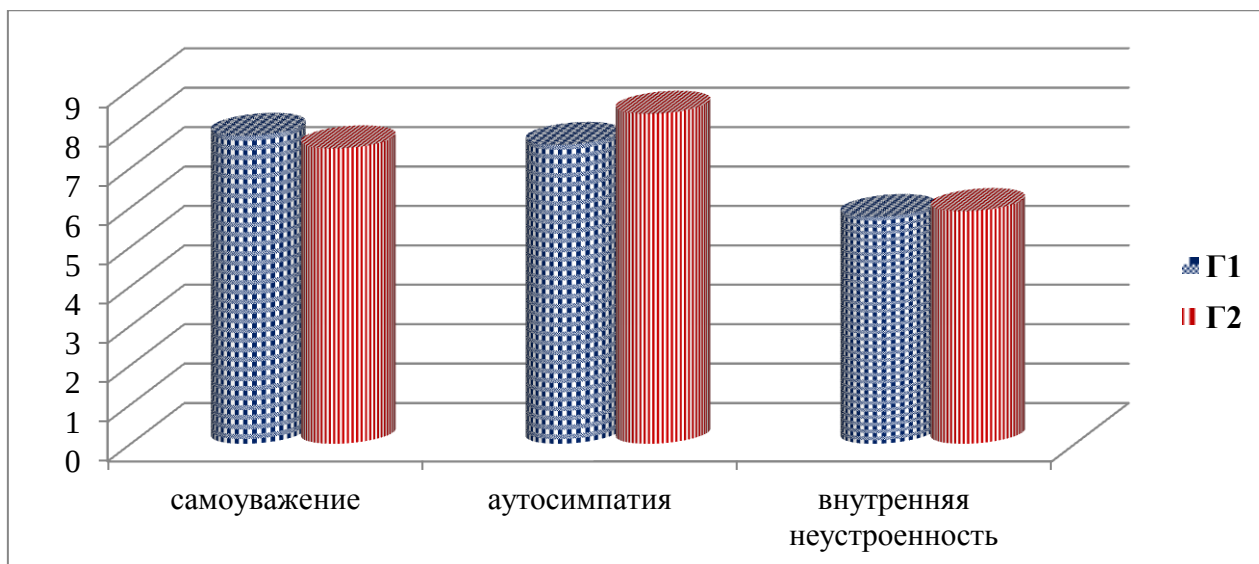


Диаграмма 2. Данные по факторам методики МИС

Таким образом, ни по одному из интегральных факторов значимых различий не обнаружено. Можно отметить лишь, что на уровне тенденции школьники из непрофильного класса (Г2) продемонстрировали превышение, по сравнению с кадетами, показателя по фактору «аутосимпатия». На этот показатель оказал влияние в первую очередь высокий среднегрупповой балл в Г2 по шкале «самопривязанность» (интерпретация этого факта проведена нами выше). Что касается содержания фактора «аутосимпатия» в представлении авторов методики МИС, то она отражает дружелюбность-враждебность к собственному "Я". В высоких значениях шкала означает одобрение себя в целом и в существенных частностях, доверие к себе и позитивную самооценку, в низких значениях – видение в себе по преимуществу недостатков, низкую самооценку, готовность к самообвинению. Таким образом, обучающиеся общеобразовательных классов чаще испытывают дружелюбность по отношению к себе.

В заключение приведем сводные данные по всем шкалам опросника МИС в условном показателе «уровень самоотношения», вычисленном как среднее арифметическое значений 9 шкал. В Г1 показатель «уровень самоотношения» составил 7, 27 б., в Г2 – 7, 43 б. О достоверности различий в данном случае говорить не приходится, но можно отметить некоторое

превышение уровня самооотношения в группе подростков из общеобразовательного класса.

Таким образом, статистический анализ полученных результатов по методике «МИС» позволяет говорить о достоверных различиях по следующим шкалам:

- у подростков из кадетского класса уровень саморуководства выше, чем у их сверстников из общеобразовательного класса ($t_{эмп.} = 2,556$);
- у подростков из общеобразовательного класса выше уровень самооценности ($t_{эмп.} = 3,7469$).

По шкале «самопринятие» более высокий балл при различиях на уровне тенденции у обучающихся кадетского класса ($t_{эмп.} = 2,0071$), также на уровне тенденции можно говорить о превышении показателей по шкале «самопривязанность» в группе подростков из общеобразовательного класса.

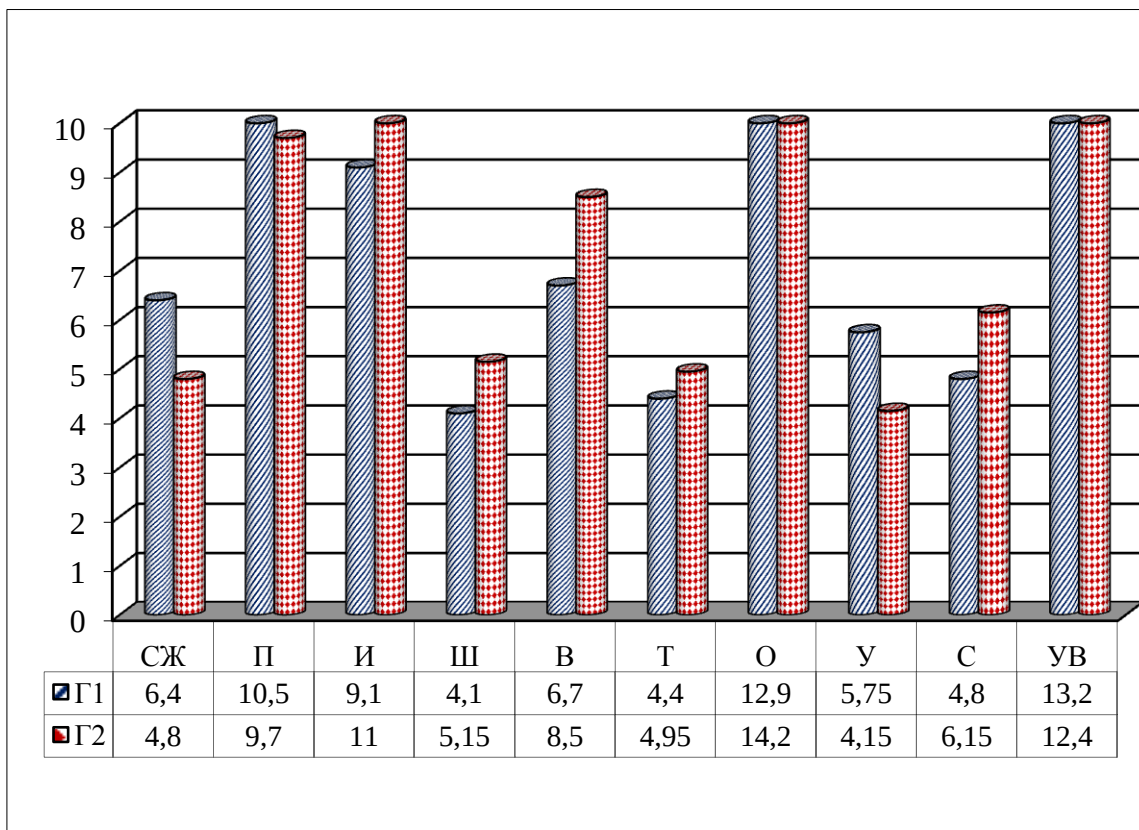
Перейдем к анализу данных, полученных по методике Шкала «Я-концепция» (А.М. Прихожан). Напомним, что эта методика позволяет судить как об уровне самооотношения, так и об отношении субъекта к себе по отдельным факторам целостной «Я-концепции» (таблицы 3,4, диаграммы 3,4).

Таблица 3

Эмпирические данные по методике «Я-концепция» А.М. Прихожан

Шкалы Группы	соц. желательность	поведение	интеллект	ситуация в школе	внешность	тревожность	общение	счастье	семья	уверенность в себе
Г1	6,4	7,5	9,1	4,1	6,7	4,4	12,9	5,75	4,8	13,2
Г2	4,8	9,7	11	5,15	8,5	4,95	14,2	4,15	6,15	12,4

$t_{кр.} = 2,0141034$ при $p \leq 0,05$



СЖ – социальная желательность; П- поведение; И - интеллект, положение в школе; Ш - ситуация в школе; В - внешность, физическая привлекательность, как свойства, связанные с популярностью среди сверстников; Т - тревожность; О - общение: популярность среди сверстников, умение общаться; У - счастье и удовлетворенность; С - положение в семье; УВ - уверенность в себе.

Диаграмма 3 Сравнительные данные по Шкале «Я-концепция»

Статистическая проверка результатов показала достоверную значимость различий между результатами контрольной и экспериментальной групп по следующим шкалам (см. Приложение, табл. 8):

1. Социальная желательность (СЖ) ($U_{кр.} = 83,5$). Подростки-кадеты продемонстрировали показатели, приближенные к критическим (6,4), т. е. эти учащиеся более ориентированы на мнение окружающих и стараются соответствовать ожиданиям окружающих. Скорее всего, эти подростки не готовы демонстрировать себя такими, какие они есть, а это может быть показателем внутреннего конфликта или/и низкого социального статуса. Возможно, это связано с характеристиками образовательной среды, где востребованы ритуально-обязательные формы поведения.

У подростков из непрофильного класса результаты по данной школе ниже (4,8), хотя не могут быть названы реально низкими (7 и более баллов по этой шкале свидетельствуют о диссимуляции). Тем не менее, по сравнению со сверстниками-кадетами они выглядят менее зависимыми от мнения социального окружения, меньше стремятся соответствовать ожиданиям других, а, следовательно, более открыты и честны как перед собой, так и перед окружающими. Возможно, это свидетельство их большей социальной зрелости и большей субъектности.

2. Поведение (П) ($U_{кр.} = 91$). У подростков из кадетского класса этот показатель ниже (7,5), хотя, по условиям методики, трактуется как реалистичное отношение к своему поведению. У подростков из общеобразовательного класса показатель выше (9,7), что характеризует подростков как оценивающих свое поведение достаточно высоко с точки зрения требований взрослых. Иными словами, подростки из Г2 предстают более «послушными», чем подростки из Г1. Можно было бы ожидать обратной картины – обучающиеся кадетских классов, находящиеся в более жестких дисциплинарных условиях, должны демонстрировать более образцовое поведение. Однако, как следует из бесед с классным руководителем кадетского класса и психологом школы, многие кадеты были отданы в кадетские классы родителями с мотивировкой «я сам не могу с ним справиться». То есть, у этих подростков есть достаточный опыт поведенческих нарушений с сопутствующими негативными оценками со стороны, что, по-видимому, и казалось на самооценке своего поведения.

3. Интеллект, школьная успешность (И) ($U_{кр.} = 113,5$). У подростков-кадетов уровень самооценки интеллекта и школьной успешности находится в средних значениях (9,1). Сопоставление этого показателя с реальными успехами в школе выявило их соответствие. Из беседы с классным руководителем этой группы было выяснено, что многие из этих ребят имеют средний и низкий уровень учебной успешности.

Подростки из непрофильного класса показали более высокий среднегрупповой балл по этой шкале (11), что, по условиям методики, трактуется как высокий уровень. При этом, из беседы с классным руководителем выяснилось, что высокая самооценка по данной шкале у подростков не является показателем нереалистичного отношения к своим интеллектуальным возможностям, а демонстрирует реальные способности в плане учебной деятельности.

4. Ситуация в школе (Ш) ($U_{кр.} = 121$). Подростки из кадетской группы выказывают в основном нейтральное отношение к школе (4,1), в то время как их сверстники из общеобразовательного класса преимущественно позитивно воспринимают школьную ситуацию (5,15). По нашему мнению, это вполне предсказуемый результат, так как кадеты, находясь в более регламентированной образовательной ситуации, большую часть свободного времени проводят именно в школе (обязательные дополнительные занятия), в то время как их «обычные» сверстники могут более свободно распоряжаться своим досуговым времяпрепровождением. Кроме того, из бесед с педагогами школы стало ясно, что кадеты чаще получают нарекания и взыскания (в том числе, подвергаясь такой «карательной акции», как временное лишение права носить погоны). Таким образом, уровень психологической безопасности образовательной среды, для них, по-видимому, ниже, чем для подростков из непрофильных классов.

5. Внешность, привлекательность, физическое развитие – как свойства, связанные с популярностью среди сверстников (В) ($U_{кр.} = 109,5$). Очень важный аспект подростковой самооценки – известно, что именно в подростковом возрасте фиксируется обостренное отношение к собственной внешности, для многих подростков она становится локусом тревоги.

Подростки первой группы показали среднюю самооценку по этой шкале (6,7), подростки из Г2 – высокую (8,5, правда, приближающуюся к средним значениям). То, что подростки-кадеты имеют сравнительно низкие оценки по шкале «внешность», стало для нас некоторой неожиданностью, поскольку

нам казалось, что количество социально одобряемых реакций на кадетскую форму должно приводить к повышению самооценки в отношении своего внешнего вида. В принципе средняя самооценка своей внешности и привлекательности для подростков нормальное явление, особенно для девушек, которые входили в состав обеих эмпирических выборок. Подростки в этом возрасте бывают редко довольны тем, как они выглядят и зачастую именно внешняя привлекательность, по их мнению, имеет важное значение для популярности среди сверстников. Отметим, что, по мнению авторов методики, средний показатель по шкале «внешность, привлекательность...» может стать и фактором риска, причиной низкой самооценки и общей неудовлетворенности собой в целом.

6. Общение, популярность среди сверстников, умение общаться (О) ($U_{кр.} = 118$, только при $p \leq 0,05$). Результаты, полученные в группе кадетов (12,9) находятся в среднем значении, члены второй экспериментальной группы (Г2) показали высокий результат по этой шкале (14,2), что характеризуется как переживание удовлетворенности в этой сфере. Не исключено, что более низкий результат в Г1 обусловлен спецификой кадетского коллектива, и, возможно, групп вне школы, в которых они проводят свободное время. Личностное пространство этих подростков можно назвать в некоторой степени ограниченным, круг интересов также вряд ли будет широким. Кроме того, из бесед с педагогами школы следует, что в кадетских классах чаще наблюдаются конфликтные ситуации, агрессивные паттерны общения, что, по-видимому, можно связать как с маскулинностью среды, так и с тем, упомянутым выше фактом, что в кадетские классы зачастую попадают дети, имеющие индивидуальную историю больших или меньших отклонений в поведении.

7. Счастье и удовлетворенность (У) ($U_{кр.} = 109$). По данной шкале результаты, полученные в ходе эмпирического исследования в группе кадетов являются высокими (5,75), по ключу к методике они трактуются как «полное ощущение удовлетворенности жизнью». В группе непрофильного

класса результат значительно ниже (4,15), т.е. они не испытывают эйфории от жизни, а смотрят на жизненную ситуацию более реалистично. Эти различия на первый взгляд кажутся парадоксальными – имея по всем предыдущим шкалам меньшие показатели по сравнению с Г2, по шкале «счастье» кадеты показали достоверно больший результат. Мы можем объяснить это только меньшим уровнем личностной зрелости, меньшим уровнем рефлексивности подростков-кадет, который, как известно, соотносится с меньшим количеством внутренних конфликтов, сомнений и т.п., и, таким образом, большей удовлетворенностью жизненной ситуацией.

8. Уверенность в себе (УВ) ($U_{кр} = 138$, только при $p \leq 0,05$). Показатели как в первой (13,2), так и во второй группе (12,4) находятся в среднем значении, что указывает на реалистичную самооценку членов обеих выборок. Значимое превышение показателя (при $p \leq 0,05$) в группе подростков-кадет над таковым в непрофильном классе соотносится с данными предыдущей методики (МИС) по шкалам «саморуководство» и «самопринятие», значения которых также оказались выше у обучающихся кадетского класса. По поводу высоких значений «самопринятия» у кадетов нами было высказано предположение, что это связано как с большей регламентированностью их жизни, так и с меньшим уровнем рефлексивности. Это предположение актуально и для интерпретации превышения значений в группе кадетов по параметру «уверенность в себе» обсуждаемой методики.

Достоверности различий не получено по лишь шкале «тревожность» (Т), но сравнительный анализ средних значений выявил небольшие различия ($U_{кр.}=168$). Хотя показатели по данной шкале в Г1 (4,4) и Г2 (4,95) практически идентичны (разница составляет 0,556), более высокий балл в группе испытуемых из общеобразовательного класса мы склонны объяснять большим количеством выборов, которые им приходится делать самостоятельно, не полагаясь на приказы и распоряжения, как в кадетских классах, а также более высоким уровнем их рефлексивности, как будет показано ниже. В целом, согласно методике А.М. Прихожан, обе выборки

продemonстрировали низкий (с тенденцией к среднему) уровень тревожности.

Отдельно скажем об интегральном показателе по методике «Я-концепция» А.М. Прихожан - общем показателе уровня самооотношения (суммарный балл, характеризующий общую удовлетворенность собой, позитивность самооотношения). Данные в таблице 4 и диаграмме 4.

Таблица 4

Общий показатель уровня самооотношения подростков двух выборок

Группа	Г1	Г2	T-критерий
Ср. балл	66,85	59,23	1,924
Ср. уровень	1,7	2,45	1,0597

$t_{кр.} = 2,0141034$ при $p \leq 0,05$

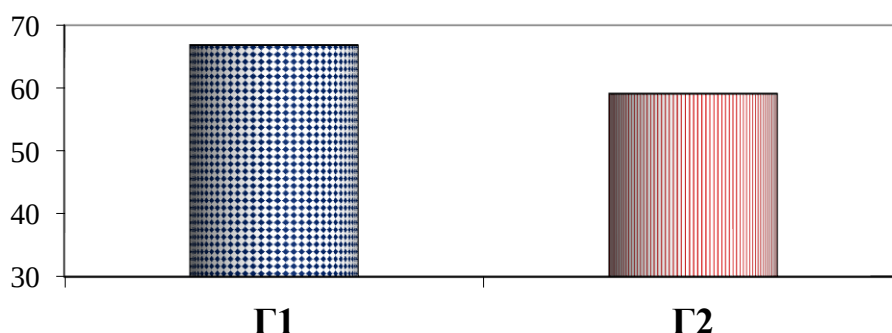


Диаграмма 4. Сравнение уровня самооотношения подростков

Как следует из таблицы 4, значимые различия в общем уровне самооотношения подростков двух выборок не выявлены ($T_{эмп.} = 1,924$), хотя по средним показателям более благоприятная картина в группе подростков-кадетов. Это противоречит данным по методике МИС, где кадеты продемонстрировали не на уровне значимости, но более высокие, по сравнению с Г2, показатели «уровень самооотношения» (в Г1 - 7,27 б., в Г2 - 7,43 б.). Объяснение этого факта мы можем отнести только на особенности двух методик. Возможно, их стимульный материал по-разному был воспринят подростками из кадетских классов.

Анализ результатов по методике «Я-концепция» позволяет говорить о достоверно значимых различиях по следующим шкалам:

1. У подростков-кадетов уровень социальной желательности выше, чем у подростков из общеобразовательного класса.

2. По шкале «поведение» у подростков из кадетского класса самооценка ниже, чем у их сверстников из обычного класса.

3. Самооценка интеллекта подростков из кадетского класса ниже уровня самооценки интеллекта и успешности в обучении подростков, не обучающихся в кадетском классе.

4. Восприятие школьной ситуации у членов кадетской выборки менее позитивное, чем в Г2.

5. Самооценка физической привлекательности и популярности среди сверстников у подростков-кадетов ниже, чем у подростков из непрофильного класса.

6. Самооценка общения, умения общаться выше у подростков из общеобразовательного класса.

7. Удовлетворенность жизненной ситуаций выше у подростков из кадетского класса.

8. Значимое превышение показателя «уверенность в себе» (только при $p \leq 0,05$) зафиксировано у подростков-кадетов, по сравнению с подростками из общеобразовательного класса.

Данные по шкале «Я-концепция» не дают основания заключить о подтверждении гипотезы в той ее части, где мы декларировали более высокую самооценку популярности среди сверстников у подростков из кадетского класса. Мы полагали, что, если подтвердится гипотеза о низкой оценке своего положения в семье у данной категории испытуемых (что было вполне ожидаемо), то, вероятно, подростки «переместят» локус своей социальной принятости в сферу общения со сверстниками. Однако получилось, что подростки из кадетских классов и в этой сфере не ощущают поддержки и принятия.

Не подтвердилась гипотеза, так же, как и в данных по методике МИС, в части более высокой самооценки участников кадетской группы по параметру «внешность», на деле они ниже (достоверность подтверждена) оценивают свою внешность, привлекательность. Выше, при интерпретации данных по отдельным параметрам самооценки подростков по шкале «Я-концепция», мы объясняли свое ожидание высоких оценок кадетов в отношении своей внешности количеством социально позитивных, одобряющих реакций на кадетскую форму, на ее атрибутику, подтянутый внешний вид юных кадетов. Однако оценки кадетами своей внешности оказались относительно низкими, возможно, в том числе, из-за постоянного наличия в их жизни униформы. Видимо, кадетская форма скорее сказывается на самооценке младших школьников, для подростков это перестает быть ценностью.

Далее рассмотрим данные, полученные по методике Дембо-Рубинштейн.

Таблица 5

Показатели уровня самооценки подростков двух групп

шкалы группы	характер	ум	способности	авторитет у сверстников	красота	уверенность	самооценка
Г1	65,2	65,5	72,8	71,5	66,5	70,9	68,9
Г2	60,95	66	80,65	68,6	71,7	75,5	70,73

Как видно из таблицы 5, имеются различия между уровнями самооценки по разным параметрам в среднегрупповых показателях кадетского и общеобразовательного классов. Однако статистически достоверных различий в уровне самооценки обучающихся кадетского и общеобразовательного классов в групповом выражении по отдельным параметрам и по общему значению не обнаружено (Приложение, таблица 9).

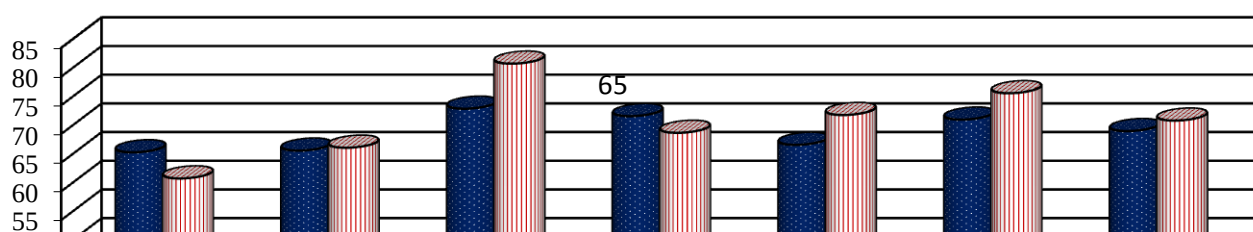


Диаграмма 5. Сравнение уровня самооценки подростков

Анализ средних значений Г1 и Г2 по данной методике, представленных в таблице 5 и отраженных на диаграмме 5, позволяет говорить о том, что в группе подростков-кадетов зарегистрированы показатели, превышающие таковые у подростков 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 подростков из общеобразовательного класса, по двум шкалам – «способности» и «уверенность в себе» у них зафиксирована завышенная самооценка. В групповых профилях самооценки по методике Дембо-Рубинштейн не обнаружено показателей, свидетельствующих о заниженной самооценке, что можно трактовать как позитивный факт, поскольку известно, что подростковый возраст может сопровождаться в ряде случаев снижением самооценки личности. То, что в целом, пусть и не на уровне значимости, уровень самооценки подростков-кадет ниже, согласуется с данными по первым двум диагностическим методикам и свидетельствует о тенденции формирования у этих подростков не очень позитивного «образа Я», не вполне гармоничной идентичности. Причины этого обстоятельства лежат, скорее всего, в описанной в теоретической части работы специфики детей, приходящих в кадетские классы. Еще до прихода в эти классы дети имели

опыт негативного оценивания их поведения и личности. Причины этого обстоятельства лежат, скорее всего, в описанной в теоретической части работы специфики детей, приходящих в кадетские классы. Еще до прихода в эти классы дети имели опыт негативного оценивания их поведения и личности. Этот опыт, судя по беседам с педагогами, работающими в кадетских классах, продолжал накапливаться и в период обучения. Характеристики, которые педагоги дают обучающимся-кадетам в неформальной обстановке чаще всего формулируются так: «с ними трудно», «они непослушные», «агрессивные», «плохо мотивированы на учебу» и пр.

По методике измерения самооценки Дембо-Рубинштейн получены также данные об уровне притязаний подростков из Г1 и Г2. Они отражены в таблице 6 и на диаграмме 6.

Таблица 6

Показатели уровня притязаний подростков двух групп

шкалы группы	характер	ум	способности	авторитет у сверстников	красота	уверенность	Уровень притязаний
Г1	78,65	81,5	83,3	82	80,3	88,5	82,5
Г2	78,87	86,3	91,95	82,9	87,7	91,85	86,09

Анализ представленных в таблице 6 результатов уровня 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 подростков из общеобразовательного класса. По некоторым шкалам они минимальны (так, по шкалам «характер» и «авторитет среди сверстников» различия составляют всего 0,22 б. и 0,9 б. соответственно), по другим значительнее. Достоверность различий проверялась с помощью U– критерия Манна–Уитни и t-критерия Стьюдента (Приложение, таблица 10).

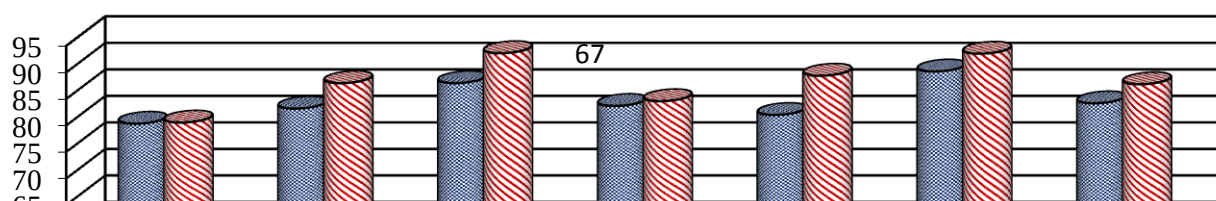


Диаграмма 6. Сравнение уровня притязаний подростков

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

- «способности» ($U_{кр} = 108$).
- «красота» ($U_{кр} p \leq 0,05 = 138 = 134$).

В обоих случаях подростки-кадеты продемонстрировали значения ниже, чем их сверстники из непрофильного класса. Следовательно, последние имеют как по данным шкалам, так и по остальным (в сравнении среднегрупповых значений) больший уровень притязаний, который К. Левин, автор термина, означает 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. В сочетании с полученными по методике «Шкала «Я-концепции» результатам по параметрам «интеллект» и «внешность», можно говорить, что подростки кадеты не только имеют низкие самооценки по этим параметрам, но и не особенно надеются на их изменение в текущей жизненной ситуации.

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

Последняя из использованных нами в диагностических процедурах методика – «Методика определения индивидуальной меры рефлексивности» (А. В. Карпов, В.В. Пономарева). Данные, полученные по ней, представлены в таблице 7.

Различия в развитии рефлексивности двух групп подростков являются достоверными, что следует из подсчета по Т-критерию Стьюдента.

Таблица 7

Уровень рефлексивности подростков из кадетских и непрофильных классов

	Г1	Г2
Уровень рефлексивности	110,7	124,8
Значение t-критерия	2,852	

$t_{кр.} = 2,0141034$ при $p \leq 0,05$

Более низкий средний балл в кадетском классе является показателем меньшей степени субъектности обучающихся (одного из показателей уровня развития самосознания личности) в общегрупповом формате.

При переводе сырых баллов в стены выяснилось, что среднегрупповой балл подростков из кадетского класса соответствует 3 стену, а подростков из общеобразовательного класса – 5 стену. По условиям методики, низкие результаты по тесту (меньше 4 стенов), вероятно, говорят о том, что испытуемому в небольшой степени свойственно задумываться над происходящим, над причинами своих действий и поступков других людей, над их последствиями. Такие люди не всегда планируют свою деятельность, бывают импульсивны и ограничиваются рассмотрением меньшего количества деталей при принятии решения. У них возможно возникновение трудностей в общении с другими людьми из-за невозможности всегда точно

понять другого, предсказать его реакцию. Отсюда, по-видимому, сравнительно низкий показатель в группе подростков-кадетов по параметру «общение» в методике «Шкала «Я-концепция».

Возможно, низкий уровень рефлексивности подростков-кадет и является первопричиной сравнительно низких баллов, полученных по другим методикам, и завышения самооценки по таким параметрам, как «саморуководство» и «самопринятие» (методика МИС), «счастье, удовлетворенность жизненной ситуацией» и «уверенность в себе» (методика «Шкала «Я-концепция»).

Выводы

Проведенное исследование было направлено на изучение особенностей самосознания у подростков из кадетских классов.

В исследовании приняли участие обучающиеся 8-х классов - кадетского (25 человек) и общеобразовательного (23 человека).

В ходе исследования были использованы следующие психодиагностические методики:

- Тест-опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев);
- Шкала «Я-концепция» (А.М.Прихожан);
- Методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан;
- Методика определения индивидуальной меры рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева).

В качестве методов математической статистики были использованы Т-критерий Стьюдента, U-критерий Манна-Уитни.

По всему массиву эмпирических данных, полученных в диагностическом исследовании, можно сделать следующие выводы:

- По методике «МИС» В.В. Столина, С.Р. Пантелеева достоверные различия в эмпирических данных двух выборок получены по уровням самооценности (он выше у подростков из общеобразовательного класса) и саморуководства (выше у подростков из кадетского класса). По шкале «самопринятие» показатель оказался выше у обучающихся кадетского класса (различия близки к статистически достоверным). На уровне тенденции баллы по шкале «самопривязанность» выше в группе подростков из общеобразовательного класса.

- При сравнении интегральных факторов в методике МИС значимых различий не обнаружено, однако на уровне тенденции школьники из непрофильного класса продемонстрировали превышение, по сравнению с кадетами, показателя по фактору «аутосимпатия», т.е. подростки-кадеты реже испытывают дружелюбность по отношению к себе. Достоверности различий по общему показателю «уровень самоотношения» не обнаружено.

- Достоверно значимые различия выявлены по большинству параметров методики «Шкала «Я-концепция»:

- У подростков-кадетов уровень социальной желательности выше, чем у подростков из общеобразовательного класса.

- По шкале «поведение» у подростков из кадетского класса самооценка ниже, чем у их сверстников из обычного класса.

- Самооценка интеллекта подростков из кадетского класса ниже таковой у обучающихся в непрофильном классе.

- Восприятие школьной ситуации у членов кадетской выборки менее позитивное, чем у школьников из общеобразовательного класса.

- Самооценка физической привлекательности и популярности среди сверстников у подростков-кадетов ниже, чем у их сверстников из непрофильного класса.

- Самооценка общения, умения общаться выше у подростков из общеобразовательного класса.

- Уровень удовлетворенности жизненной ситуаций выше у подростков из кадетского класса.

- Значимое превышение показателя «уверенность в себе» (только при $p \leq 0,05$) зафиксировано у подростков-кадетов, по сравнению с их сверстниками из общеобразовательного класса.

- По «Шкале «Я-концепция» значимые различия в общем уровне самоотношения подростков двух выборок не выявлены, хотя по средним показателям более благоприятная картина в группе подростков-кадетов.

- По методике измерения самооценки Дембо-Рубинштейн не обнаружено достоверных различий в уровне самооценки обучающихся кадетского и общеобразовательного классов по отдельным параметрам и по общему значению. На уровне средних значений в группе подростков-кадетов выявлены показатели, превышающие таковые у подростков из непрофильных классов, лишь по двум шкалам – «характер» и «авторитет у сверстников».

- При сравнении уровня притязаний значимые различия были получены по шкалам «способности» и «красота», при этом кадеты продемонстрировали значения ниже, чем их сверстники из непрофильного класса. По всем остальным шкалам методики уровень притязаний подростков-кадетов на уровне средних значений также ниже уровня притязаний их сверстников из непрофильного класса.

- По «Методике определения индивидуальной меры рефлексивности» выявлены достоверные различия - в кадетском классе средний балл по уровню развития рефлексивности значимо ниже.

Заключение

Уникальная образовательная технология - «кадетский компонент», включенный в практику общеобразовательных организаций, позволяет говорить о наличии потенциала для активизации процесса развития самосознания обучающихся кадетских классов. В психологических исследованиях констатируется, что интегральным показателем развития самосознания является субъектность личности. В требованиях новых ФГОС основного общего образования содержится необходимость развития субъектной позиции личности обучающегося. Выполняя это требование, современное кадетское образование может способствовать оптимизации личностного роста и развития самосознания воспитанников.

Целью данного исследования явилось изучение особенностей самосознания у подростков из кадетских классов. Поэтому в первой главе представлены материалы о психологии подросткового возраста, специфике самосознания подростков, содержательных аспектов кадетского образования, отличии кадетских классов от учреждений кадетского образования закрытого типа. Анализ этих материалов свидетельствует о наличии некоторых неблагоприятных факторов в кадетской образовательной среде в отношении развития самосознания обучающихся. Чтобы подтвердить или опровергнуть эти исследовательские данные, мы организовали свое исследование.

В ходе нашего эмпирического исследования выявлены следующие основные факты: у подростков из кадетского класса достоверно выше, чем у их сверстников из общеобразовательного класса, показатели по шкалам «саморуководство» и «самопринятие» и ниже - по шкале «самопривязанность» и фактору «аутосимпатия»; у подростков-кадетов выше уровни социальной желательности и удовлетворенности жизненной ситуаций, показателя «уверенность в себе», при этом ниже уровни самооценки по шкалам «поведение», «интеллект», «внешность», «общение», и менее позитивное восприятие школьной ситуации, чем у подростков из общеобразовательного класса. Значимых различий в общем уровне самоотношения не выявлено, хотя по средним показателям более

благоприятная картина в группе подростков-кадетов. При сравнении уровня притязаний значимые различия были получены по шкалам «способности» и «красота», при этом кадеты продемонстрировали значения ниже, чем их сверстники из непрофильного класса. По всем остальным шкалам методики уровень притязаний подростков-кадетов на уровне средних значений также ниже уровня притязаний их сверстников из непрофильного класса. Достоверные различия получены по уровню развития рефлексивности - в кадетском классе он ниже.

Таким образом, выдвинутая в исследовании гипотеза о том, что у подростков из кадетского класса, по сравнению с их сверстниками из общеобразовательного класса, выявляются более высокие уровни самоуверенности, саморуководства, самооценки умения общаться и физической привлекательности, а также сравнительно низкие показатели уровня рефлексии, уровня притязаний, внутренней конфликтности, самооценки поведения и способностей, подтверждена в большей ее части. Не подтверждены предположения, что у подростков-кадетов более высокие уровни самоуверенности, самооценки физической привлекательности и умения общаться, и низкая самооценка поведения. Интерпретация полученных результатов подробно изложена в п. 2.2. работы.

Все задачи исследования решены, его цель достигнута.

Список используемых источников

1. Агапов В.С. Сущностная характеристика Я-концепции 2001. - М.: МОСУ, 2001. - 39 с.
2. **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. doi:10.17759/psyedu.2016080410**
3. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. - СПб.: Изд. «СОЮЗ», 2002. – 271 с.
4. Байбуртянц Е.В. Психологическое изучение нарушений поведения воспитанников (подростков) кадетского корпуса: дис. ... канд. психол. наук.- Н. Новгород, 2007.- 165 с.
5. 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.
6. Белоусов А.Е. Организационно-педагогические условия непрерывности сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на этапах общего и среднего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2016. - 27 с.
7. Битянова М. Р. Психологическое сопровождение детей // Школьный психолог. - 2000. - № 10. – С. 12-21.
8. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. - М.: Совершенство, 1997. - 299 с.
9. Блинов В.И., Сергеев И.С. Основные идеи концепции сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования // Профессиональная ориентация в современной России: задачи, содержание, технологии: Материалы III Всероссийской конференции «Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение в современной России: задачи, содержание, технологии» / Сост. В.И. Блинов, И.С. Сергеев. – М.: ФИРО, 2015. – Вып. IV. – 170 с.

10. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – Воронеж, 2004. – 187 с.
11. **Боровик А.М.** Специфика социально-психологической адаптированности воспитанников к условиям кадетской школы-интерната: автореф. дисс. ...канд. психол. наук. – М., 2015. – 28 с.
12. Борытко Н.М. Этическое воспитание. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. - 32 с.
13. Буковская Т.И. Кадетские корпуса: История, этапы становления и развития военного образования в России: дисс. ... канд. ист. наук. – СПб, 2003. – 162 с.
14. 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.
15. Джемс У. Научные основы психологии. - Минск «Харвест», 2003 г. – 434 с.
16. Дмитриева Н.А. Ценностные ориентации кадетов // Омский научный вестник. – 2012. - № 5 (112). - С.170-172.
17. Додова Л.М. Личностное становление подростков и юношей в условиях кадетского образования: дис. ... канд. психол. наук. - Краснодар, 2012. - 197 с.
18. Дубровина И.В., Прихожан А.М. Возрастная и педагогическая психология. – М.: Академия, 2003. – 368 с.
19. Ермолов Е.М. Становление и развитие качеств лидера воинского коллектива у кадет и суворовцев: автореф. дисс. ... канд. пед. наук – СПб., 2015. – 27 с.
20. Жукова Е.Ю. Генезис системы кадетского образования в России // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – ВЫП. 1(6). – С. 72-78.

21. Кабачевская Е.В. Формирование профессионального интереса юношей кадетского корпуса: дис. ... канд. пед. наук. - Кемерово, 2003. - 225 с.
22. Капцова А.Е. Особенности самосознания подростков при различном восприятии семейной ситуации: автореф. дис.... канд. психол. наук. – М., 2002. – 25 с.
23. Карнилова А.П. Диагностика регулятивной функции самосознания. – М., 2000. -188 с.
24. Карташов О.Р. Воспитание сознательной дисциплины у учащихся кадетских классов: дис. ... канд. пед. наук. - Кострома, 2003. - 127 с.
25. Ковалева Т.М. Культурные границы тьюторства // Управление школой. - 2009. - № 15. – С.14-23.
26. Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология. - М.: Гардарики, 2005.- 287 с.
27. Кон И.С. Ребёнок и общество. - М.: Академия, 2003. - 336 с.
28. Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования **[Электронный ресурс]** // <http://resurs-yar.ru/files/spec/soprovodzenie.pdf>
29. Кормакова В.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения старшеклассников в сфере рабочих профессий: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Белгород. 2013. – 48 с.
30. Кузнецов Д.В. Психолого-педагогическая фасилитация самоопределения старшеклассников: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. - Екатеринбург, 2017. – 26с.
31. Кузьменко Р.В. Формирование культуротворческой компетентности обучающегося президентского кадетского училища: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2015. – 25 с.
32. Ланских Е.А. Пропедевтика военной службы обучающихся в кадетских классах как условие их профессионального самоопределения

и самомотивации к воинской деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 2013.- 24 с.

33. Леви Т.С., Краснова О.В. Взаимосвязь психологической границы и самосознания личности (на примере подросткового возраста) // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 4. С. 232–235.

34. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975. – 352 с.

35. Малышев А.В. Научно-практические основы психолого-педагогического сопровождения процесса развития культуры личности подростка в современном информационном пространстве: автореф. дисс.... д-ра психол. наук. – Н. Новгород. – 2013. – 60 с.

36. Маралов В. Г. Основы самосознания и саморазвития: учеб. пособие. -М.: Академия, 2002. - 256 с.

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

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

39. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды / под ред. Е. А. Климова. – М.: МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2005. – 544 с.

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

41. 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

42. Мудрик А. В. Социальная педагогика. – М., Академия, 2009. - 200 с.
43. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. - М.: «Академия», 2006. - 608 с.
44. Научно-методическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся [**Электронный ресурс**] // [http: // www.firo.ru /wp-content/uploads/ 2013/11/2_Rodichev.pdf](http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/2_Rodichev.pdf)
45. Нездайминова Е.А. Психологические особенности развития личности подростков в условиях кадетского образовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2017. – 25 с.
46. Новиков В. С., Филиппов Э. М. России служим с детства. - СПб.: СРП «Павел» ВОГ, 2011. – 373 с.
47. Новикова С.В. Формирование ключевых компетенций обучающихся в процессе реализации профильного обучения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2013 – 24 с.
48. Овсянников С.Ю. Реализация конструктивного потенциала военной субкультуры в воспитании личного состава войск национальной гвардии российской федерации: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2017. – 24 с.
49. Оганян Л.В. Формирование асертивности подростков-воспитанников кадетской школы: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2012. – 195 с.
50. Олесик А.М. Психологические характеристики самосознания современного подростка: дис. ... канд. психол. наук – М., 2002. - 220 с.
51. Осипов В.А. Ориентация учащихся на военные профессии в условиях обучения в кадетских классах: дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2003.- 202 с.
52. Оспенников С.В. Психолого-педагогическое сопровождение личностного роста курсантов военно-образовательного учреждения войск национальной гвардии российской федерации: автореф. дис. ...канд. психол. наук. – Кемерово, 2017. – 27 с.

53. Пантилеев С. Р. Методики исследования самоотношения. – М., 2004. – 112 с.
54. Пашканова Н.А. Формирование опыта нравственного поведения воспитанников кадетского корпуса: дис. ... канд. пед. наук.- Кострома, 2006. – 219 с.
55. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: Учеб. пособие / С.М. Юсфин, Е.А. Александрова и др. - М: Академия, 2006. - 189 с.
56. Педан В.А. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников на основе событийных сетей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2017. – 27 с.
57. Петронюк И.С. Педагогическое сопровождение становления ценностного отношения подростков к армии в условиях кадетского корпуса: дис. ... канд. пед. наук. - СПб., 2008. – 289 с.
58. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. - М.: МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
59. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. - М.: «Академия», 2008. - 320 с.
60. Психология самопознания как научная основа развития субъектов обучения / Иванов А.А., Бобро Т.П.; под ред. Е.А. Сорокоумовой. - М., 2012. – 224 с.
61. Психология самосознания: Хрестоматия по социальной психологии личности / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. - Самара: Бахрах-М, 2003. – 671 с.
62. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности / пер. с нем. - М.: Мир, 1994. - 319 с.
63. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М.: «Прогресс», 1994. - 256 с.
64. Романова А.И. Ключевые направления исследования самопознания в зарубежной психологии – М.: Мир, 2012. – 134 с.

65. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб: Питер, 2003. - 712с.
66. Сапрыкина Е.В. Формирование умения учиться у обучающихся кадетского училища: дис. ... канд. пед. наук. - Оренбург, 2015. – 197 с.
67. Симанкова О.С. Педагогические условия воспитания социальной компетентности кадетов: деятельностный подход: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2015. – 22 с.
68. Симонова Г. И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся образовательных учреждений: теория и практика: дис... д-ра пед. наук. - Киров, 2006. - 425 с.
69. Столин В.В. Самосознание личности. – М., 2006. - 284 с.
70. Стрюкова Г.А. Гуманистический потенциал воспитательной системы суворовского военного училища: дис....канд. пед. наук. - Ульяновск, 2002. – 208 с.
71. Титова Т.Н. Формирование субъектной позиции подростков в кадетской школе: дис. ... канд. пед. наук. - Самара, 2007. – 249 с.
72. Ткаченко Т.В. Формирование ценностно-патриотических ориентаций учащихся кадетских школ: дис. ... канд. пед. наук. – М.а, 2004. – 216 с.
73. Фельдштейн Д.И. Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования). - М.; Воронеж: Модек, 2013. - 335 с.
74. Цынцарь А.Л. Психолого-педагогические условия формирования самосознания подростков из дистантных семей: дис. ... канд. психол. наук. – Н. Новгород, 2015. – 184 с.
75. Чеснокова И.Г. Зависимость самооценки подростка от отношения к нему родителей. – М.: Академия, 2002. – 148 с.
76. Чиркова Л.Н. Проектирование содержания образования в кадетской школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2009. – 26 с.

77. Чистякова С.Н. Новые подходы к формированию профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования // Школа и производство. - 2013. - № 1. - С. 9–12.
78. Чистякова С.Н. Педагогическое сопровождение социально-профессионального самоопределения учащихся // Ученик в обновляющейся школе / Под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. - М: ИОСО РАО, 2002. - 408 с.
79. Шамис Е., Никонов Е. Теория поколений. Необыкновенный Икс. - М. Синергия, 2016. – 140 с.
80. Шибутани Т. Социальная психология / пер. с англ. - Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 1999. - 544 с.
81. Шутенко Е.Н. Развитие самосознания личности подростка в процессе психодрамы: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1999. - 172 с.
82. Эльканова П.А. Педагогическое сопровождение социализации подростка (На примере Заполярья): дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. - 184 с.
83. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - М., 1996. – 344 с.
84. Юдин В.В. Кадетское образование: понятие, содержание, значение // Вестник ОГУ. – 2011. -№11 (130). - С.247-254.

Приложение

Таблица 8

Различия значений двух выборок по «Шкале «Я-концепция»

U – кр. Шкалы	Г1	Г2	$U_{кр}$	Различия
СЖ	83,5	83,5	$U_{кр} p \leq 0,05 = 138$	В зоне значимости
	83,5	83,5	$U_{кр} p \leq 0,01 = 114$	В зоне значимости
П	91	91	$U_{кр} p \leq 0,05 = 138$	В зоне значимости
	91	91	$U_{кр} p \leq 0,01 = 114$	В зоне значимости
И	113,5	113,5	$U_{кр} p \leq 0,05 = 138$	В зоне значимости
	113,5	113,5	$U_{кр} p \leq 0,01 = 114$	В зоне значимости
Ш	121	121	$U_{кр} p \leq 0,05 = 138$	В зоне значимости
	121	121	$U_{кр} p \leq 0,01 = 114$	Вне зоны значимости
В	109,5	109,5	$U_{кр} p \leq 0,05 = 138$	В зоне значимости
	109,5	109,5	$U_{кр} p \leq 0,01 = 114$	В зоне значимости
Т	168	168	$U_{кр} p \leq 0,05 = 138$	Вне зоны значимости
	168	168	$U_{кр} p \leq 0,01 = 114$	Вне зоны значимости
О	118	118	$U_{кр} p \leq 0,05 = 138$	В зоне значимости
	118	118	$U_{кр} p \leq 0,01 = 114$	Вне зоны значимости
У	109	109	$U_{кр} p \leq 0,05 = 138$	В зоне значимости
	109	109	$U_{кр} p \leq 0,01 = 114$	В зоне значимости
С	89	89	$U_{кр} p \leq 0,05 = 138$	В зоне значимости
	89	89	$U_{кр} p \leq 0,01 = 114$	В зоне значимости
УВ	138	138	$U_{кр} p \leq 0,05 = 138$	В зоне значимости
	138	138	$U_{кр} p \leq 0,01 = 114$	Вне зоны значимости
УС	167	167	$U_{кр} p \leq 0,05 = 138$	Вне зоны значимости
	167	167	$U_{кр} p \leq 0,01 = 114$	Вне зоны значимости

Таблица 9

Статистический анализ результатов измерения самооценки ($U_{кр}$, $t_{кр}$)

Параметр	Г1	Г2	$U_{кр} / t_{кр}$	Зона значимости
Характер	185	185	$U_{кр} p \leq 0,01 = 114$	Вне зоны значимости
	185	185	$U_{кр} p \leq 0,05 = 138$	Вне зоны значимости
Ум	191	191	$U_{кр} p \leq 0,01 = 114$	Вне зоны значимости
	191	191	$U_{кр} p \leq 0,05 = 138$	Вне зоны значимости
Способности	141,5	141,5	$U_{кр} p \leq 0,01 = 114$	Вне зоны значимости
	141,5	141,5	$U_{кр} p \leq 0,05 = 138$	Вне зоны значимости
Авторитет	176	176	$U_{кр} p \leq 0,01 = 114$	Вне зоны значимости
	176	176	$U_{кр} p \leq 0,05 = 138$	Вне зоны значимости
Красота	166,5	166,5	$U_{кр} p \leq 0,01 = 114$	Вне зоны значимости
	166,5	166,5	$U_{кр} p \leq 0,05 = 138$	Вне зоны значимости
Уверенность	158,5	158,5	$U_{кр} p \leq 0,01 = 114$	Вне зоны значимости
	158,5	158,5	$U_{кр} p \leq 0,05 = 138$	Вне зоны значимости
Самооценка	0,5897	0,5897	$t_{кр} p \leq 0,01 = 2,689$	Вне зоны значимости
	0,5897	0,5897	$t_{кр} p \leq 0,05 = 2,014$	Вне зоны значимости

Таблица 10

Статистический анализ результатов измерения уровня притязаний ($U_{кр}$, $t_{кр}$)

Шкалы	Г1	Г2	$U_{кр} / t_{кр}$	Зона значимости
Ум	147,5	147,5	$U_{кр} p \leq 0,01 = 114$	Вне зоны значимости
	147,5	147,5	$U_{кр} p \leq 0,05 = 138$	Вне зоны значимости
Способности	108	108	$U_{кр} p \leq 0,01 = 114$	<i>В зоне значимости</i>
	108	108	$U_{кр} p \leq 0,05 = 138$	<i>В зоне значимости</i>
Красота	134	134	$U_{кр} p \leq 0,01 = 114$	Вне зоны значимости
	134	134	$U_{кр} p \leq 0,05 = 138$	<i>В зоне значимости</i>
Уверенность в себе	139,5	139,5	$U_{кр} p \leq 0,01 = 114$	Вне зоны значимости
			$U_{кр} p \leq 0,05 = 138$	Вне зоны значимости
Уровень притязаний	1,364	1,364	$t_{кр} p \leq 0,01 = 2,704$	Вне зоны значимости
	1,364	1,364	$t_{кр} p \leq 0,05 = 2,021$	Вне зоны значимости

