

ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

На правах рукописи

ГРОШЕВ НИКОЛАЙ БОРИСОВИЧ

**ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДУХОВНОЙ
СЕМИНАРИИ В ПРОЦЕССЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО
НАСТАВНИЧЕСТВА**

5.8.7 – Методология и технология профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание учёной степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

Александрова Е. А.

профессор, доктор пед. наук

Саратов, 2025

Содержание

Введение.....	5
Глава 1. Теоретические и прикладные предпосылки исследования формирования образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества	18
1.1 Ретроспективный анализ образовательных сред духовных школ и возможности векторного моделирования в современных условиях	18
1.2 Образовательная среда как педагогическая категория	69
1.3 Возможности индивидуального наставничества в формировании образовательной среды духовной семинарии.....	80
1.4 Обоснование модели формирования образовательной среды духовной семинарии средствами индивидуального наставничества.....	99
Выводы по главе 1.....	124
Глава 2. Экспериментальная проверка уровня сформированности образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества.....	128
2.1 Констатирующий этап экспериментальной работы по формированию образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества.....	128
2.2 Реализация модели по формированию образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества.....	139
2.3 Результаты анализа сформированности образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества.....	162
Выводы по главе 2.....	169
Заключение.....	172
Список литературы.....	176
Приложение.....	195

Введение

Актуальность темы исследования. В современных социокультурных условиях развития России организации высшего образования призваны использовать не только эффективные стратегии профессиональной подготовки молодого поколения россиян, но и воспроизводить традиционные духовно-нравственные ценности, о важности которых неоднократно подчёркивается в Указах Президента РФ (Президент РФ, Указ № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» от 7 мая 2024 года; Указ № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» от 2 июля 2021 г.; Указ № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» от 9 ноября 2022 г.).

Ввиду этого существуют законодательные инициативы, направленные на поддержку социокультурных институтов, к которым относятся и духовные семинарии, в условиях глобального ценностного кризиса и деструктивной идеологии, воспроизводящие духовность и культуру, сохраняющие и укрепляющие духовно-нравственные ценности, и имеющие исторически сложившиеся традиции профессионального образования.

Православные духовные семинарии, являясь высшими учебными заведениями, проходят процедуры лицензирования и аккредитации образовательных программ, реализуя их в соответствии с ФГОС ВО по теологии по направлениям бакалавриата, магистратуры и, в ряде случаев, – подготовки кадров высшей категории.

Вместе с тем, сложность осуществления учебно-воспитательного процесса в духовных семинариях заключается в необходимости решения двуетапной задачи: с одной стороны – необходимость адаптации теологического образования к потребностям современного российского общества в устойчивом воспроизведении его ценностно-смысловых основ, с другой стороны – сохранение верности православным традициям и православному мировоззрению в этих

современных условиях. Студентов духовных семинарий необходимо готовить к социально значимой духовно-просветительской деятельности на основе осознания своей принадлежности к православной традиции.

Традиционно закрытая для внешнего мира образовательная среда духовной семинарии со своей внутрикорпоративной этикой, каноническим уставом, иерархичностью среды, богослужебным строем, с чёткими правилами и сложившимся укладом жизни семинариста, не в полной мере создает условия для решения этих задач. Это обусловлено минимальной инициативой и активностью обучающихся, строгим распорядком дня, следованием режиму и укладу, однообразными видами деятельности, закреплёнными в ежедневном расписании, недостаточным временем для проявления студентами творческого начала и способности принимать самостоятельные решения, на необходимость формирования которых прямо указано в паспорте компетенций ФГОС ВО (УК-1, УК-2, УК-3).

Решить проблему формирования образовательной среды духовной семинарии, обеспечивая сочетаемость догматов и инноваций, интегрируя традиции духовного образования и современных технологий обучения, возможно возрождением института наставничества, причем основанного на индивидуальном педагогическом сопровождении каждого студента, укорененного в традициях православной культуры. Этот процесс с недавнего времени также является одной из центральных задач кадровой политики государства: 2023 год, объявленный по Указу Президента РФ годом педагога и наставника, открыл новые пути модернизации современных педагогических реалий в высшей школе средствами наставничества.

Таким образом, очевидна актуальность решения научной проблемы переосмысления и усовершенствования образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества.

Степень разработанности темы исследования. Теоретический анализ научной литературы позволил сделать вывод о том, что в педагогическом тезаурусе понятие «образовательная среда» появилось достаточно недавно

несмотря на то, что вопросы о ее роли в воспитании подрастающего поколения поднимались Платоном и Аристотелем ещё со времён античности.

В последнее время наблюдается положительная динамика в росте научных работ, в которых освещаются результаты анализа такого педагогического феномена, как образовательная среда, и более частного его типа – образовательной среды высшего учебного заведения.

Так, различные дефиниции термина «образовательная среда» представлены в работах отечественных и зарубежных авторов: А. Бандура, К. С. Казаковой, Г. А. Ковалева, К. Левин, Ю. С. Мануйлова, В. И. Панова, К. Роджерс, В. В. Рубцова, Е. А. Савченко, В. И. Слободчикова, А. В. Хуторского, В. А. Ясвина и других. Процессы проектирования и обоснование целесообразности организации образовательных и воспитательных сред, а также их экспериментальной апробации освещены в трудах Л. И. Анцыферовой, Г. Ю. Беляева, О. Е. Гопиенко, Р. Р. Денисовой, С. Д. Дерябо, О. Б. Ершовой, Я. Корчака, Ю. С. Мануйлова, В. И. Панова, Л. С. Подымовой, Н. А. Подымова, В. И. Слободчикова, А. А. Ярулова и других. В работах В. А. Ясвина представлена идея векторной направленности и модальности образовательной среды. Решение вопросов организации и проектирования образовательной и воспитательной среды современного вуза нашли отражение в трудах Е. А. Александровой, А. И. Артюхина, А. А. Вербицкого, И. А. Герейханова, М. В. Григорьевой, Е. В. Гущиной, Е. Г. Зуевой, И. В. Ильиной, Н. Ю. Калашниковой, Л. Н. Каримовой, Л. В. Лидак, С. В. Митрохиной, В. Н. Новикова, Е. А. Плешкевича, А. В. Позднякова, Н. В. Поповой, И. Г. Пчелинцевой, А. И. Савенкова, Ю. В. Селивановой, Н. А. Тарасюк, С. Н. Фёдоровой, С. А. Чернявской, М. А. Шахбазовой и других учёных.

Перечисленные направления исследований содержания и роли образовательной среды в воспитательном процессе современного вуза подтверждают наличие большого научного интереса и имеют огромное значение для практики высшего образования. Многие учёные едины во мнении, что

формирование образовательной среды вуза является сложной, масштабной и многогранной проблемой, которая требует комплексного научного анализа.

Значительный интерес представляют и работы, посвящённые роли наставничества в педагогическом сопровождении обучающихся. Решением вопросов, связанных с методологией и технологиями индивидуального наставничества и тьюторства занимались Е. А. Александрова, Т. М. Ковалева, подчеркивая партнерские доверительные отношения между участниками, а также В. А. Адольф, Т. А. Безенкова, В. С. Галахов, И. А. Донина, Л. Д. Дубровская, Е. И. Кобыща, Л. А. Кочемасова, В. Б. Лебединцев, М. И. Лукьянова, С. И. Поздеева, С. Ю. Попова (Смолик), В. П. Смирнов, А. А. Теров, М. Ю. Чередилина, и другие. Как педагогический феномен представлено индивидуальное наставничество в трудах Н. В. Быстровой, Л. В. Горюновой, Е. А. Дудиной, Л. С. Рогачевской, В. А. Сластёнина и других. Роль индивидуального наставничества в трудовом коллективе показана в трудах А. С. Батышева, А. Р. Масалимовой и других. О духовном наставничестве писали многие учителя Церкви: пресвитер Климент Александрийский, свт. Игнатий Брянчанинов, прп. Авва Дорофей, свт. Феофан Затворник, свт. Василий Великий, прп. Варсануфий Великий, прп. Иоанн Лествичник, прп. Марк Подвижник, прп. Феодор Освящённый, св. Пётр Дамаскин и другие. Значение духовного наставничества в жизни человека показано в публикациях Т. В. Алексеевой, В. Г. Безрогова, А. А. Королькова и многих других исследователей.

Таким образом, теоретический анализ понятия «наставничество», представленного в философской, психологической и педагогической литературе показывает важность роли наставника в системе отечественного образования и указывает на высокую возможность построения эффективных моделей наставничества в организациях высшего образования. При этом, вопросы, связанные с формированием образовательной среды вуза, решаются чаще средствами информационно-технологического обеспечения, субъектного взаимодействия, но не в процессе индивидуального наставничества. Также отсутствуют и диссертационные исследования, посвященные формированию

образовательной среды в процессе индивидуального наставничества в духовной семинарии, создания условий для формирования у студентов способности принимать самостоятельные решения. Отсюда очевидной становится необходимость целостного исследования возможностей формирования образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества, как «доверительного партнерства» с учётом специфики теологического образования. Несомненно, что для решения этих задач требуется подготовка высококвалифицированных индивидуальных наставников.

Потребность восполнить пробелы в научном знании о формировании образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества определяет актуальность настоящего исследования.

Анализ научной литературы позволил выявить следующие **противоречия** между:

- государственным заказом на сохранение и упрочение духовно-нравственных ценностей России, формированию активной, творческой, способной к самоорганизации личности выпускника вуза, развитию института наставничества и недостаточно полно раскрытыми в данном контексте ресурсами образовательной среды духовной семинарии;

- исторической обусловленностью роли индивидуальных наставников в процессе становления личности и профессионализма студента духовной семинарии и недостаточным учетом возможностей создания ими педагогических условий для формирования образовательной среды;

- наличием теоретических оснований формирования образовательной среды организации высшего образования и не разработанностью модели формирования образовательной среды духовной семинарии, сочетающей традиции православной школы и инновационные методы профессиональной подготовки выпускников, способных организовывать свою деятельность, формировать образовательную среду с учётом мировоззренческих и ценностных ориентиров.

С учётом указанных противоречий сформулирована **проблема исследования**: каким образом возможно обеспечить формирование образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества?

Актуальность проблемы, её недостаточная разработанность и выявленные противоречия определили выбор **темы** исследования: «Формирование образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества».

Объект исследования: образовательная среда духовной семинарии.

Предмет исследования: формирование образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества.

Цель диссертационного исследования: разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить модель формирования образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что: процесс формирования образовательной среды духовной семинарии средствами индивидуального наставничества будет эффективным, если:

- основан на сочетании традиций духовно-нравственного воспитания и методов педагогической деятельности индивидуальных наставников, как доверительных партнеров студентов, направленной как на формирование творческой, способной к самоорганизации личности выпускника вуза, так и на развитие института наставничества за счет ресурсов образовательной среды духовной семинарии;

- последовательность создания индивидуальным наставником педагогических условий для выбора студентом траектории учебной и социально значимой духовно-просветительской деятельности будет ориентирована не только на его личностное и профессиональное становление, но и на позитивное изменение образовательной среды;

– разработана и внедрена в практику модель формирования образовательной среды в процессе индивидуального наставничества в духовной семинарии, демонстрирующую процесс актуализации не только инвариантных функций среды (воспитательная, мировоззренческая, обучающая, просветительская), но и вариативных (характерных для каждого этапа её развития), эффективность которой определяется не только на основании количественных (например, число социальных контактов), но и качественных критериев (векторная направленность/модальность).

Реализация поставленной цели и проверка гипотезы потребовали решения следующих **задач исследования:**

1. Обосновать возможность сочетания традиций духовно-нравственного воспитания и методов индивидуального наставничества как доверительного партнерства для формирования образовательной среды духовной семинарии, личности выпускника вуза, способной к самоорганизации, и развития института наставничества.

2. Выявить последовательность создания индивидуальным наставником педагогических условий для выбора студентом индивидуальной траектории учебной и социально значимой духовно-просветительской деятельности, влияющей на позитивное изменение образовательной среды духовной семинарии.

3. Разработать и экспериментально апробировать модель формирования образовательной среды в процессе индивидуального наставничества в духовной семинарии.

Методологическую основу исследования составили:

– средовой подход (Э. Ф. Зеер, Н. И. Иорданский, А. Г. Калашников, П. Ф. Каптерев, А. Ф. Лазурский, Ю. С. Мануйлов, И. В. Мешкова, А. Е. Марон, А. А. Остапенко, В. И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, Л. Н. Толстой, Л.И. Туктаева, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий, В.А. Ясвин и другие исследователи), который играет важную роль в осознании необходимости последовательного формирования образовательной среды вуза;

– личностно-деятельностный подход (Н. Г. Алексеев, А. Г. Асмолов,

В. Г. Афанасьев, В. А. Барабанщиков, В. П. Беспалько, И. В. Блауберг, Е. В. Бондаревская, А. В. Карпов, В. В. Краевский, А. В. Никитин, Г. И. Саранцев, Г. Н. Сериков, В. Н. Садовский, В. А. Сластёнин, А. В. Хуторской, Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин И.С. Якиманская и другие учёные), на основе которого возможно изучить процесс наставничества в индивидуальном ракурсе;

– рефлексивный подход (Н. Г. Алексеев, Ю. К. Бабанский, М. М. Бахтин, Л. С. Выготский, Г. Гегель, В. В. Давыдов, Дж. Дьюи, Л. В. Занков, И. Я. Лернер, Н. А. Менчинская, В. В. Репкин, Е. Н. Соловова, А. В. Хуторской, Г. П. Щедровицкий и другие авторы), позволяющий решать задачу формирования личности выпускника вуза, способного к самоорганизации и обеспечить готовность наставников к соответствующей деятельности.

Теоретической основой данного исследования являются:

– идеи о моделировании и структурировании образовательной среды (Е.А. Александрова, Н. В. Бордовская, В. Г. Брекалов, М.В. Григорьева, С. Д. Дерябо, Н. Н. Зотов, И. В. Ильина, О. П. Осипова, А. А. Остапенко, Н. Ю. Терехова, Н. В. Чекалёва, М. А. Шахбазова, В. А. Ясвин и другие учёные);

– современные психолого-педагогические взгляды на образовательную среду (А. И. Артюхина, Т. М. Елканова, Э. Ф. Зеер, А. В. Иванов, Л. Б. Исаева, М. А. Родионов, В. В. Рубцов, А. И. Савенков, Э. К. Самерханова, В. И. Слободчиков, А. А. Ярулов, В. А. Ясвин и другие авторы);

– теория деятельностного подхода в обучении (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и другие исследователи);

– идеи о построении образовательных траекторий и моделей тьюторства и наставничества (В. А. Адольф, Е. А. Александрова, Т. В. Алексеева, Н. В. Быстрова, Т. М. Ковалева, А. А. Корольков, Л. А. Кочемасова, С. И. Поздеева, В. А. Сластёнин, В. П. Смирнов и другие учёные);

– идеи о развитии субъектности (К. А. Абульханова, Б. Г. Ананьев, Б. С. Братусь, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, В. В. Зеньковский, В. Т. Кудрявцев, А. Маслоу, А. К. Осницкий, В. А. Петровский,

С. Л. Рубинштейн, В. В. Селиванов, А. Н. Славский, В. И. Слободчиков, Д. Н. Узнадзе, П. А. Флоренский, С. Л. Франк, В. Д. Шадриков и другие авторы).

Для решения поставленных задач применялся комплекс **методов исследования:**

- теоретические: общенаучный метод системного анализа научно-педагогических, философских, богословских нормативно-правовых документов об образовании, содержания официальных сайтов о православном образовании, описание и интерпретация материала, моделирование, обобщение;
- эмпирические: тестирование, формирующий эксперимент, экспертное оценивание, анализ результатов деятельности студентов и индивидуальных наставников, математические, статистические методы обработки экспериментальных данных.

Опытно-экспериментальной базой исследования явилась духовная образовательная организация высшего образования «Пензенская духовная семинария Пензенской Епархии Русской Православной Церкви». На момент проведения эксперимента единственное учебное заведение Русской Православной церкви из 38 духовных семинарий и академий, которое имело государственную аккредитацию двух уровней высшего образования (бакалавриат и магистратура) по направлению подготовки Теология и являющегося экспериментальной площадкой Учебного комитета РПЦ по апробации возможности интеграции духовного образования в общероссийскую систему образования. Всего в эксперименте приняло участие 120 человек в период с 2016 по 2024 гг.

Базой для проведения констатирующей серии явилась Нижегородская духовная семинария (НжДС). В контрольную группу (КГ) вошли студенты в количестве 60 человек, обучающихся по традиционной программе направления подготовки Теология.

Экспериментальную группу (ЭГ) составили 60 обучающихся направления подготовки 48.03.01 Теология высшей духовной образовательной организации Пензенской духовной семинарии (далее в тексте – ПДС), где условия формирования образовательной среды духовной семинарии создавались системно

на протяжении двух полных циклов обучения. Эмпирические исследования, проведённые в вышеназванных образовательных организациях, подтверждены документами о внедрении результатов исследования.

Исследование осуществлялось в несколько **этапов**.

На первом этапе (2016-2017 гг.) проведен анализ философской, богословской, психолого-педагогической литературы по теме диссертационного исследования, изучен педагогический опыт и опыт наставничества Святых Отцов Церкви, определены объект, предмет, гипотеза, задачи исследования, сформулирована логика построения опытно-экспериментальной работы, намечены методы и средства формирования образовательной среды в процессе индивидуального наставничества, проведён констатирующий этап эксперимента, направленный на диагностику образовательной среды духовной семинарии. Изучено понятие «образовательная среда», определена специфика индивидуального наставничества на каждой ступени обучения.

На втором этапе (2018-2020 гг.) осуществлена апробация модели формирования образовательной среды в процессе индивидуального наставничества. Осуществлена проверка основных блоков модели формирования образовательной среды в процессе индивидуального наставничества, уточнено содержание его функций. Последовательно отработано содержание Программы подготовки индивидуальных наставников к формированию образовательной среды духовной семинарии.

2020 год внёс изменения в экспериментальное исследование в связи с выходом Положения о дистанционном обучении в период коронавируса (https://www.consultant.ru/law/podborki/polozhenie_ob_udalenoj_rabote_v_svyazi_s_koronavirusom/), которое потребовало пересмотра учебного плана и послужило поводом для разработки новых проектов. Было принято решение о повторном проведении эксперимента в период с 2020 по 2024 г.

На третьем этапе исследования (2020-2024 гг.) уточнены, обобщены, статистически обработаны результаты исследования, повторно проведена диагностика типов сформированности образовательной среды в процессе

индивидуального наставничества на каждой ступени обучения в духовной семинарии, сделан сравнительный анализ результатов итоговой диагностики с исходными данными, уточнены сформулированные выводы, оформлен текст публикаций по результатам исследования и текст диссертации.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- доказана возможность сочетания традиций духовно-нравственного воспитания и методов индивидуального наставничества, как доверительного партнерства, порождающего новые формы и методы взаимодействия субъектов на каждом курсе обучения в вузе, активизирующих их способность к рефлексии собственной деятельности, ее самоорганизации, для формирования образовательной среды духовной семинарии на основе средового, личностно-деятельностного и рефлексивного подходов в отличие от предшествующих исследований, не принимающих во внимание возможность реализации принципа индивидуализации образования в ситуации диагностируемой догматической образовательной среды;

- определена последовательность процесса создания индивидуальным наставником педагогических условий для выбора студентом индивидуальной траектории учебной и социально значимой духовно-просветительской деятельности, влияющей на формирование образовательной среды духовной семинарии, на основе осознания принадлежности к православной традиции: от готовности индивидуальных наставников к помощи студентам в адаптации к укладу жизни в семинарии через ориентирование на выбор индивидуальных траекторий и поддержку в их творческой реализации, как пути нравственного преобразования человека;

- разработана модель формирования образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества, демонстрирующая процесс последовательного её преобразования от догматической среды пассивной зависимости к творческой среде свободной активности через промежуточный тип карьерной среды активной зависимости и карьерной среды зависимой активности при условии сохранения традиций, характерных для уклада данной

образовательной организации за счет реализации *вариативных и инвариантных функций* как самой среды, так и деятельности индивидуального наставника на каждой ступени обучения.

Теоретическая значимость исследования:

– предложенная формулировка понятия «индивидуальное наставничество» как доверительного партнёрства в сочетании с традициями духовно-нравственного воспитания расширяет возможности реализации принципа индивидуализации образования в ситуации образовательной среды духовной семинарии;

– разработанная авторская периодизация истории духовного образования в России, включающая пять периодов, позволяет по-новому осмыслить цикличность изменений развития образовательной среды, что создаёт основу для актуализации индивидуального наставничества как условия выхода за исторически сложившиеся рамки догматической образовательной среды и развития у выпускника семинарии компетенций, вбирающих в себя созидательное начало;

- определенная последовательность создания педагогических условий для выбора студентом индивидуальной траектории учебной и социально значимой духовно-просветительской деятельности, влияющей на формирование образовательной среды духовной семинарии (формирование готовности индивидуальных наставников к помощи студентам в адаптации и ценностно-смысловой сфере, к укладу жизни в семинарии; ориентирование студентов на выбор индивидуальных траекторий учебной и социально значимой духовно-просветительской деятельности, влияющей на формирование образовательной среды духовной семинарии; педагогическая поддержка и сопровождение студентов в самоорганизации) вносит вклад в идеи о построении индивидуальных траекторий в образовательной среде;

– выявленные инвариантные (воспитательная, мировоззренческая, антропологическая) и вариативные (адаптирующая, мотивационная – на подготовительной ступени; обучающая, просветительская – на начальной

ступени; социокультурная, развивающая – на средней ступени; стабилизирующая, интегрирующая – на заключительной ступени обучения) функции образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества на разных ступенях обучения дополняют теорию средового подхода.

Практическая значимость исследования:

- разработаны и внедрены в практику духовной семинарии г. Пенза технологические карты формирования образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества;
- представлен комплекс практико-ориентированных мероприятий, направленных на создание педагогических условий для выбора студентом индивидуальной траектории учебной и социально значимой духовно-просветительской деятельности, влияющей на формирование образовательной среды духовной семинарии в образовательной среде духовной семинарии на разных ступенях обучения;
- создана программа подготовки индивидуальных наставников к формированию образовательной среды духовной семинарии, которая может быть использована для решения различных задач построения образовательных сред в конфессиональных вузах в процессе индивидуального наставничества;
- реализован телевизионный просветительский проект «Свет Православия», а также 11 дополнительных проектных инициатив (всего 12) (<https://seminariapenza.ru>, <https://zastava-hram.ru>, <https://kvartal-lui.ru/>, <https://xn----7sbbracknn1actjpi5e2ih.xn--p1ai/>)).

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается опорой на философские, богословские, психологические и педагогические идеи, составившие исходную теоретико-методологическую базу исследования; применением совокупности методов, адекватных его цели, предмету, задачам; анализом нормативно-правовой документации, регламентирующей деятельность духовных семинарий; логикой научного исследования; личным участием соискателя в экспериментальной работе,

апробацией и внедрением результатов исследования в практику работы высшего духовного учебного заведения; возможностью повторения экспериментальной работы в новых условиях; лонгитюдным характером опытно-экспериментальной работы, охватывающим 8-летний период.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Сочетание традиций духовно-нравственного воспитания и методов индивидуального наставничества возможно, если последнее трактовать как доверительное партнерство, основанное на средовом, личностно-деятельностном и рефлексивном подходах, принципе индивидуализации образования, что позволяет обеспечить формирование образовательной среды духовной семинарии, способной к самоорганизации личности выпускника вуза и развитие института наставничества.

2. Педагогические условия для выбора студентом индивидуальной траектории учебной и социально значимой духовно-просветительской деятельности, влияющей на формирование образовательной среды духовной семинарии, необходимо создавать в следующей последовательности: готовность индивидуальных наставников к помощи студентам в адаптации и ценностно-смысловой сфере, к укладу жизни в семинарии; ориентирование студентов на выбор индивидуальных траекторий учебной и социально значимой духовно-просветительской деятельности, влияющей на формирование образовательной среды духовной семинарии; педагогическая поддержка и сопровождение студентов в их творческой реализации, как пути нравственного преобразования человека.

3. Модель формирования образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества демонстрирует изменение содержания деятельности индивидуального наставника от приобщения студентов к корпоративной культуре вуза, их участию в формировании траектории учебной и социально значимой деятельности, к педагогической поддержке студентов в проявлении ими инициатив социально значимого духовно-просветительского служения, реализация которых влечет за собой последовательное векторное

преобразование образовательной среды семинарии от «догматического» типа к «творческому» через промежуточный «карьерный» (в терминологии В. А. Ясвина) при сохранении традиций, свойственных данной образовательной организации.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась на базе духовной образовательной организации высшего образования «Пензенская духовная семинария Пензенской Епархии Русской Православной Церкви». Основные положения диссертационного исследования были изложены на II Международной научно-практической конференции «Христианская педагогика в современном мире (г. Пенза, 2018 г.); на IV Международной научно-практической конференции «Христианство и педагогика: история и современность. 220-летие служения Церкви Пензенской духовной семинарии» (г. Пенза, 2020 г.); на международных научно-практических конференциях «Христианство и педагогика: история и современность» (г. Пенза, 2020, 2021; г. Томск, 2024 г.; Саратов, 2025 г.).

Материалы исследования нашли отражение в 13 авторских публикациях, в том числе 8 из них в рецензируемых журналах, определённых ВАК РФ.

Структура диссертации: исследование состоит из введения, двух глав, содержащих семь параграфов, выводов по главам, заключения, списка литературы, приложения. В диссертацию включены таблицы, рисунки.

Глава 1. Теоретические и прикладные предпосылки исследования формирования образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества

1.1 Ретроспективный анализ образовательных сред духовных школ и возможности векторного моделирования в современных условиях

Сегодня духовное образование, обеспечивающее фундаментальную богословскую подготовку, преодолевает немалые трудности интеграции в современное образовательное пространство Российской Федерации. Государственные лицензирование и аккредитация устанавливают единый набор требований и стандартов, как для светских, так и для духовных школ. Очевидно, что хотя цели светского и духовного образования взаимосвязаны, образовательная среда высшей духовной школы имеет свои особенности как в пространственно-предметном аспекте, так и в социальном и в структурно-технологическом (архитектурные особенности, богослужебный строй, внутрикорпоративная этика, иерархичность среды, канонический устав, в котором живёт Церковь, и пр.) и требует специальных организационно-педагогических условий. Разобраться с понятием образовательной среды через призму историко-педагогического анализа означает решить множество педагогических задач высшей духовной школы.

Для диагностики образовательной среды духовных учебных заведений в исторической ретроспективе мы обратились к методике доктора психологических наук и доктора педагогических наук Витольда Альбертовича Ясвина. В своем труде «Образовательная среда: от моделирования к проектированию» профессор, используя типологию воспитывающей среды Януша Корчака («Как любить ребёнка», Варшава, 1919), а также типологию Петра Францевича Лесгафта («Семейное воспитание ребенка и его значение», 1891), выявляет взаимосвязь влияния среды на результат воспитания ребенка [142]. Так, к среде безмятежного потребления он относит добродушный и мягко забитый тип ребёнка; к догматической среде – угнетенный и злобно-забитый; к карьерной среде –

лицемерный и честолубивый; к идейной или творческой среде – идеальный, то есть нормальный тип воспитуемого. Таким образом, среда выступает как основополагающий системный фактор, регулирующий проявления генетически обусловленных особенностей ребёнка.

Далее, с помощью метода логико-математического моделирования, Витольд Альбертович выстраивает векторную модель в двух осях «свобода – зависимость» и «пассивность – активность» и на основании предположения, что тип образовательной среды определяется прежде всего условиями и возможностями данной среды, которые способствуют развитию активности (или пассивности) ребёнка и его личной свободы (или зависимости), выводит диагностический инструментарий для определения возможности развития свободной и активной личности. Данный инструментарий включает в себя шесть диагностических вопросов, три из которых определяют положение вектора образовательной среды по оси «свобода-зависимость» и три последующих по оси «пассивность-активность». «Иными словами, согласно методу векторного моделирования, три диагностических вопроса направлены на определение наличия в образовательной среде возможностей свободного развития обучающихся, остальные три вопроса диагностируют возможность образовательной среды развивать их активность» [142].

С помощью методики для диагностики типа образовательной среды В. А. Ясвина, мы осуществили историко-педагогический анализ образовательных сред духовных учебных заведений, представленных в нашем историческом прошлом, чтобы выявить существующие дефициты, построить, на наш взгляд, идеальную модель духовного образования и реализовать её на практике. Не претендуя на безапелляционность и окончательное решение с периодизацией, и не исключая другие варианты решения этой проблемы, для удобства изложения материала в нашем исследовании мы предприняли попытку условно разделить историю духовного образования на **пять периодов**:

Первый период – это **период зарождения духовного образования**. Его временные рамки – от крещения Руси (988) до основания Славяно-Греко-Латинской Академии в конце XVII века (1687).

Второй период в истории духовной школы – это **период становления системы духовного образования**. Его временные рамки – от основания Славяно-Греко-Латинской академии (1687 г.) до реформы системы духовного образования в правление императора Александра I (начало XIX века).

Третий период – **период реформированной духовной школы**. Рамки этого периода находятся в пределах от начала реформ Духовной школы при Александре I (в начале XIX века) до закрытия духовных школ в начале XX века.

Четвертый период – это **период гонимой духовной школы или запрета духовного образования**. Временные рамки этого периода – от 1918 года, когда был принят декрет о закрытии духовных учебных заведений, до начала возрождения духовных школ в 1943 году.

Пятый период Духовного образования – это **эпоха возрождения духовной школы**. Его временные рамки – от 1943 года, когда началось возрождение духовных школ в СССР, до наших дней.

Рассмотрим эти периоды более подробно.

Период зарождения духовного образования растянулся на несколько столетий – от 988 года до конца XVII века. В этот период духовное образование невозможно отделить от светского. Как, впрочем, едины цели и задачи образования в эту эпоху: просветить Светом Евангельской истины народы Древней Руси, обеспечить им возможность вхождения в общехристианскую семью европейских народов. К этому периоду следует отнести Древнерусскую, монастырскую, иезуитскую и братскую школы.

Пришедшее на Русь одновременно с проповедью христианства, образование должно было решить вполне конкретную задачу – обеспечить возможность совершения Богослужения Христианской религии в пределах Древнерусского государства. «В лето 6496...(988) Владимир же был рад, что познал бога... И поставил церковь во имя святого Василия на холме, где стоял идол Перуна и

другие и где творили им требы князь и люди. И по другим городам стали ставить церкви и определять в них попов, и приводить людей на крещение по всем городам и селам. Послал он собирать у лучших людей детей и отдавать их в обучение книжное» [83].

В древнерусском языке, наряду с термином «книжное учение», происходящим от глагола «учить», постепенно формировалось более лаконичное понятие «училище». Его укоренённость в языке подтверждается сохранением вариаций в диалектах, например, в «карпатских говорах середины XIX века для обозначения школы использовалось слово «учило». В качестве примера, в 1836 году М. Шашкевич озаглавил свою азбуку «Читанка для деток в народных училиах руських»» [103].

В.И. Даль зафиксировал «в тверском диалекте слово «учельня», обозначающее любое учреждение, предназначенное для обучения, то есть школу» [36]. Однако, некоторые исследователи, такие как историк церкви Е.Е. Голубинский, подвергали сомнению существование организованного школьного обучения на Руси, интерпретируя данный текст как указание на распределение детей для индивидуального обучения на дому греческими монахами [25]. Учитывая, что в X-XIII веках один учитель, в силу особенностей педагогических методов и индивидуального подхода, мог эффективно обучать не более 6-8 учеников, князю, собравшему большое количество детей, вероятно, приходилось на начальном этапе распределять их между разными педагогами.

«В средневековых школах Западной Европы деление учеников на небольшие группы было распространённой практикой. Документы кантора парижских школ того времени указывают, что на одного учителя приходилось от 6 до 12 учеников, в школах Клунийского монастыря – 6 человек, а в женских начальных школах Тиля – 4-5 учениц. На миниатюре из «Жития Сергия Радонежского» изображены восемь учеников, а на гравюре «Азбуки» В. Бурцова 1637 года – пять учеников перед учителем» [103].

Аналогичное количество учеников упоминается и в берестяных грамотах новгородского школьника XIII века Онфима. Эти данные, как письменные, так и

археологические, указывают на школу как на основную форму обучения детей в Древней Руси. Задолго до крещения Руси, святые Кирилл и Мефодий, создав славянскую письменность и организовав церковь в Моравии и Болгарии, оказали значительное культурное влияние на Русь, наряду с Византией, в течение всего X века. Таким образом, условия для серьёзных перемен в русской жизни были созданы задолго до 988 года, и князь Владимир получил в свое распоряжение мощные инструменты для организации духовного образования в Киеве и других городах формирующегося русского государства. Впечатляет масштаб замысла Владимира – уже в самых первых школах обучалось до трехсот детей, чьи матери, как сообщает летопись, воспринимали их обучение как потерю, оплакивали их, «ибо не утвердились еще они в вере, и плакали о них, как о мертвых» [83]. Вероятно, именно тогда возникла поговорка, ставящая учение в один ряд с бедностью и злой женой, как одно из трех главных несчастий в жизни.

Древнерусская школа достигла значительного подъема во время правления Ярослава Мудрого. Летописец отмечает преемственность в развитии образования, сравнивая деятельность Владимира, «вспахавшего и размягчившего землю» крещением, с усилиями Ярослава, «пожинавшего» плоды, то есть распространявшего книжное учение. Эта метафора позволяет рассматривать развитие школ не как цепь случайных эпизодов, а как последовательный и продолжительный процесс [103]. Д.С. Лихачев, комментируя летописное упоминание о собрании князем множества книг, указывает на создание Ярославом Мудрым при Софийском соборе специальной переводческой школы. Предположительно, переводчиками в этой школе были те самые русские юноши из «нарочитой чади», которых Владимир отобрал для обучения. «Современные исследования древнерусской литературы обнаруживают все большее количество переводов, выполненных с греческого на русский язык в XI веке именно русскими переводчиками. Среди этих переводов – Хроника Георгия Амартолы, Хроника Синкелла, выдающийся по богатству и гибкости языка перевод «Иудейской войны» Иосифа Флавия, а также переводы «Христианской топографии» Козьмы Индикоплова, «Александрии», «Повести об Акире Премудром», «Жития Василия

Нового» и другие произведения» [103]. Интенсивная переводческая деятельность являлась лишь частью общего литературного подъема, характерного для периода правления Ярослава Мудрого.

По приблизительным оценкам, дворцовая школа Владимира, насчитывавшая около 300 учеников, за время своего существования (988-1037) могла выпустить более тысячи образованных юношей. Используя этот интеллектуальный ресурс, Ярослав Мудрый продолжил развитие просвещения на Руси. Польский историк Ян Длугош в своей «Истории Польши» сообщает, что Владимир привлекал русских юношей к изучению различных наук и приглашал мастеров из Греции для обучения [103, с. 80-81]. Длугош, работавший учителем при дворе короля Казимира Ягеллончика и использовавший в своей работе различные источники, в том числе, вероятно, и древнерусские летописи, подчеркивает важность образования и иностранных специалистов в Киевской школе Владимира.

«В Средние века отрасли знаний, которые мы сегодня называем учебными дисциплинами, именовались искусствами, художеством или хитростью, что не отделяло их от ремесла и практического опыта. Постепенно искусство стало ассоциироваться с теоретическими знаниями, а ремесло – с практическими. В XVII веке на Западе логику, геометрию и другие науки начали выделять как отдельные отрасли знания» [48, с. 74].

«Вопрос о структуре предметов, изучавшихся в школе Владимира, остается малоизученным, несмотря на то, что русским книжникам был известен комплекс семи свободных искусств, преподаваемых в университетах Византии и Западной Европы. Первые упоминания об этих искусствах встречаются в «Речи философа» и «Житии Кирилла»» [83, с. 60-78]. Хотя позднее было переведено сочинение Иоанна Дамаскина «О девяти музах и семи свободных искусствах» [81], подробно описывающее эти науки, вопрос об их изучении в древнерусских училищах остается открытым из-за недостатка прямых источников.

Анализ письменных источников XI-XIII веков позволяет предположить, что русские книжники в школах повышенного типа использовали собственную

структуру предметов, основанную на опыте византийских и болгарских школ, предоставлявших высшее образование. В связи с этим, чтобы восполнить пробелы в истории древнерусской школы, рассмотрим организацию древней богословской школы греческого типа, чьи идеи долгое время заимствовались.

В качестве примера богословской школы греческого типа можно привести Александрийскую школу, возникшую в конце II века. В отличие от других школ, она воспринималась не только как богословское направление, но и как учебное заведение, обучающее основам веры. Со времен Оригена, программа Александрийского огласительного училища была значительно расширена, представляя собой христианскую альтернативу языческому «музейону». В Александрийском училище большое внимание уделялось воспитанию, где важную роль играли «вдохновенные проповеди» учителей и их личный пример. Для поступающих проводилось испытание, в ходе которого учитель оценивал не только внешние качества, но и «вскапывал и исследовал внутреннее» [55], что отражало контроль за жизнью человека и внимание к его нравственным качествам. В школе существовала строгая цензура, ограничивающая чтение философских произведений, которые могли исказить Священное Писание или отрицать Бога. При этом, учителя имели возможность проявлять творчество, давая аллегорические толкования Писания. Однако, педагогические методы, практикуемые у греков и южных славян, не всегда были гуманными.

Блаженный Августин, выдающийся ученик античной школы, в своей «Исповеди» вспоминал о тяжелых временах, проведенных в школе, где за лень наказывали телесно. Он молился Богу, чтобы избежать побоев, и верил, что молитва помогает ему преодолеть трудности в учебе: «Боже мой, Боже, какие несчастья и издевательства испытал я тогда. Мне, мальчику, предлагалось вести себя как следует..... но если я был ленив к учению, то меня били; старшие одобряли этот обычай. Много людей, живших до нас, проложили эти скорбные пути, по которым нас заставляли проходить; умножены были труд и печаль для сыновей Адама. Маленький, но с жаром немалым, молился я (Тебе), чтобы меня не били в школе. И, взывая к Тебе, одолел косноязычие» [13].

Итак, опираясь на приведенные документы и летописные свидетельства попытаемся ответить на диагностические вопросы В. А. Ясвина.

Первые русские школы, очевидно, представляли интересы Государства и Церкви, перед которыми стояла общая задача – просвещение и христианизация Руси, подготовка грамотных чиновников и пастырей Христианской Церкви (-1 балл). Также не вызывает сомнений тот факт, что воспитуемые должны были подстраиваться к воспитателям как в силу идеологической установки древнерусского государства, так и в силу значительного культурного превосходства воспитателей новой веры (-1 балл).

Несмотря на то, что группы обучающихся были немногочисленными и не превышали восьми человек, тем не менее, преобладала коллективная форма обучения (-1 балл).

Кроме того, у нас есть все основания предположить, что в этих школах в той или иной мере присутствовала практика наказаний (-1 балл).

На два последних диагностических вопроса – стимулировалась ли инициатива учащихся и находили ли отклик их творческие проявления – ответить представляется затруднительным в силу недостаточности исторических сведений. Состояние современной исторической науки позволяет констатировать факт, что школьное образование на Руси имело необычайный успех. Огромный объём переведенной литературы, над которой трудились первые поколения выпускников русских школ, широта их интересов в области богословия, философии, церковной и гражданской истории, в области права и педагогики, значительное количество художественных произведений античности, а также наличие школ в большинстве городов Древней Руси – все это говорит о том, что в считанные десятилетия школьное образование приобрело значительную популярность. Однако этого недостаточно, чтобы с уверенностью предположить, что древнерусская школа была способна стимулировать инициативу своих учеников и поддерживать их творческие порывы (-1 балл).

И даже наличие в древнерусской литературе таких произведений, как «Слово о законе и благодати» митрополита Илариона, подразумевающих

значительный уровень оригинальности и творчества, в сущности, не меняет компилятивный характер произведений воспитанников древнерусской школы; как и всякое исключение, это лишь подтверждает общее правило (-1 балл).

Итак, состояние современной исторической науки позволяет нам предположить наличие в древнерусских школах среды пассивной зависимости (-3 балла по оси «пассивность-активность») и, соответственно, с зависимостью (-3 балла по оси «свобода-зависимость»), что значительно усиливается под воздействием «общественного ветра», на что указывают слова летописца: «Матери же оплакивали их, ибо не утвердились еще они в вере, и плакали о них, как о покойниках» [83] (рисунок 1).

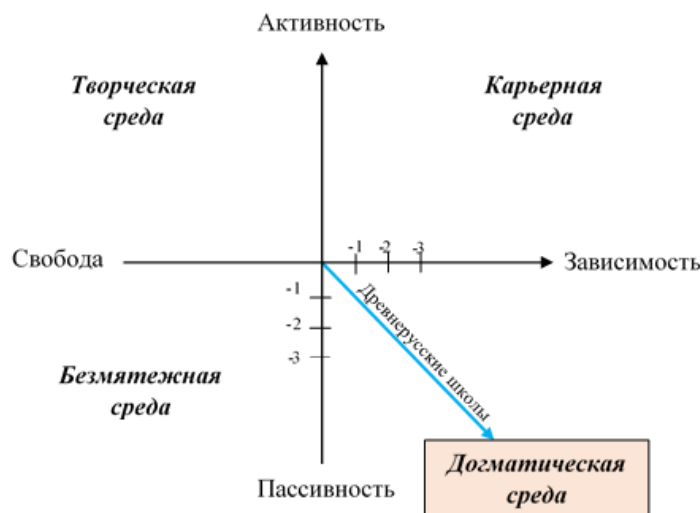


Рисунок 1 – Векторная направленность образовательной среды Древнерусской школы

Параллельно с древнерусской школой, по мере распространения на Руси монастырей, возникает монастырская школа, которая после разгрома Руси татарами-монголами в XIII веке на несколько столетий остаётся чуть ли не единственным прибежищем образования в пределах Древнерусского государства. За недостатком исторических сведений о монастырских школах в отечественной историографии обратимся к истории общехристианской. Первые монашеские школы появляются на востоке в пределах Римской империи с появлением монастырей в IV веке. Так, родоначальник общежительного монашества Пахомий Великий устраивает при своих монашеских общинах школы. Блаженный Иероним Стридонский в 386 году возглавил монашескую обитель в Вифлееме,

братия которой занималась изучением древних отцов и литературным творчеством.

Ещё одним довольно ярким примером монастырской школы может быть школа Василия Великого. В уставе школы содержится множество положений, отмечающих свободное проявление воли воспитанниками, внимание к их нравственному воспитанию. Например, в обучении необходимо «вместо басен рассказывать им повествования о делах чудных, вразумлять их изречениями из притчей», предусмотрено легкое отпущение тех, кто не способен для службы Господу, проявление терпимости по отношению к своему сверстнику.

Все это при сохранении дисциплины – «уединенные же упражнения и правила касательно сна и бодрствования, времени, меры и качества пищи для детей должны быть определены приличным образом». Заметим, что монастырская школа имела два уровня: первый, или начальный, – школа для внешних – эта школа мало чем отличалась от распространенных в греко-римском мире общественных школ, которую, в сущности, и воспроизводит древнерусская школа с той лишь особенностью, что в монастырских школах, как правило, не практиковались наказания. Второй уровень – школа для внутренних, которая подразумевала более расширенный курс дисциплин, а также самостоятельное изучение святоотеческого наследия христианской и античной письменности под руководством более опытных наставников. Среди лучших монастырских школ Древней Руси следует назвать Киево-Печерский монастырь, где была собрана богатейшая по тем временам библиотека. Главным же духовно-образовательным центром всего христианского мира после падения Константинополя оказывается святая гора Афон. Эта поистине уникальная школа жизни и духа. Здесь довершал свое образование слушатель западноевропейских университетов и вечный скиталец по жизни в поисках истины преподобный Максим Грек. Сюда, в колыбель исихазма, устремляются ученики Падуанского университета Софроний и Иоаникий Лихуды, сыгравшие значительную роль в нашем отечественном образовании.

Среди наиболее ярких воспитанников русской монастырской школы следует упомянуть преподобного Нестора; традиционно ему приписывают авторство «Повести временных лет», «Поучения Мономаха» и «Киево-Печерского патерика», в которых усматривается значительный уровень оригинальности и творчества. Еще одним выдающимся воспитанником монастырских школ следует назвать просветителя Зырян – Стефана Пермского, одного из трех пассионариев, наряду с преподобным Сергием Радонежским и Святителем Алексием Московским, определивших облик Русского средневековья, по мнению Льва Гумилева.

В XIV веке он повторил подвиг святых братьев Кирилла и Мефодия: изучив в одном из Ростовских монастырей греческий и славянский языки, перевёл Священное Писание и богослужебные тексты на зырянский язык, определив вектор миссианского служения Русского мира.

Итак, приступая к диагностике монастырских школ, можно определенно утверждать, что главным преимуществом их перед древнерусской школой являлось отсутствие телесных наказаний и индивидуальный подход на второй, высшей ступени обучения, что осуществлялось посредством самообразования под руководством опытного наставника. Таким образом, именно в этой монастырской среде было положено начало индивидуализации в воспитании и обучении [35, с. 24]. Недостаток исторических сведений, с одной стороны, и многообразие монастырских школ, с другой, к сожалению, не позволяет нам выстроить сколь-нибудь достоверную их общую векторную модель, однако это не исключает наличие идейного, творческого начала среди ее наилучших воспитанников. В душеполезных поучениях аввы Дорофея (VI век) есть рассказ о том, как добродетель возрастает в душе подвижника, и в качестве примера он приводит собственный опыт обучения. «Когда я обучался светским наукам, мне казалось это сначала весьма тягостным, и когда я приходил взять книгу, я был в таком же положении, как человек, идущий прикоснуться к зверю; когда же я продолжал понуждать себя, Бог помог мне, и прилежание обратилось мне в такой навык, что от усердия к чтению я не замечал, что ел, или что пил, или как спал, имея книгу

подле себя на постели, и часто углублялся в неё, и вообще был в таком состоянии, что от чтения вовсе не знал сладости покоя» [94].

В святоотеческой литературе в рассуждениях о добродетели выделяются три вида мотивации, которые побуждают человека совершать путь духовного восхождения: страх наказания, ожидание награды и любовь к самой добродетели, где последний вариант является наиболее предпочтительным. Если воспользоваться обратной аналогией, как это делает авва Дорофей, и сопоставить эти виды мотивации с разновидностью образовательных сред, то получаем весьма интересный результат: страх наказания как основной мотив догматической среды, ожидание награды – карьерной среды, и любовь к науке – идейной или творческой среде. Эти рассуждения позволяют предположить о наличии средового разнообразия в монастырской школе.

В XVI столетии, с зарождения протестантизма и началом религиозных войн в Европе, западнорусские земли становятся ареной состязания между католиками и различными протестантскими деноминациями. В этой обстановке школа оказывается одним из основных инструментов напряженной борьбы, а наградой в этой борьбе становится влияние на человеческие души. Победителями в ней оказались иезуиты, создавшие на тот момент совершенно уникальную, опередившую на многие десятилетия своё время, школу. Сами иезуиты по поводу своего образования любят цитировать Фрэнсиса Бэкона: «что касается образования, можно сказать весьма кратко: посмотри на обучение у иезуитов – нет ничего из применяемого на практике, что было бы лучше этого» [17].

Действительно, с конца XVI и вплоть до середины XVIII века иезуитское образование по праву считалось лучшим в Европе. Создавая систему нового образования, орден иезуитов активно использовал достижения гуманистического направления. Теоретическим выражением педагогической концепции, выдвинутой иезуитами, стал *Ratio Studiorum* – школьный устав, или порядок изучения наук, а также устройства ученых занятий в обществе Иисуса. Порядок этих занятий был строго регламентирован. Учебный год был весьма непродолжительным – всего 180 дней, и половина из них посвящалась

повторению пройденного материала по принципу «лучше знать меньше, но основательно». Важным новшеством в системе воспитания иезуитов стала практика гуманного отношения к воспитанникам. Телесные наказания все же допускались, но применялись лишь в исключительных случаях и осуществлялись не педагогами, а светским лицом (корректором). При этом педагоги следили, чтобы воспитанники избегали переутомления и перегрузки.

В отношении к нерадивым ученикам применялся своеобразный психологический «буллинг»: отправка на «скамью позора», надевание колпака с ослиными ушами, обидные прозвища, «побиение камнями» и т. д. Завершался учебный год итоговыми экзаменами, которые проводились в торжественной обстановке и сопровождалась диспутами, декламациями, театральными представлениями и торжественными награждениями лучших учеников. Несомненной заслугой иезуитов была забота о физическом здоровье учеников. Так, основатель ордена Игнатий Лойола говорил: «Пусть ваш разум исполнится сознанием, что и душа, и тело созданы десницей Божьей; мы должны будем дать Ему отчет в этих двух сторонах нашего существа; мы не должны ослаблять одну из них, помня, что мы должны любить всего человека, как Он сам возлюбил его» [65]. В системе воспитания иезуитов особое место занимал предупредительный надзор.

Справедливости ради следует отметить, что подобный надзор осуществлялся посредством внедрения практики слежки учеников друг за другом и системы доносительства. В каждом классе ученику назначали персонального соперника, а весь класс нередко разделялся на два лагеря: «Рим и Карфаген». Разумеется, подобные формы соперничества, порождающие высокомерие и тщеславие, отнюдь не способствовали установлению доброжелательных и искренних отношений между учащимися. При всех существенных недостатках иезуитская школа оказалась весьма популярной. Православные шляхтичи нередко отправляли своих отпрысков в эти школы для получения образования. Примечательно, что отказываться от православной веры от обучающихся не требовалось, однако преподавание в них велось таким образом, что к завершению

обучения воспитанники приобретали католическое мировоззрение и пропитывались иезуитской моралью, и лишь номинально оставались православными.

Анализ исторических документов и организационно-педагогических условий в иезуитских школах позволил найти ответы на диагностические вопросы методики с целью экспертизы образовательной среды.

По оси «свобода-зависимость» в иезуитских школах:

Интересы и ценности группы стоят на первом месте (-1 балл).

Воспитанник подстраивается к воспитателю (-1 балл). С момента поступления в школу «общества Иисуса» ученики должны были проявлять полное послушание – исполнять все поручения так, «как будто бы они были трупами»¹.

Несомненно, применяется коллективная форма обучения (-1 балл).

По оси «активность-пассивность» в иезуитских школах:

Практикуются наказания? Несколько раз в году происходили «побои камнями» – каждый ученик должен был встать на колени, а остальные собравшись вокруг должны были укорять его за внешние проступки. Одним из методов контроля, как внешних, так и внутренних проявлений человеческой личности, было нарушение режима сна – учеников могли будить в полночь, пугать. Таким образом, -1 балл.

Стимулируется ли активность и инициатива учащихся? Любое действие учеников строго контролировалось. Это касалось переписки – письма всегда читались перед их отправлением или получением, это касалось любого, даже самого незначительного действия, в котором отражался общий дух иезуитского образования – «если новицъ захочетъ выпить глотокъ воды, воспользоваться клочкомъ бумаги, книгой или крандашемъ, то онъ долженъ уже просить

¹ Концепция “perinde ac cadaver” (как труп) как основополагающая для иезуитского послушания. Идея заключается в том, что член ордена должен быть послушен своему начальству, как труп, у которого нет собственной воли (Catholic Encyclopedia (1913), том 8, статья “Ignatius Loyola”).

позволения на это»². Однако сама система обучения и воспитания была пропитана духом соперничества и карьерности, что, несомненно, должно было стимулировать активность обучающихся (+1 балл).

Проявлять творчество было запрещено (-1 балл). Любой отход от правил сопровождался доносительством, что означало скорое наказание не только для провинившегося, но и для всех.

Таким образом, по оси свобода-зависимость (-3 балла) и (-1 балл) по оси пассивность-активность. То есть, констатируем догматическую среду пассивной зависимости (рисунок 2).



Рисунок 2 – Векторная направленность образовательной среды иезуитских школ

Победоносное распространение иезуитского образования в западнорусских землях побудило православное население, объединившись в братства, создать альтернативу иезуитским коллегиям.

Анализ исторических документов и организационно-педагогических условий в братских школах позволил найти ответы на диагностические вопросы методики с целью экспертизы образовательной среды.

По оси «свобода-зависимость» в братских школах:

- Интересы и ценности группы занимают первое место (-1 балл).

Характерной чертой братских школ был строгий распорядок дня: «ученики

² Цитата из монастырского устава, наставления для монахов, написанные в форме диалогов.

присутствовали при богослужении ежедневно, даже в будни по очереди, не говоря уже о праздниках».

- Воспитанник подстраивается к воспитателю (-1 балл). Воспитательная сторона братских школ была основана на монастырской уставности. К тому же, преподавателями в братских школах часто оказывались выпускники из иезуитских коллегий, поэтому методика и отношение иезуитов к преподаванию перекочевали и в братские школы.
- Применяется коллективная форма обучения (-1 балл). Ученик имеет ограниченное поле для самостоятельного действия. Его жизнь есть жизнь всего коллектива, и он должен трудиться на благо общей цели.

По оси «активность-пассивность» в братских школах:

- Смягчение тотального контроля, характерного для иезуитской школы, и отказ от телесных наказаний, что даёт (+1 балл).
- Инициатива не поддерживается. Ученики строго подчиняются расписанию школы и не имеют условий для проявления инициативы (-1 балл).
- Творчество не приветствуется (-1 балл). Учили писать полемические сочинения на иностранных языках, но при этом сохранялся лишь формальный подход к обучению. Помимо этого, читая много латинских текстов о протестантах, католиках, ища в них аргументы одних против других, они незаметно усваивали множество западных богословских мнений, которые не имели ничего общего с восточными.

Таким образом, по шкале свобода-зависимость (-3 балла) и (-1 балл) по оси активность-пассивность. Получив положительный балл за счёт отказа от системы наказаний и практики тотального контроля за обучающимися (крайними негативными проявлениями иезуитской школы), братская школа теряет тот же балл из-за снижения активности. В результате анализа выявлено, что отказ от жёстких методов контроля и наказаний, характерных для иезуитской модели, не привел к существенному изменению образовательной среды братской школы, поскольку снижение активности обучающихся компенсировало полученный

положительный эффект. В итоге получаем догматическую среду пассивной зависимости (рисунок 3).

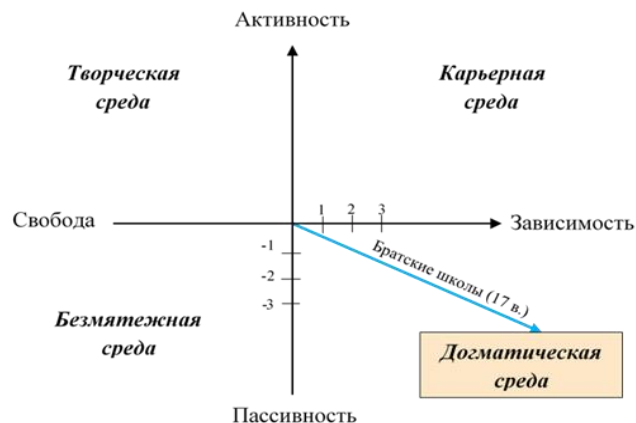


Рисунок 3 – Векторная направленность образовательной среды братских школ

Итак, оценивая характер образовательной среды первого **периода зарождения духовного образования**, можно выделить два этапа – этап фундаментального догматизма (классическая догматическая среда по В. А. Ясвину), к которому следует отнести древнерусскую школу, и второй этап – этап гуманного догматизма, к нему следует отнести иезуитскую и братскую школы (догматической среды пассивной зависимости по В. А. Ясвину). В целом, в этот период духовное образование невозможно отделить от светского. Как, впрочем, едины цели и задачи образования в эту эпоху – просветить Светом Евангельской истины народы Древней Руси, обеспечить им возможность вхождения в общехристианскую семью европейских народов, поддержание христианского духа в жизни народа посредством воспитания образованных пастырей церкви.

Второй период в истории духовной школы – это **период становления системы духовного образования**. Его временные рамки – от конца XVII века (от основания Славяно-греко-латинской академии) до начала XIX века. Начало этого периода связано с пробуждением интереса к школьному образованию в пределах Русского северо-востока, где в предшествующую эпоху сложилось мощное централизованное государство. Первые попытки воссоздать школьное образование в помонгольский период были предприняты ещё во времена Ивана

Грозного; так, Стоглавый собор указывает на необходимость создания школ, какие были прежде по всей видимости, подразумевая времена князя Владимира и Ярослава Мудрого [47]. Смута первой половины XVII века притормозила этот процесс, и лишь в царствование Алексея Михайловича появляются первые русские школы. Объединенные общим названием Спасских школ, они включали в себя школу типографских справщиков, закрытую школу тайного приказа, где обучали латинскому языку первых русских дипломатов, частную школу – Ртищевского братства при Андреевском монастыре (заметим, этот монастырь и сегодня играет важнейшую роль в системе духовного образования Русской Православной Церкви), и со временем Славяно-Греко-Латинскую Академию, к созданию которой приложил огромные усилия выдающийся русский педагог, философ, поэт и драматург Симеон Полоцкий.

Согласно идее Симеона Полоцкого, о которой говорится в «Привилее на открытие Академии», учебное заведение должно было иметь внутреннее самоуправление, подобно западноевропейским университетам. На содержание учебного заведения выделялось несколько волостей, а преподавательская корпорация наделялась цензорскими и даже полицейскими полномочиями³. Славяно-Греко-Латинская Академия должна была стать образовательным центром всего православного мира, чтобы наши православные братья греки, сербы и болгары получали образование не на латинском западе, а в православной России. Однако дожить до открытия «Русского Оксфорда» Симеону Полоцкому не было суждено. Он скончался за несколько лет до этого события. Честь открытия первого высшего учебного заведения в России принадлежит братьям – грекам Софронию и Иоаникию Лихудам. Получив блестящее энциклопедическое образование в западноевропейских университетах и пройдя практику исихазма на

³ «Привилей Московской Академии» представляет собой документ для исследования общественной жизни России в последней четверти XVII столетия. Эта жалованная грамота, дарованная царём Федором Алексеевичем (1676–1682), подчеркивает исключительную важность науки и образования для государства. Она устанавливает принципы создания в России университета, открытого для всех сословий, независимого как от светской, так и от духовной власти, с целью подготовки государственных и церковных деятелей нового образца, которым, по воле государя, будет отдаваться предпочтение при замещении государственных постов.

Афоне, они прибыли в Россию с рекомендательными письмами от восточных патриархов. Назначение братьев греков руководителями Академии стало торжеством грекофильской партии в нарождающемся российском образовании, но уже спустя считанные десятилетия, в царствование Петра I, российское образование приобретает латинофильский крен.

В XVIII веке при Петре I были открыты первые духовные школы в губерниях. Согласно «Духовному регламенту», епископу предписывалось иметь в епархии свою «школу для детей священнических, или и прочих, в надежду священства определенных»⁴ [96]. Более того, если архиерей «не ученого во оной школе человека поставит в священники, или в монашескую степень, минуя ученого, и без вины правильной, то подлежит наказанию» [там же]. Так, с определёнными трудностями, происходило заложение основ системы духовного образования. Не хватало учителей, недоставало средств на содержание школ. Однако уже в 1740 году в России действовали 17 семинарий, а в годы правления Екатерины II – уже 26, количество учащихся в которых было около 6000 человек. В начале обязательность обучения в духовной школе была встречена негативно. Поэтому было отдано распоряжение «имать в школы неволею»⁵. Но спустя некоторое время в школы могли поступать только те, кто происходили из духовного сословия, причем под страхом разбора в солдаты в случае непригодности к обучению [47]. Лицам, не принадлежащим к духовному сословию, поступление в духовные школы было запрещено, даже при наличии желания. Следует учитывать, что сыновья из семей духовенства не всегда обладали подходящими этому пути способностями или просто не имели к этому интереса.

В школе жизнь учеников была подчинена подробному распорядку, который «фактически вводил казарменный режим и поощрял доносительство» (фактически

⁴ «Духовный регламент», документ, составленный Феофаном Прокоповичем по поручению Петра I и определившего структуру и управление Русской Православной Церкви в XVIII веке, опубликован 25 января 1721 года.

⁵ Фраза «имать в школы неволею» относится к периоду введения обязательного образования для духовного сословия в России в XVIII веке, в эпоху правления Петра I и его преемников.

полностью копируя иезуитскую систему предупреждения проступков). Феофан Прокопович, автор Духовного регламента, определяет: «Таковое молодых человек житие должно быть крайне стужительное и заключению пленническому и смерти подобное. Но кто обвыкнет так жить, хотя чрез един год, тому весьма сладко будет» [96].

В школе применялись разнообразные наказания – розги, палки, пощечины, битье линейками, дранье за волосы. Из истории Суздальской духовной семинарии (1723-88 гг.) известен случай с 16-летним мальчиком, уличённом в воровстве и судимым как взрослый преступник. Положение учителя не гарантировало тому защиты, и он мог быть наказан «за послабление» [там же], как и ученик. При этом учителя не были воспитателями, пекущимися об исправлении своих подопечных, а выполняли скорее роль командиров, требующих к себе уважения, беспрекословного подчинения.

В этой школьной атмосфере «всякая чувствительность, нежность нравственного чувства, совестливость» [там же] считались постыдными и жестоко подавлялись как недостойные порядочного ученика. Внешнее давление на личность было высоким – строгим распорядком дня, многочисленными наказаниями, рождающими чувство незащищенности, тревоги, социальным давлением. Все это способствовало формированию пассивности, отсутствию инициативы и подавлению личности.

Преподавание было «пронизано мертвой схоластикой и канцелярщиной» [там же]. От учащегося требовалось лишь заучивание материала; так, например, учителю истории предписывалось научить читать и запоминать исторические факты, не развивая способность рассуждения, толкования событий. Такая ситуация в сфере духовного образования сложилась к началу XIX века.

Анализ приведенных документов и организационно-педагогических условий в школах от Петра I до начала реформы духовных школ при Александре I позволил найти ответы на диагностические вопросы методики с целью экспертизы образовательной среды.

По оси «свобода-зависимость» в школах при Петре I:

1. Интересы и ценности группы были на первом месте (-1 балл). В школе жизнь учеников была подчинена подробному распорядку, который «фактически вводил казарменный режим и поощрял доноительство» [96].

2. Воспитанник подстраивается к воспитателю (-1 балл). Феофан Прокопович, автор Духовного регламента, определяет «Таковое младых человек житие должно быть крайне стужительное и заключению пленническому и смерти подобное. Но кто обвыкнет так жить, хотя чрез един год, тому весьма сладко будет» [там же].

3. Применяется коллективная форма обучения (-1 балл). Военное устройство быта сказывалось и на обучении. Ученики воспринимались солдатами, которые должны были исполнять все приказы, а те, кто не подчинялся, получал наказание.

По оси «активность-пассивность» в школах при Петре I:

1. Строгие наказания (-1 балл). В школе применялись разнообразные наказания – розги, палки, пощечины, битье линейками, дранье за волосы. Даже положение учителя не гарантировало тому защиты, и он мог быть наказан «за послабление» [96], как и ученик.

2. Нет возможностей для проявления инициативы (-1 балл). Учителя не были воспитателями, пекущимися об исправлении и наставлении своих подопечных, а командирами, требующими к себе уважения, беспрекословного подчинения.

3. Творчество не поощрялось (-1 балл). От учащегося требовалось лишь заучивание материала, так, например, учителю истории предписывалось научить читать и запоминать исторические факты, не развивая способность рассуждения, толкования событий.

Таким образом, перед нами догматическая среда в её классическом исполнении: максимальная зависимость (-3 балла), помноженная на максимальную пассивность (-3 балла), а с учетом социального ветра такая среда приближается к состоянию тюремного заключения. «Таковое младых человек житие должно быть крайне стужительное и заключению пленническому и

смерти подобное. Но кто обвыкнет так жить, хотя чрез един год, тому весьма сладко будет» [96]. Визуальное представление данной характеристики, полученное в результате анализа, отражено на рисунке 4.

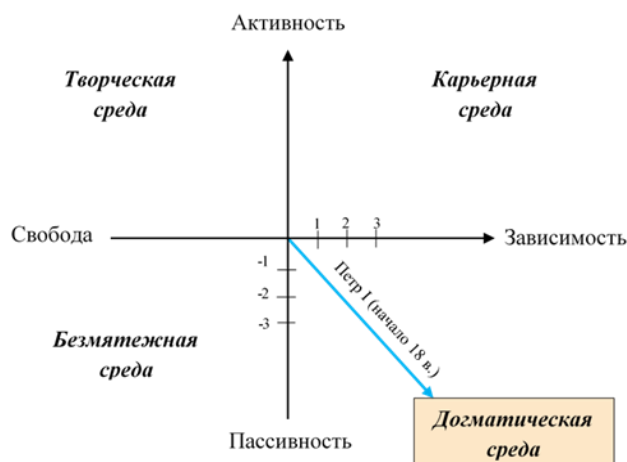


Рисунок 4 – Векторная направленность образовательной среды школ от Петра I

Итак, второй период – период становления системы духовного образования, начинается с создания Славяно-греко-латинской академии (1687 г.) – специализированного учебного заведения, предназначенного для подготовки богословов и священнослужителей Русской церкви, а далее последовало масштабирование этого проекта на пространстве всей империи. В этот период духовное образование, распространившееся в большинстве губерний, фактически становится становым хребтом нарождающегося народного просвещения. Выпускники духовных школ привлекаются не только к священному служению, но и пополняют ряды государственных чиновников, военнослужащих и преподавателей цифирных (математических) школ, тем самым восполняя дефицит в образованных кадрах Петровской Руси.

Образовательная среда духовной школы, где приоритет отдавался дисциплинарным мерам, характеризовалась выраженным фундаментальным догматизмом (что соответствует классической догматической среде по типологии В. А. Ясвина) [142].

Такая ситуация в сфере духовного образования сложилась к началу XIX века, когда император Александр I, воспитанный Лагарпом на идеях французских просветителей, по словам митрополита Филарета (Дроздова), «дав новый блеск и

силу просвещению гражданскому отеческим сердцем, обратился он и к смиренным обителям духовного просвещения» [49].

Реформа системы духовного образования в царствование Александра I положила начало **третьему периоду – периоду реформированной духовной школы**. Его временные рамки – от начала XIX века до начала XX века. В первые годы царствования Александра I были составлены проекты о преобразовании духовных училищ, имевшие целью разрешить проблемы прежней духовной школы – отсутствие общего высшего надзора за духовно-учебными заведениями, отсутствие общего устава, нехватка учителей, неопределенность и смешанность курсов, преобладание теоретических знаний, исключительное господство латыни, материальная необеспеченность и т.д. «Под руководством М. М. Сперанского был разработан новый устав духовной академии, и в 1800 году по этому «пробному» руководству начали обучаться в Санкт-Петербургской духовной академии. После первого выпуска слушателей Устав дорабатывается, и в 1814 году он утверждается Александром I. Обучение слушателей «на новых основаниях» принесло блестящие результаты: 12 из 78 первых выпускников «сразу же пополнили профессорскую корпорацию». Внедрение в жизнь положений нового устава приводит к преобразованию всей системы духовного образования, создаются учебно-духовные округа во главе с Московской, Санкт-Петербургской, Киевской академиями, а в 1842 году открывается и Казанская» [132, с. 130].

Таким образом реформы сделали систему духовного образования более структурированной. Появилось 4 разряда: академии, семинарии, училища и приходские училища. Кроме того, новый академический устав «главное внимание предписывал уделять не механическому запоминанию учебного материала, а его свободному, творческому усвоению, чтобы способствовать раскрытию собственных сил воспитанников» [132, с. 131].

В правление Александра I к перспективам, которые открывались перед лицами духовного сословия в предшествующий период, таким как: попадание в цифирные школы в принудительной форме, рекрутирование в солдаты, ссылка в Сибирь или на галеры (за тунеядство или в силу непригодности для обучения),

присвоение фамилии, отражающей успехи в обучении и соответствовавшей духовному званию, – добавляется довольно широкий спектр новых карьерных возможностей.

Так, в нормативных документах предписывалось должности причетника предоставлять ученикам уездных училищ, на должность дьякона назначать воспитанников философского класса, а на должность священника – кандидатов, окончивших полный курс семинарии. Для воспитанников, завершивших обучение в семинарии по высшему разряду, открывалась возможность обучения в Академии. По завершении обучения в Академии открывалась перспектива преподавательской деятельности, руководства духовными учебными заведениями, служения в должности священнослужителя столичных кафедральных соборов, а в случае принятия монашества – высшего иерархического служения в Русской Православной церкви. Кроме того, лицам, завершившим своё обучение с учёной степенью, назначалось значительное пожизненное содержание от государственной казны.

Анализ исследуемых документов и организационно-педагогических условий в школах при Александре I позволяет найти ответы на диагностические вопросы методики с целью экспертизы образовательной среды.

По «оси свобода-зависимость» в школах при Александре I:

1. Интересы и ценности группы традиционно остаются на первом месте (-1 балл).
2. Очевидно и обучающиеся подстраивается под обучающего (-1 балл).
3. Соответственно и форма обучения остается коллективной (-1 балл).

По оси «активность-пассивность» в школах при Александре I:

1. Наказания в школе для учеников сохранялись, хотя часто были формальны. Например, ученика, который часто не являлся в класс, был строптив и своеволен, держали по несколько лет в одном классе. Меры исключения были редко употребляемы. Однако это инерционное движение даёт (-1 балл).

2. В среде всячески поддерживалась активность (+1 балл). Кроме классных занятий большое внимание уделялось написанию сочинений.

Преподаватель имел цель добиться того, чтобы «самые посредственные ученики приобретали навык писать грамотно и связно». Лучшие сочинения читались вслух на публике, для чего устраивались литературные вечера. На старших курсах организовывались ученые диспуты. Такие формы занятий развивали индивидуальные способности учеников, настраивали их на творчество.

3. Соответственно и в отношении поддержки творчества следует прибавить (+1 балл).

Итого, образовательная среда духовных учебных заведений в Александровскую эпоху набирает (-3 балла) по оси свобода –зависимость и (+1 балл) по оси пассивность-активность. Это позволяет нам диагностировать наличие карьерной среды активной зависимости. Так, обучение в Александровскую эпоху стало более свободным, творческим несмотря на то, что сохранялись пережитки прошлых обычаев, традиций. Однако имела место быть и обратная сторона медали – считалось престижным закончить курс обучения высшего разряда, поэтому в выпускнике, например, курса первого разряда можно было заметить гордость, самолюбование по отношению к выпускнику курса третьего разряда. Даже «через двадцать лет по выходе из школы он всё еще видел в себе существо как бы из другого теста, слепленное из пшеничного, а не ржаного» [102] (рисунок 5).

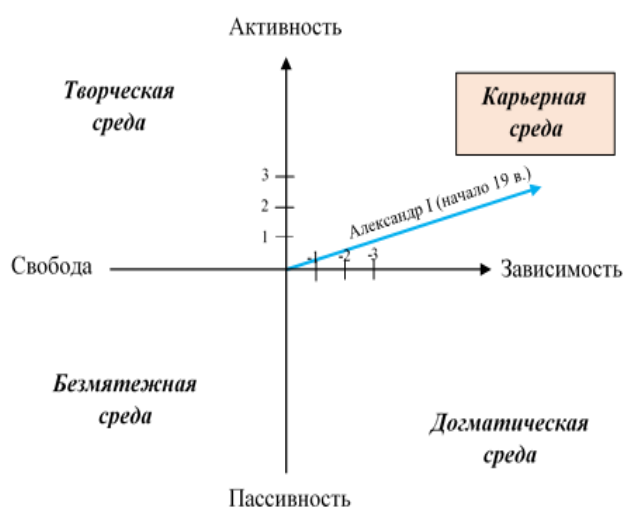


Рисунок 5 – Векторная направленность образовательной среды школ при Александре I

При Николае I, взошедшем на престол под грохот пушек на Сенатской площади, духовное образование вновь вернулось к проявлению жёсткости, контролю и наказаниям. Режим дня для семинаристов был подробно расписан. В воскресные и праздничные дни они непременно должны были участвовать в богослужении в церкви. В свободное время им разрешалось читать, но только специально отобранные книги. Рекомендовалось заниматься пением, но лишь духовного содержания. Уходить из общежития возможно было после получения разрешения начальства. Опоздание в класс или неблагоприятный выход из класса также подлежали строгой ответственности. Помимо этого, старший был обязан немедленно докладывать ректору о задержках учителей на урок.

Контроль за соблюдением правил возлагался на инспектора. Он часто посещал комнаты семинаристов, а также справлялся об их занятиях в свободное от классов время. В помощь инспектору назначались примерные семинаристы из старших классов. Облегчая работу инспектора, эти старшеклассники, сами ещё незрелые духовно, порой проявляли заносчивость, грубость, надменность.

Наказания были различными: «отправление в номера уездных учеников, посадкой за обедом ниже всех товарищей, или ниже уездных – на один или несколько дней, стояние на коленях в столовой; лишение обеда или ужина; обязательство читать не в очередь в столовой, подавать миски в столовой и вообще исправлять должности служителей». Эти наказания применялись до двадцатых годов XIX века, с половины тридцатых годов были более строгие наказания за те же проступки: «содержание в карцере на хлебе и воде могло доходить до 7 суток; коленостояние назначается в продолжение 5 обедов, а в классе – в продолжении 6 дней, или 4-х и более классов». Помимо этого, в уставе было сказано, что наказания должны быть «редки, вынужденны, без мести, без вспыльчивости, без озлобления и особливо без унижения» [45]. Однако это правило очень часто нарушалось.

В этих условиях многие воспитанники прибегали к обману, сокрытию, все больше тренируясь в лицемерии, раздвоении натуры. Однако некоторые наоборот старались отличиться от таких семинаристов в лучшую сторону, создавая добрые

обычай – находя применение своим талантам в различных малых группах, в которых творческая среда возникала скорее вопреки, чем благодаря существующей обстановке, и, как правило, ненадолго.

К таким творческим группам можно отнести исторический кружок в Московской Духовной Академии в середине XIX века, сложившийся вокруг профессора Александра Васильевича Горского (протоиерея). Именно этому кружку единомышленников мы обязаны происхождением церковно-исторического направления в нашей богословской науке. Таковыми можно назвать кружок Святителя Филарета, группу преподавателей и студентов трех духовных Академий, осуществивших под его руководством Синодальный перевод Библии. Следует также упомянуть группу преподавателей и студентов Казанской Духовной Академии, которые после передачи в учебное заведение архива Соловецкого монастыря осуществили его всестороннее исследование и сделали достоянием церковно-исторической науки.

Анализ исторических документов и организационно-педагогических условий в духовных школах при Николае I позволяют предположить, что принципиальным отличием её от духовной школы в эпоху Александровских реформ стали жесткая регламентация как внешних так и внутренних проявлений жизни студентов. Трансформация образовательной парадигмы в духовных школах при Николае I выражалась в усилении императивных методов управления и нивелировании личностного начала в образовательном процессе. Поскольку в учебных заведениях культивировалась атмосфера регламентированной деятельности и жесткого контроля, возможности для проявления самостоятельности и творческой активности студентов были существенно ограничены. Таким образом, в Николаевскую эпоху в духовных учебных заведениях мы диагностируем наличие классической догматической среды зависимой пассивности. То есть, образовательная среда духовных школ вновь вернулась в состояние петровской эпохи с показателями (-3) по оси свобода-зависимость и (-3) по оси пассивность-активность (рисунок 6).



Рисунок 6 – Векторная направленность образовательной среды школ при Николае I

В период правления Александра II, вслед за университетами, которым устав 1863 года даровал существенную автономию, самостоятельность была расширена и для духовных академий. Видный профессор Санкт-Петербургской Духовной Академии А. Л. Катанский, отмечал, что «после внедрения обновленных учебных программ и открытия специализированных отделений во всех классных занятиях прошла какая-то бодрая живая струя» и «студенты стали несравненно серьезнее, чем прежде, относиться к изучению наук» [132, с. 132]. Управление академией в семинариях запрещалось применять к воспитанникам телесные наказания, но среди разрешенных остались: «голодный стол» (хлеб и вода на несколько дней) и «карцер». Появилось больше свободы в творчестве и науке, так как «академии получали право устраивать публичные чтения своих профессоров, основывать ученые общества, публиковать научные труды и источники, при этом они не подвергались, как ранее, цензуре».

Анализ исторических документов и организационно-педагогических условий в школах при Александре II позволил найти ответы на диагностические вопросы методики с целью экспертизы образовательной среды.

По оси «свобода-зависимость» в школах при Александре II:

1. Интересы и ценности группы были на первом месте (-1 балл). Воспитаннику, его интересам и склонностям уделялось не такое большое сознательное внимание.

2. Воспитанник подстраивается под воспитателя (-1 балл). Дисциплина всё ещё была довольно жесткой и не предполагала гибкость воспитателей по отношению к их воспитанникам.

3. Применяется коллективная форма обучения (-1 балл). Эта форма обучения остается приоритетной в данной образовательной среде.

По оси «активность-пассивность» в школах при Александре II:

1. Многие наказания были запрещены, но среди разрешенных остались: «голодный стол» (хлеб и вода на несколько дней) и «карцер» (-1 балл).

2. Инициатива скорее поддерживалась (+1 балл), так как научная жизнь начинала расцветать. Появляются разряды и рейтинги успеваемости, напрямую определяющие дальнейшее распределение (карьеру) обучающегося.

3. Появилось больше свободы в творчестве и науке (+1 балл). «Академии получали право устраивать публичные чтения своих профессоров, основывать ученые общества, публиковать научные труды и источники, при этом они не подвергались, как ранее, цензуре».

Таким образом, несмотря на явные признаки либерализации и стимулирования интеллектуальной активности, образовательная среда духовных школ в период правления Александра II характеризовалась сочетанием свободы и зависимости, что позволяет квалифицировать ее как карьерную среду зависимой активности (рисунок 7).

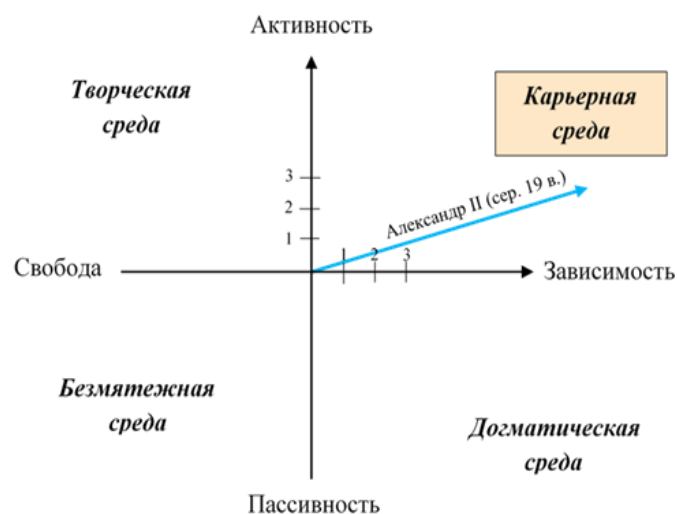


Рисунок 7 – Векторная направленность образовательной среды школ при Александре II

«Однако уже в 70-х годах XIX века был принят новый документ, регламентирующий жизнь духовных академий. Он усиливал власть ректора и значительно урезал полномочия академического совета, ликвидировались отделения, то есть специализация студентов, отменялись публичные защиты магистерских и докторских диссертаций» [132, с. 133].

Дисциплина также оставалась крайне строгой. Роль инспекторов и их помощников неуклонно росла. Наступила эпоха «академической поднадзорности, приведшая к бесправной безответственности при господстве и обилии всяких стеснений» [121]. Появилась строгая регламентация научной, учебной и воспитательной жизни со стороны церкви, которая старалась оградить учебные заведения от светского влияния, считавшегося вредным. Контроль в научной деятельности проявился следующим образом: «правила» требовали, чтобы работы заключали в себе полноту и определенность изложения, при которой главным было доказать истинность православного учения. Работы, которые имели намек на критику, категорически не допускались. Отменялись диспуты при защите работ. Снизился их уровень, так как многие работы превратились в «упрощенные компиляции, не дававшие ничего нового и оригинального». В учебной деятельности контролю подверглось содержание библиотек. Изымались журналы либерального направления, «книги Н.Г. Помяловского, И.М. Сеченова, М.Е. Салтыкова-Щедрина, Н.А. Добролюбова, Н.А. Некрасова, Д.И. Писарева, Виктора Гюго». За их чтение сажали в карцер.

В духовной школе конце XIX века – начале XX века отмечалось снижение церковности учащихся и падение дисциплины. Духовная академия стала рассматриваться обучающимися как средство повышения социального статуса. Об этом писал один из ревизоров в 1908 г. после посещения Киевской духовной академии [130, с. 12].

Анализ исторических документов и организационно-педагогических условий в школах при Александре III и Николае II позволил найти ответы на диагностические вопросы методики с целью экспертизы образовательной среды.

По оси «свобода-зависимость» в школах при Александре III и Николае II:

1. Интересы и ценности группы были на первом месте (-1 балл). В период правления Александра III и Николая II, в системе духовного образования акцент сместился в сторону приоритета общественных интересов и коллективных ценностей над индивидуальными потребностями и стремлениями учащихся. Данный перекокс проявлялся в усилении контроля за содержанием учебных программ и научной деятельности, направленном на соответствие догматическим установкам и ограждение от «вредного» светского влияния. Хотя такой подход способствовал формированию единого мировоззрения и укреплению традиционных ценностей, он ограничивал возможности для проявления индивидуальности, критического мышления и самостоятельного поиска знаний, что, в свою очередь, могло негативно сказываться на мотивации к обучению и развитию творческого потенциала воспитанников.

2. Воспитанник подстраивается под воспитателя (-1 балл). Дисциплина оставалась крайне строгой.

3. Применяется коллективная форма обучения (-1 балл). Эта форма обучения остается приоритетной и в данной образовательной среде.

По оси «активность-пассивность» в школах при Александре III и Николае II:

1. Наказания присутствовали (-1 балл). Распространенным было заключение в карцере.

2. Инициатива обучающихся начинает поддерживаться (+1 балл). При этом сохраняется установленная в предшествующую эпоху система разрядов, влияющая на последующее распределение финансовое содержание выпускников.

3. Творчество получило большие ограничения (-1 балл). Наступила эпоха «академической поднадзорности, приведшая к бесправной безответственности при господстве и обилии всяких стеснений» [91].

Анализ изменений в системе духовного образования в период правления Александра III и Николая II позволяет говорить об усилении консервативных тенденций, выразившихся в ужесточении контроля над учебным процессом, ограничении академической свободы и снижении возможностей для проявления

инициативы со стороны учащихся. Представленные данные указывают на формирование образовательной среды, в которой доминировали принципы догматизма и пассивного усвоения знаний. Хотя прямое сопоставление с образовательными моделями XVII века требует дополнительного исследования, можно предположить, что в указанный период наблюдался определенный возврат к более строгим и регламентированным формам обучения, что, вероятно, оказывало сдерживающее влияние на развитие творческого потенциала и самостоятельности мышления воспитанников духовных школ. Состояние образовательной среды духовных школ в царствование Александра III и Николая II может быть охарактеризовано как догматическая среда пассивной зависимости (-3 балла по оси свобода-зависимость и -1 балл по оси активность-пассивность), то есть фактически откатывается на уровень братской и иезуитской школы XVII века (рисунок 8).



Рисунок 8 – Векторная направленность образовательной среды духовной школы при Александре III и Николае II

Итак, рассмотрев третий период истории духовного образования – период реформированной духовной школы, – приходим к выводу: образовательная среда духовной школы в этот период носит характер крайней неустойчивости и находится в непосредственной зависимости от социокультурных условий. Динамика её колебаний простирается от среды карьерных возможностей (карьерной среды зависимой активности по В. А. Ясвину) в правление

Александра I и Александра II до среды фундаментального догматизма в правление Николая I и гуманного догматизма в эпоху Александра III и Николая II.

Трагическими событиями начала XX века завершается третий период в истории духовного образования и начинается новый – **четвёртый период – период гонимой духовной школы или запрета духовного образования в России**. Его временные рамки: с 1918 до 1943 гг.

Революционные события потрясли вековые основы русской жизни, кардинально изменив её политику, экономику, культуру и духовность. Особенно разрушительным образом кровавый каток прошёлся по Русской Церкви, которая на протяжении тысячелетия являлась средоточием, сердцевинной духовной жизни народа. Эти события, с одной стороны, породили массовое исповедничество среди пастырей и мирян, что, несомненно, является гордостью Церкви, но с другой – проявление низменных моментов приспособленчества, предательства и карьеризма, что проявилось как в массовом участии духовенства в революционных событиях, так и в последующем обновленческом расколе. В чем причина столь диаметрально противоположной реакции на одни и те же исторические события представителей духовного сословия. Возможно, само антиканоническое положение Российской Церкви, в котором она оказалась в синодальный период, объясняет столь неоднозначную реакцию духовенства на революционные события. Униженное положение духовного сословия в целом, кроме того, возможно именно педагогические ошибки, допущенные в системе духовного воспитания в синодальную эпоху, определили столь радикальный настрой, как духовенства, так и студенческой молодежи.

В начале XX века в 58 православных семинариях обучалось свыше 20 тысяч человек в возрасте от 12 лет. Шестилетнему обучению в семинарии предшествовало духовное училище. В семинариях абсолютно преобладали дети священников, причем низших разрядов. Начальное образование они чаще получали дома. В целом, семинарии скорее были частью государственного механизма воспроизводства духовного сословия, нежели начальным этапом обретения истины и благодати. К тому же, мотивом поступления в семинарии

нередко были вовсе не ценности веры. Выбор определялся земным интересом, причем, на первом месте оказывалась «льгота по воинской повинности – её получали после двух лет обучения» [19].

К общероссийской смуте «поповские дети» оказались подготовлены более чем своеобразно. Похоже, что ярость бунтарства давала некоторым из них то, чего так и не смогла дать вера. Как ни парадоксально, «среди революционеров бывших семинаристов было немало» [там же]. В целом, в российской политике начала XX века было непропорционально много выходцев из не так уж многочисленного духовного сословия. Истоки понимания такого парадокса лежат в самой среде их формирования.

Парадоксальным образом именно студенческая молодежь, воспитанники духовных семинарий оказались наиболее радикализированы в период первой Русской революции. Митрополит Вениамин, который и сам в своё время входил в «революционную организацию», вспоминал, что новичков притягивали иностранные слова, которыми сыпали «идеологи». Смысла «учения» они, как правило, не улавливали. Случалось, что игры в нелегальщину заканчивались трагически: один из тульских «заговорщиков», оказавшийся в поле зрения полиции, застрелился.

В лице значительного числа таких семинаристов власти имели вовсе не «революционеров», а просто недовольных людей с неуравновешенной психикой. Через искус бурсацкого буйства так или иначе проходила вся масса будущих священников, но из их среды выходили и будущие церковные иерархи, и богословы, и подвижники веры. Лишь в эпоху общественных неурядиц семинаристское бунтарство перерастало в нечто качественно иное, когда от «требований и петиций студенты в ряде семинарий перешли к экстремистским действиям» [19].

Попытки закрыть и очистить семинарии от радикальных элементов имели положительный успех. К 1907 году был достигнут ряд улучшений и изменений в образовательном и воспитательном процессе. Частично возвращены академические свободы, следовательно, требования большинства воспитанников

были удовлетворены. В таком виде духовная школа просуществовала вплоть до ее упразднения в 1918 году.

После роспуска духовных семинарий и академий духовное образование сосредотачивается в подпольных приходских и епархиальных кружках, преподаватели и члены которых чаще всего пополняли ряды узников лагерей за религиозную пропаганду. В последнее десятилетие этого периода, пожалуй, единственной формой передачи духовного знания остаётся лишь духовное наставничество – передача духовного опыта из уст в уста, от сердца к сердцу.

Завершающий, **пятый период духовного образования** – это **период возрождения духовной школы**. Его временные рамки: с 1943 года, от возрождения духовных школ в СССР, до наших дней.

Исходной точкой возрождения духовных семинарий в Советской России принято считать историческую встречу главы Советского правительства Иосифа Сталина с тремя митрополитами: Сергием (Старогородским), Алексием (Симанским) и Николаем (Ярушевичем) в 1943 году. Существует легенда о том, что когда митрополит Сергей среди наиболее острых проблем, стоявших перед Церковью, назвал кадровый вопрос, Иосиф Сталин удивлённо спросил: «А почему у вас нет кадров?» – на что митрополит дипломатично ответил: «Кадры у нас отсутствуют по разным причинам, одна из которых заключается в том, что мы готовим священника, а он становится маршалом Советского Союза...». На этой судьбоносной для Русской Православной Церкви встрече было принято решение об открытии духовных семинарий в Москве, Ленинграде, а также некоторых провинциальных городах. Несколько лет спустя митрополит Алексий (Симанский), обзревая первые послевоенные наборы духовной школы, сказал: «Да, семинария стала совершенно другой». Что было в этих словах, сокрушение о прежнем академическом блеске системы духовного образования или же осознание, что в небольших по количеству учащихся духовных школах, удалось собрать воспитанников, крайне мотивированных и преданных Церкви, готовых

преодолеть любые испытания, будь то несовершенство системы образования или постоянный прессинг, со стороны надзирающих органов⁶.

Дальнейшая история духовного образования – это существование некоего оазиса, экзотического элемента на парадной вывеске страны развитого социализма, где пропагандировалась и декларировалась свобода совести, но по сути, было создано гетто, в котором каждый элемент и его поступки строго регламентировались.

Новое мышление и перестройка в России, празднование 1000-летия крещения Руси, ставшее церковно-государственным событием, породили новые ожидания и надежды не только в церковной среде, но и в системе духовного образования. Массовый наплыв абитуриентов в духовные школы, потребность Церкви в квалифицированных кадрах и послабление внутригосударственной политики позволили открыть семинарии в регионах. Новые духовные школы сразу же столкнулись с целым рядом проблем: недостаток преподавателей, отсутствие учебных пособий, качественного методического обеспечения. Обретение свободы породило дискуссию о возможных реформах образования. С одной стороны, было очевидно, что за десятилетия нахождения Церкви и духовного образования в гетто, мир значительно изменился и продолжать обучение студентов по машинописным учебникам 50-х и 60-х годов становилось абсурдным. С другой стороны, за десятилетия сложившаяся академическая среда, привыкшая воспринимать себя как альтернативу светской системы образования, настаивала на сохранение уникальной микросреды сложившейся в духовной школе. Однако, нарастающие контакты светского и духовного образования делали дальнейший интеграционный процесс неизбежным, что и было озвучено Святейшим Патриархом Алексием II в качестве общей стратегии духовного образования.

Итак, в завершающем, пятом периоде духовного образования можно выделить два этапа: первый – от 1943 года до 1991, существование духовной школы в условиях богоборческой государственной идеологии; и второй этап,

⁶ Из истории встречи И. В. Сталина с тремя митрополитами Русской Православной Церкви.

который начинается в 1991 г., – этап качественного и количественного расширения духовного образования в современной России. Образовательная среда духовной школы этого периода воспроизводит среду дореволюционных Семинарии и Академии и может быть охарактеризована как среда гуманного догматизма (зависимой пассивности по В. А. Ясвину) в начале периода и состояние поиска в диапазоне от среды гуманного догматизма до среды карьерных возможностей (карьерной среды зависимой активности по В. А. Ясвину) в конце рассматриваемого периода.

Реформа духовного образования и интеграционные процессы растянулись на десятилетия, на сегодняшний день все духовные семинарии в количестве 36 учебных заведений прошли процедуру государственной аккредитации, однако, реформирование вывело ряд вопросов, которые сегодня стоят перед духовными учебными заведениями:

1. Как сочетать вековые традиции духовного воспитания и образования и современные инновационные методы обучения, на необходимость которых указывает ФГОС ВО и ряд государственных документов.

2. Как в этой связи не потерять свою уникальность и не раствориться в общероссийском образовательном пространстве.

3. Как мотивировать студентов в условиях духовной школы, где строго расписаны и регламентированы каждая сторона студенческой жизни и не вызвать при этом обратный эффект или оппозиционность, что уже имело место быть в нашей недавней истории.

В ряде дискуссий развернувшейся по этой тематике высказывались совершенно противоположные мнения: от необходимости сохранить прежнюю систему образования и воспитания в семинарии в неизменной форме до учебных планов включительно, до радикальных преобразований – введение новых дисциплин, восстановление прежде существовавших в Российской империи рейтингов, определяющих последующее распределение студентов. По мнению последних, это значительно оживило бы образовательную среду в духовных семинариях.

Да, действительно отсутствие активности среди студентов – это серьезная проблема современной духовной школы. Даже высокомотивированные абитуриенты, приходя в систему духовного образования, довольно скоро теряют активность. Опыт показывает, что это происходит на втором году обучения. Как преодолеть это кризисное явление и сохранить активность студента семинарии?

Отвечая на диагностические вопросы, мы исследовали наше историческое прошлое – образовательные среды духовных учебных заведений от времен Ярослава Мудрого и князя Владимира до окончания Синодального периода в начале XX века. Осуществленный историко-педагогический анализ позволил сделать вывод, что на протяжении тысячи лет среда духовных учебных заведений была догматической за исключением либеральных эпох правления Александра первого и Александра второго, когда семинарская среда приобрела отчетливо выраженный карьерный крен.

Итак, чем же характеризуется догматическая среда? Согласно типологии Януша Корчака для догматической среды характерны: «традиция, авторитет, обряд, веление как абсолютный закон. Дисциплина, порядок и добросовестность. Ощущение прочности и устойчивости, уверенности в себе. И если уверенность не перейдет в своеволие, а простота в грубость, то эта плодородная воспитывающая среда либо ломает чуждого ей духом ребенка, либо извлекает из него воистину прекрасного человека, который будет уважать суровых наставников, ибо они не тешились над ним, а вели тяжелым путем к ясно намеченной цели» [55]. Личность ребенка, воспитывающегося в догматической среде, по мнению Януша Корчака, характеризуется, прежде всего, высокой степенью пассивности, когда спокойствие трансформируется в отрешенность и апатию. Если же в такой среде оказывается уже сложившаяся сильная личность, то она, как правило, ожесточается в своем стремлении устоять против чужой злой воли, в частности, направляя свою энергию на какую-либо трудовую деятельность.

Итак, в каких организациях такая среда присутствует чаще всего и для каких организаций она наиболее типична? Чаще всего к ним относят армию и монастырь. Очевидно, сюда следует отнести и наши духовные семинарии.

Безусловно, семья с крепкими религиозными традициями также формирует воспитывающую среду догматического типа. Именно такая среда, возведенная в абсолют, является основой психологической «обработки» адептов различных сектантских течений и группировок. Петр Францевич Лесгафт к этой среде относит злостно забитый тип воспитуемого (и в качестве примера приводит воспитанников кадетских корпусов)

Мы рассмотрели догматический тип образовательной среды – среды, наиболее распространенный в духовных учебных заведениях. Обратимся к карьерному типу среды, так же представленному в истории духовного образования. В карьерном типе среды (по Янушу Корчаку среда внешнего лоска и карьеры) здесь на первый план выступает упорство, но здесь оно вызвано холодным расчетом, а не душевными потребностями. Здесь искусная эксплуатация чужих ценностей приукрашенной пустоты. Жизнь воспринимается здесь не как необходимость служения, а только приспособленчество и лесть. Обучающиеся здесь ценятся не как личности, а как послушные исполнители, которые могут быть полезными. В подобной среде, если и вырастает нечто положительное (по Корчаку), то это тонкая игра, однако возможен «эффект жемчужины в навозной куче». В подобной среде формируется такая личность, которая готова постоянно носить выгодные маски и играть множество ролей сразу. Лишь бы быть угодным и получать свою выгоду. По Лесгафту такая среда формирует тщеславный и лицемерный тип воспитуемого.

Таким образом, традиционная среда духовных семинарий, согласно типологии Януша Корчака, способствует формированию зависимого и пассивного воспитуемого, и в некоторых случаях – активного, но зависимого. Что по Лесгафту соответствует злостно – забитому, лицемерному и отчасти тщеславному типу воспитанников. Звучит как приговор, с которым постоянно хочется спорить и не соглашаться, однако историческая реальность побуждает нас признать справедливость основных положений методики В. А. Ясвина. Злобно-забитый тип – это благодатная среда, где вызревают протестные настроения с последующей радикализацией, что и проявилось в революционных событиях 1905-1907 гг.

Тщеславный и лицемерный тип проявил себя в конформизме и приспособленчестве в период обновленческого раскола. Наконец, сонм новомучеников и исповедников Церкви Русской – это лучшие воспитанники дореволюционных Семинарий и Академий с сильной волей, те, кого догматическая среда не сломала, но изваяла из них лучшие образцы «прекрасного человека».

Парадоксальным образом возрожденная система духовного образования на протяжении нескольких десятилетий советской эпохи продолжала создавать образцы «прекрасного человека» и на наш взгляд не столько благодаря, а скорее вопреки существующим условиям образовательной среды. Несомненно, человек, который по своей собственной воле избрал путь служения Богу и Церкви, имеет достаточную мотивацию, чтобы сохранить огонь своего горения сквозь годы обучения в духовной школе, и в перспективе, стать лидером своего прихода воспламеняя горением своего сердца многих вокруг себя. Поистине слова вдохновляют – примеры влекут! Замечательные образцы добродетели, явленные преподавателями духовной школы, пастырями церкви, прошедшими лагеря, но не отрекшиеся от Христа, или же фронтовики обретшие веру в горниле испытаний ВОВ – все это было важным педагогическим фактором, позволяющим в условиях догматической образовательной среды духовной семинарии воспитывать доброго пастыря.

Оноре де Бальзак как-то сказал: «Из всех посевов, доверенных земле, кровь мучеников принесла самый обильный плод». Несомненно, кровь мучеников и подвиг исповедников Церкви Русской и сегодня остаются примером для будущих священнослужителей, на что указывает совершенно уникальный проект «Память Церкви», создаваемый в наши дни Учебным Комитетом РПЦ. Однако имеем ли мы право до бесконечности рассчитывать лишь на этот педагогический пример жертвенности наших предков? Имеем ли мы право оставаться в стороне от созидательной работы по преобразованию нашего духовного образования, игнорировать современные наработки в области педагогики, наступая на прежние исторические грабли?

Возвращаясь к методике В. А. Ясвина, попытаемся понять, какая образовательная среда способна воспитать выпускника с искомыми для нас качествами? Исторически сложившаяся среда духовной семинарии, занимая догматический сегмент в векторной модели В. А. Ясвина, как показал анализ, в полной мере этим требованиям не отвечает. Одной из основных проблем наших духовных учебных заведений является утрата активности обучающимися на втором году обучения. Из этого следует, что на второй ступени обучения необходимо создать педагогические условия для стимулирования активности.

Актуализировать активность субъекта в условиях образовательной среды возможно через удовлетворение целой иерархии потребностей обучающихся, которые являются пусковым механизмом мотивации деятельности активности. Когда образовательная среда способствует реализации определенных импульсов и потребностей, которые есть у обучающегося, то он стимулируется тем самым к соответствующим формам активности и проявляет себя в среде образовательного учреждения. Обратимся к пирамиде потребностей А. Маслоу:

1) физиологические потребности – традиционно в духовной школе этот сегмент человеческих потребностей обеспечен в полном объеме (проживание, питание, обмундирование, бытовые потребности – всё это предоставляется за счет образовательной организации).

2) потребности в безопасности – в традиции духовных семинарий и этому сегменту человеческих потребностей уделено значительное внимание. Студенты находятся в достаточно закрытой системе, где администрация бдительно наблюдает, чтобы никакие проблемы будь то взаимоотношения между студентами или внешним миром (в том числе потенциальная возможность призыва в армию) не отвлекала обучающихся от учебного процесса.

С одной стороны, в этом стремлении духовной школы обеспечить комфортные условия для своих воспитанников можно усматривать значительное преимущество семинарии перед светским вузом, однако, с другой стороны, это и есть её «ахиллесова пята». Оказавшись в «тепличных» условиях, когда большинство проблем и потребностей обучающихся решает администрация, то

человеческая воля за ненужностью постепенно атрофируется. В. А. Ясвин справедливо указывает, что образовательная среда не должна удовлетворять потребности, а лишь создавать возможность для их удовлетворения. Любое существо проявляет активность лишь в том случае, если будет возможность удовлетворить какую-либо из потребностей.

Не ломая вековые устои духовной школы, мы могли бы сконцентрироваться на потребностях высшего порядка в пирамиде А. Маслоу, а именно, обратиться к удовлетворению потребностей в социальной причастности, уважении или признании, самоактуализации.

Установлено, что в иерархии потребностей, которые определяют характер и направленность активности личности, ведущее место, если следовать подходу А. Маслоу, занимает стремление к самоактуализации. «Самоактуализирующиеся люди все без исключения вовлечены в какое-то дело... Они преданы этому делу, оно является чем-то очень ценным для них – это своего рода призвание. Стремиться к самоактуализации означает выбирать добро, порядочность, красоту, справедливость, истину и совершенство, выбирать постоянное стремление вперёд, преодоление трудностей в достижении высокой цели» [71]. В качестве инструментария здесь можно предложить выбор и последующую реализацию студентом индивидуальной траектории образовательной, социально-значимой, духовно-просветительской деятельности.

Потребность в «признании» – традиционно в духовных семинариях обеспечивали разряды и рейтинги, дифференциация стипендиального обеспечения, назначения студентов на ответственные посты, студенческие собрания – самоуправления все эти меры, несомненно, оживляют догматическую среду, однако активность, которую они порождают и которую начинают проявлять студенты, остается крайне зависимой.

Из этого следует, что вектор образовательной среды смещается в карьерный сегмент. Однако карьерная среда, стимулирующая зависимую активность студента, имеет и свою оборотную сторону – она создаёт предпосылки для появления у студентов таких качеств, как лицемерие и тщеславие, что крайне

нежелательно для будущих священников. Из этого следует, что «карьерная среда – среда зависимой активности – не может быть рассматриваема как конечная цель наших усилий, а лишь как вспомогательный инструмент, промежуточная ступень, переход от догматической среды зависимой пассивности к творческой среде свободной активности» [140]. Что же из себя представляет творческая образовательная среда и при каких условиях она может быть реализована?

Януш Корчак так описывает творческую или идейную среду: «Сила ее не в твердости духа, а в полете, порыве, движении. Здесь не работаешь, а радостно вершишь. Творишь сам, не дожидаясь. Нет повеления – есть добрая воля. Нет догм – есть проблемы. Нет благоразумия – есть жар души, энтузиазм. Сдерживающим началом здесь – отвращение к грязи, моральный эстетизм. Бывает, здесь временами ненавидят, но никогда не презирают. Терпимость тут не половинчатость убеждений, а уважение к человеческой мысли, радость, что свободная мысль парит на разных уровнях и в разных направлениях – сталкиваясь, снижая полет и вздымая – наполняет собой просторы. Отважный сам, ты жадно ловишь отзвуки чужих молотов и с любопытством ждешь завтрашнего дня, его новых восторгов, недоумений, знаний, заблуждений, борьбы, сомнений, утверждений и отрицаний. Однако, при всей предпочтительности характеристик творческой или идейной образовательной среды, у нее есть и серьезный недостаток – ее хрупкость и крайняя неустойчивость» [55, с. 28]. «Идейная среда формируется, например, в различных творческих группах, особенно на стадии их первоначального становления и развития. Это может быть и музыкальный ансамбль, и конструкторское бюро, и команда КВН. Важнейшее условие формирования именно идейной среды – отсутствие в творческой группе авторитарного лидера, который навязывает другим свою точку зрения, игнорируя или жестко критикуя мнения других. Как только появляется такой человек или кто-то из членов группы начинает выказывать нетерпимость к позициям своих соратников, идейная среда перестает существовать, трансформируясь в какой-либо другой тип среды» [140].

Таким образом, при всей привлекательности творческой или идейной образовательной среды и способности преобразовывать окружающее пространство, её не может быть много по определению. Однако она вполне могла бы стать достойным содержанием заключительного этапа обучения в духовной семинарии. Кроме того, по меткому замечанию В. А. Ясвина, для того чтобы строить замки в условиях творческой среды, необходимо прежде научиться делать ровные кирпичи в условиях среды догматической. Обращаясь к диагностическим вопросам В. А. Ясвина, попытаемся выявить наиболее уязвимые места образовательной среды Духовной семинарии и выстроить стратегию её преобразований.

Вопрос – чьи интересы и ценности ставятся на первое место в данной среде: личности или группы? Несомненно, что интересы Церкви, как общества верующих, будут превалировать в среде любого духовного учебного заведения.

Кто в данной среде к кому подстраивается: воспитатель к воспитаннику или воспитанник к воспитателю? Ответ тоже вполне однозначный: воспитатель и преподаватель в нашей среде традиционно оказывается в доминирующей позиции.

Какие формы воспитания преимущественно осуществляются: коллективные или индивидуальные? На этот вопрос следует ответить, что традиционно в духовных семинариях применяются преимущественно коллективные формы обучения.

Таким образом, по оси «свобода-зависимость» мы получаем показатель -3 балла, то есть максимальную из возможной зависимости.

Практикуются ли в данной среде наказания? Скорее нет, чем да. По сути, сегодняшняя система взысканий воспроизводит имевшую место быть в братских школах в западнорусских землях, когда главным взысканием для студента оказывалось отчисление из духовной школы в случае непригодности для дальнейшей профессиональной деятельности.

Стимулируется ли инициатива учащихся? К сожалению, весьма незначительно, то есть существуют отдельные элементы поощрений, которые,

однако, не сведены в общую систему, как это имело место быть в дореволюционной духовной школе с её академическими свободами. Кроме того, опасения приобретения воспитанниками таких качеств, как лицемерие и тщеславие, нередко побуждают администрации духовных школ сдерживать развитие карьерных элементов в духовной школе.

Находят ли положительный отклик творческие проявления студентов? Далеко не всегда или же крайне редко.

Итак, по оси «пассивность-активность» мы имеем показатель «-1 балл» и, таким образом, диагностируем догматическую среду пассивной зависимости (рисунок 9).



Рисунок 9 – Фактический вектор образовательной среды духовной семинарии

Подобная констатация ставит перед необходимостью переосмысления целей и задач современного духовного образования, требуя разработки принципиально новой модели, ориентированной на гармонизацию интересов обучающихся, церкви и общества. Что можно предпринять в этой ситуации, чтобы принципиально изменить векторную направленность нашей образовательной среды? Как выстроить стратегию её преобразования?

Можем ли мы предположить, что когда-нибудь в духовной семинарии интересы обучающихся будут доминировать над интересами церкви и общества? Ответ — однозначно нет! За исключением тех моментов, когда они будут проявляться в синергии, то есть, когда интересы организации и обучающихся

будут совпадать (крайне редкое явление) (-1 балл по оси «свобода-зависимость»). Стратегия преобразования образовательной среды должна основываться на создании условий, обеспечивающих развитие субъектности студентов, формирование у них критического мышления и способности к самостоятельному принятию решений.

Можем ли мы допустить, что преподаватели в духовной школе будут подстраиваться к обучающимся? Да, теоретически это возможно, именно к этому Христос призывает своих учеников, хотя это потребует пересмотра внутренних, идейных установок самих преподавателей (+1 балл по оси «свобода-зависимость»).

Возможно ли будет обеспечить приоритет индивидуального обучения над коллективным? Однозначно – да. Учитывая, что в духовных семинариях сложилась довольно уникальная ситуация, когда соотношение преподавателей и студентов в учебном заведении оказывается весьма паритетным (+1 балл по оси «свобода-зависимость»).

Итого суммарно выходим на показатель + 1 балл по оси «свобода-зависимость».

Наказания отсутствуют (+1 балл по оси «активность-пассивность»).

Следующим пунктом следовало бы систематизировать отдельные методы поощрения и стимулирования активности студентов и свести их в единую систему (+1 балл по оси «активность-пассивность»).

И, наконец, создать условия для генерирования и поддержки творческих инициатив обучающихся (+1 балл по оси «активность-пассивность»).

Итого суммарно выходим на максимальный показатель + 3 балла по оси «активность-пассивность».

Таким образом, перед нами обозначились следующие задачи:

- развернуть идеологическую установку приоритета преподаватель-студент на студент-преподаватель, то есть необходимо поменять сознание преподавательского состава.

- установить приоритет индивидуального образования и воспитания над коллективным.
- связать отдельные разрозненные элементы, стимулирующие инициативу учащихся в единую систему поощрений.
- создать педагогические условия для генерирования и поддержки творческих инициатив обучающихся.

При положительном решении этих задач образовательная среда духовной семинарии могла бы приобрести следующий вид (рисунок 10):

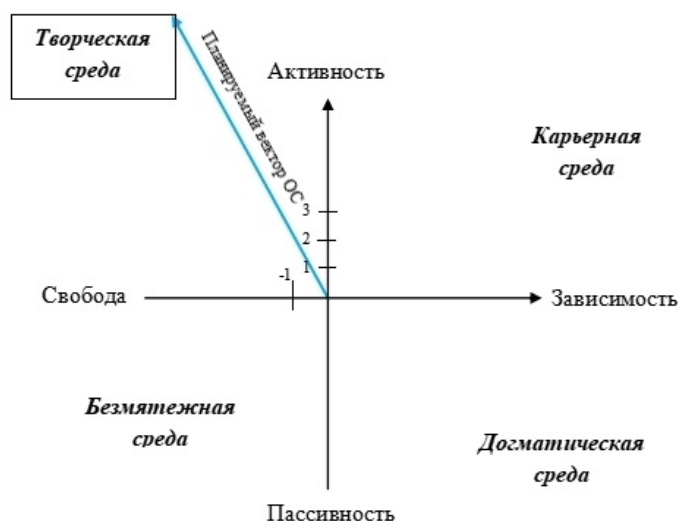


Рисунок 10 – Планируемый вектор образовательной среды духовной семинарии

Это творческая среда свободной активности. Максимальные показатели по оси «активность-пассивность», то есть 3 балла, и один балл по оси свобода-зависимость. Доктор педагогических наук А. А. Остапенко в статье «Антропологический идеал и педагогическая задача, как их не перепутать» рассуждает, что задача педагога заключается в том, чтобы довести воспитуемого до такого состояния, когда наши педагогические усилия окажутся ненужными, то есть когда человек достигает определенного «самостояния» и приобретает способность самостоятельно, без какой-либо помощи двигаться по направлению достижения антропологического идеала [78]. Осмелимся предположить, что творческая среда свободной активности, где максимальная активность, помноженная на начатки свободы, по сути, и создаёт условие для формирования «самостояния» человеческой личности.

Переходя в плоскость практической реализации нашей теоретической модели и пытаясь найти необходимый для этого инструментарий, мы задались вопросом: а были ли в истории нашего духовного образования случаи возникновения идейной или творческой среды? Парадоксальным образом, вопреки всякой логике, в период самой жесткой реакции в правление Николая I мы диагностируем таковую в стенах Московской Духовной Академии. Совершенно уникальная творческая микросреда исторического кружка профессора Александра Горского, которому мы обязаны происхождением церковно-исторической науки. Как писал о нём современник: «Горский был из тех преподавателей высшей школы, которые владели вниманием аудитории и умели увлечь их слушателей, вместе с тем он был выдающимся воспитателем, пользовавшимся огромным нравственным влиянием на студенчество». Архиепископ Алексей Лавров-Платонов, один из учеников Горского, ставший профессором церковного права в Академии, рисует следующий образ своего знаменитого учителя: «Он учил нас трояким способом: всех вообще на кафедре, увлекая нас своими глубокими изысканиями, историческими картинами, блестящими характеристиками отцов и учителей Церкви; затем он всех же нас учил на другой своей кафедре – в библиотеке (до назначения ректором занимал должность библиотекаря Академии). Это для нас тоже драгоценнейшие его лекции, коими он вводил нас в полное обладание литературою предмета. Но были еще его лекции – *lectiones privatissimae* (лекции сугубо частные – лат.) – домашние. На эти лекции иногда он призывал нас поодиночке, по поводу прочитанных им наших рассуждений или для сообщения своих мыслей относительно данной темы». «Верх желания для наставника – если он успеет возбудить в своих учениках любовь к науке и желание самому основательно изучать её» [72]. Так говорить мог только опытный наставник, который искренне и с душой относился к своим подопечным.

А.В. Горский представлял пример удивительного научного бескорыстия и научного альтруизма. Всё, приобретенное им годами неусыпного научного труда, он готов был не считать своим; научными открытиями, которые навсегда могли

прославить его имя, не дорожил; о своем авторском праве забывал; со всеми охотно, предупредительно, с наслаждением делился своими познаниями и открытиями.

Итак, каким же образом мы должны развернуть среду нашей духовной школы, чтобы вот этот механизм создания творческой среды, который мы подсмотрели в нашем историческом прошлом, заработал на завершающей ступени обучения в Семинарии? В опыте профессора Горского, несомненно, есть нечто уникальное, сугубо личное, однако присутствует и то, что вполне можно воспроизвести в современных условиях. Прежде всего, это опыт наставничества, и ключевым элементом в нем является принцип доверительного партнерства, взаимного уважения, субъект-субъектного взаимодействия (потребность в уважении и признании). И важнейшим методом взаимодействия со студентами должно стать общественно значимое делание, общий труд или, лучше сказать, общее служение, что сегодня называют социально значимой проектной деятельностью (потребность социальной сопричастности). Таким образом, мы обрели инструмент преобразования среды духовной семинарии, которым, по нашему мнению, должно стать индивидуальное наставничество, а ключевым методом их работы – социально значимая проектная деятельность на принципах доверительного партнерства.

Другими словами, в основу идеи моделирования образовательной среды духовной семинарии должна быть положена идея педагогического сопровождения студентов со стороны индивидуального наставника с тенденцией к постепенному повышению активности и самостоятельности обучающегося при создании индивидуальными наставниками соответствующих условий, в том числе, наряду с условиями для личностно значимой деятельности, рефлексии и средовых, что соответствует динамике типов образовательной среды (векторной её направленности).

Итак, подведём итог: реализация модели образовательной среды духовной образовательной организации должна быть выстроена таким образом, чтобы обучающиеся, последовательно меняя модальность среды, приобретали опыт

активного творчества, того самостояния, за которым педагогическая поддержка оказывается ненужной, поскольку обучающийся обретает иные внутренние стимулы для собственной самоактуализации (то есть реализации своих талантов, а, по сути, замысла Творца о конкретном человеке). И, несомненно, ключевым, совершенно незаменимым элементом решения этой педагогической задачи, которая стоит сегодня перед нами, является деятельность индивидуальных наставников. Индивидуальные наставники помогают молодым студентам выстроить коммуникации в новой образовательной среде, они призваны заглянуть в душу студента и подсмотреть, и увидеть там скрытые таланты. В соответствии с этим очертить круг интересующих студента предметов, и помочь сформировать необходимую теоретическую базу знаний, постараться уловить импульсы нарождающейся творческой активности и создать условия для ее развития. Сопровождение проектов своих подопечных и наконец, в результате всех этих педагогических манипуляций, сформировать в своем собственном сознании принципиально новое отношение к студенту. То есть понять, что высшей ценностью является не личность наставника, а личность студента, такая какая она есть. Решить проблему формирования образовательной среды духовной семинарии, обеспечивая сочетаемость традиций и инноваций, интегрируя традиции духовного образования и современных технологий обучения возможно через реализацию трёх направлений деятельности:

- возрождение института наставничества, направленного на оказание помощи студентам в развитии высокого коэффициента организационной самостоятельности;
- сбалансированное сочетание догматической, карьерной, и творческой образовательных сред;
- создание малых проектных сред, на завершающем этапе обучения дающих студенту возможность реализации индивидуальных траекторий и стратегий обучения, в профессиональной подготовке будущего теолога, что означает прибавку префикса «само-» в цепочке личностных качеств (самоанализ, самоорганизация, саморегуляция, самостояние и т.п.).

Построение такого типа отношений в достаточно закрытой образовательной среде духовной семинарии с чёткими правилами, предлагаемыми обстоятельствами и укладом жизни станет ключом для формирования иных качеств обучающихся: способности к самоорганизации, целеполаганию и готовности брать ответственность за принятые решения.

При том, что индивидуальное наставничество позволяет формировать и осуществлять последовательную и гибкую реализацию персональных траекторий профессионально-личностного развития обучающихся. Индивидуальный наставник оказывает необходимую поддержку обучающемуся, выступая в роли слушателя, позволяет задавать вопросы о своей ситуации, является доступным для диалога во внеаудиторный период времени, позволяет заполнить промежуток времени обучающегося в поиске баланса между размышлением и действием, предлагает пространство для дискуссий на принципах конфиденциальности и открытости. Персональная/индивидуальная траектория в процессе индивидуального наставничества – это результат влияния индивидуального наставника на профессиональное и личностное развитие, который структурирует развитие обучающихся посредством конкретных действий.

В процессе и для реализации индивидуальных траекторий студенты и индивидуальные наставники формируют образовательную среду иного типа. Экспертиза длительного пути в настойчивом формировании образовательной среды Пензенской духовной семинарии показывает сегодня положительную динамику в осмыслении необходимых изменений и готовности к выходу за исторически сложившиеся рамки догматической образовательной среды.

Таким образом, в настоящем параграфе, опираясь на историко-педагогический анализ и используя методологический аппарат, предложенный В. А. Ясвиным, предпринята попытка понять, как менялась образовательная среда духовных учебных заведений в России с течением времени. Оригинальность подхода заключается в предложенной авторской периодизации истории духовного образования, включающей в себя пять периодов, позволяющих лучше

понять основные тенденции и проблемы, стоящие перед духовной школой на каждом историческом этапе:

- первый период – период зарождения духовного образования;
- второй период – период становления системы духовного образования;
- третий период – период реформирования духовного образования;
- четвёртый период – период гонимой духовной школы;
- пятый период – период возрождения духовного образования.

Таким образом, прослеживая данные периоды развития духовного образования, начиная с его зарождения в Древней Руси и заканчивая современным этапом, работа выявляет цикличность изменений и зависимость образовательной среды от контекста социокультурной ситуации. Установлено, что на протяжении большей части истории доминировала догматическая среда, где акцент делался на дисциплину и подчинение. Лишь в отдельные периоды реформ наблюдались попытки создания карьерной среды, направленной на развитие активности, но при этом сохранявшей зависимость обучающихся. В данном параграфе посредством ретроспективного анализа представилось целесообразным понять, какие инструменты, сохранившиеся в историческом прошлом, способны сформировать у выпускника духовной семинарии компетенции, предусмотренные федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению Теология (например, такие как: УК-2, заключающаяся в способности определять круг задач в рамках поставленной цели в религиозной сфере и выбирать оптимальные способы их решения с учетом мировоззренческих, ценностных, нравственных и правовых ориентиров, имеющихся ресурсов и ограничений; УК-3, подразумевающая способность при решении профессиональных задач теолога организовать работу коллектива и руководить ею, вырабатывая единую стратегию для достижения поставленной цели). Ключевым выводом параграфа является идея актуализации индивидуального наставничества, формы сопряжения с которым позволят обучающимся выйти за исторически сложившиеся рамки догматической образовательной среды и развить в себе созидательное начало.

1.2 Образовательная среда как педагогическая категория

Целью данного параграфа является определение возможностей формирования образовательной среды в процессе индивидуального наставничества в духовной образовательной организации.

Сегодня необычайно широко употребляется понятие «образовательная среда» для решения множества педагогических задач высшей школы. Направленное на активизацию и оптимизацию учебного процесса, данное сочетание часто несёт совершенно разную смысловую нагрузку, что требует уточнения представлений о синтезе двух базовых понятий «среда человека» и «сущность образования», находящихся в поле настоящего исследования.

Понятие «среда» не имеет однозначного толкования в научном мире. Параллельно с термином «среда» используются категории «окружающая среда», «среда человека», «человеческая среда», «среда людей» и другие. Как отмечает в своей работе Д. Ж. Маркович «Чаще всего под окружающей человека средой подразумевается та или иная совокупность условий и влияний, окружающих человека» [67, с. 41]. В этой диаде возникает вопрос о взаимовлиянии и взаимозависимости человека и среды. Что рассматривать как центральное, главное по отношению друг к другу? Являются ли они, человек и среда, равноправными партнёрами в этом союзе?

Анализ системы «человек-среда» показывает, что роль человека остаётся ведущей. По мнению Г. П. Щедровицкого (1993), человек (субъект) является первичным, а среда по отношению к нему остаётся заданной, исходной [138].

То есть среда будет подразумеваться как совокупность элементов, являющихся пространством и условием для жизни человека.

Методологический анализ определяет активное начало человека над средой. В своей «теории возможностей» Дж. Гибсон (1988) указывает на активное начало субъекта, подчёркивая его возможность выбора при освоении окружающего мира [24]. Чем больше и лучше человек использует возможности окружающей

среды, тем успешнее происходит его свободное и активное саморазвитие, человек одновременно является продуктом окружающей среды и её творцом, который дает ему физическую основу для жизни и делает возможным умственное, нравственное, социальное и духовное развитие.

Интересно, что личность через свои отношения и деятельность также действует на другого человека как часть окружающей среды и влияет на него. Каждый человек важен для другого как часть окружающей среды. Как подчеркивает Д. Ж. Маркович, каждый из нас – это одновременно и личность, и окружающая среда, которая зависит от вашего угла зрения [69]. В этом контексте говорится, что социальное поведение обусловлено тем, что один человек важен для другого как часть своего окружения. Поэтому «важно изучать влияние социальной среды на поведение человека, а также влияние человеческого поведения на социальную среду». Принимая позицию автора, приведём ещё одно подтверждение важности социальной общности для человека.

В. В. Рубцов (1996), обращаясь к категории образовательной среды, пишет: «Мы разговариваем и живем в человеческой среде, но для человека окружающая среда – это не просто мир вокруг нас. Для человека это мир, который существует в его общении, взаимодействии, взаимосвязи, окружении и других процессах» [99]. Совершенно очевидно, что для человека среда – это территория его ресурсов, факторов и влияний. Содержание окружающей среды будет по-разному наполнять и развивать человека, что доказывают также слова Апостола Павла: «Не обманывайтесь: худые сообщества развращают добрые нравы» (1 Кор 15, 33). Избежать влияния одной среды возможно лишь при смене её на другую. По словам В. А. Ясвина (2001), отношения между людьми могут развиваться «во взаимной терпимости и сотрудничестве; превосходстве и эксплуатации; подавлении и подчинении или обращении и поддержке. Во всех этих случаях личность находится в совершенно иной социальной среде, поэтому процесс ее развития и формирования протекает по-разному» [140].

Обращаясь к анализу понятия «образование», встречаем различные толкования и подтверждение отсутствия чёткого определения. Так, например,

И. Я. Лернер (1995) утверждает: «образование является феноменом действия по определению и формированию образа человека и его места в мире» [60]. В. В. Рубцов (1997) определяет важность образования как «трансляцию социального опыта в истории и воспроизведение устойчивых форм социальной жизни в культурном пространстве» [99].

Более прагматичный аспект в определении образования находим в пункте 1 статьи 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», согласно которому «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [110].

Когда мы говорим об образовании, то имеем в виду определённую сферу, существующую в обществе и оставляющую отпечаток следов обучения и воспитания, а также технологий, методов и приёмов обучения, через которые человек прошёл в процессе своей жизни.

В. А. Ясвин считает образование процессом *специально организованного целенаправленного формирования личности* по определённому образцу.

В этой связи понятие «образовательная среда» выступает для нас, по определению В. А. Ясвина, как «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [140]. Нам близко определение образовательной среды в концепции В. А. Ясвина, как родовое для таких понятий как «семейная среда», «школьная среда», «университетская среда» и т.п.

Какой тип образовательной среды актуален для духовной семинарии? В типологии сред Януш Корчак выводит четыре вида образовательных сред, в которых воспитывается человек:

- 1) *творческая образовательная среда*, стимулирующая свободную активность;
- 2) *карьерная образовательная среда*, стимулирующую зависимую активность;
- 3) *безмятежная образовательная среда*, стимулирующую свободную пассивность.
- 4) *догматическая образовательная среда*, стимулирующую зависимую пассивность.

Образовательная среда духовной семинарии, согласно Янушу Корчаку, характеризуется как догматическая. Остановимся подробнее на описании среды догматического типа. Догматическая образовательная среда имеет очевидные плюсы: способствует сохранению верности традициям, следованию авторитетам, соблюдению обрядовости и канонического строя, пониманию необходимости как жизненного императива. Студентам, вышедшим из догматической образовательной среды, свойственны дисциплина, порядок и добросовестность. Вместе с серьезностью, душевным равновесием и ясностью, вытекающей из твердости убеждений, эти ощущения прочности и устойчивости, позволяют противостоять греховным страстям. Данные качества помогают студентам в дальнейшем сохранять нравственные идеалы, принципы христианской этики, русские православные аскетические традиции.

Однако признаем, что догматическая образовательная среда всё же является самоограничивающей, где благоразумие доходит до пассивности, приводит к незамечанию прав и правд (по Я. Корчаку), которых не передала традиция, не освятил авторитет, механически не закрепил шаблон поступков.

В условиях догматической образовательной среды студент может терять способность верного восприятия нестандартной ситуации, выбора правильного действия в условиях многозадачности, требующих самостоятельного решения.

Возникает вопрос, возможно ли создать те условия, которые позволят «вырастить» в догматической образовательной среде выпускника, которому будет неведомо приспособлѐнчество и жѐсткая обусловленность поведения внешними требованиями и контролем?

Для поиска ответов на поставленные вопросы необходимо гармонизировать понятия, касающиеся определения образовательной среды.

Анализ современных исследований феноменологии образовательной среды свидетельствует о том, что данный вопрос является широко обсуждаемым в работах отечественных и западных авторов (И. Ш. Галеев, О. Е. Гопиенко, И. А. Герейханова, М. Н. Джонбеков, А. З. Минигалеева, Isambert-Jamati Viviane, Govender & M De Villiers и другие авторы);

Направления учёных, рассматривающих особенности образовательной среды, касаются:

- общих вопросов формирования образовательной среды (Е. А. Александрова, А. В. Ельников, Л. Н. Каримова, Т. И. Политаева, Н. В. Попова, С. А. Чернявская, М. А. Шахбазова и другие учёные);

- частных условий формирования образовательной среды в профильных организациях (В. А. Даниленкова, С. В. Митрохина, С. А. Быстрова, а также формирования образовательной среды в высшей духовной организации (Н. Б. Грошев и другие учёные). Данное направление является малоизученным и представляется приоритетным в рамках настоящего исследования.

Количество исследований, посвящённых образовательной среде вуза, дополняется работами о влиянии данной среды на освоение различных дисциплин и на формирование компетенций студентов (М. Р. Ванягина, Е. И. Григорьева, А. П. Ефременко, М. Габдиев, Д. С. Фролов и другие исследователи).

Выделяют, как минимум, четыре методологических направления изучения образовательной среды:

- 1) социально-психологическое направление (В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков и другие учёные);

2) пространственно-предметное направление (Т. Нийт, М. Хейдметс, Й. Круусвал, А. А. Остапенко, а также последователи М. Монтессори и другие авторы);

3) средовое направление (М. М. Князева, Н. Б. Крылова, Ю. С. Мануйлов, А. В. Мудрик, В. И. Слободчиков, И. Д. Фруммин и другие учёные);

4) эколого-личностное направление (С. Д. Дерябо, Г. А. Ковалёв, В. А. Ясвин и другие исследователи).

Так, по утверждению В. А. Беляевой и Э. Е. Олейник, многие годы образовательная среда была направлена на подготовку исполнителей, а не преобразователей. Упор делался на усвоение отработанных алгоритмов и методов решения профессиональных проблем [10]. Принимая это положение, добавим, что в центре современной системы профессиональной подготовки должен находиться не исполнитель, а самореализующаяся личность, способная к творческому диалогу и быстрой эффективной адаптации в условиях профессиональной деятельности.

Для создания действенной системы профессиональной подготовки необходимо отчётливо понимать, как формировать образовательную среду. Следовательно, требуется научный подход к этой проблеме. И только, получив ответы на поставленные вопросы, можно приступать к созданию, адаптации или использованию готовой модели профессионально-образовательной среды в высшем духовном учреждении.

Исходя из обозначенных ориентиров: самореализующейся личности и научной основы для создания образовательной среды, в рамках нашего исследования важно рассмотреть и проанализировать соотношение понятий «образовательная среда», «профессионально-образовательная среда». Теоретический анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что данные понятия имеют различный смысл.

В. И. Слободчиков считает, что «образовательная среда не есть нечто однозначное и наперёд заданное, среда начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образуемого; где они совместно начинают

проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определённые связи и отношения» [113, с. 175]. Поэтому мы рассматриваем образовательную среду как необходимое условие, при котором развиваются все участники образования с уже достигнутого ими уровня.

Анализ ведущих характеристик образовательной среды позволяет выделить два основных показателя: насыщенность образовательной среды (ресурсный потенциал) и её структурированность (способ её организации). В соответствии с этим определяются «три разных способа организации образовательной среды в зависимости от типа связей и отношений, её структурирующих. Рассмотрим их более подробно:

1) среда, организованная по принципу единообразия; здесь доминируют административно-целевые связи и отношения и определяются одним субъектом – властью; показатель структурированности стремится к максимуму;

2) среда, организованная по принципу разнообразия; здесь связи и отношения имеют конкурирующий характер, так как происходит борьба за разного рода ресурсы; начинается атомизация образовательных систем, разрушается единое образовательное пространство; показатель структурированности стремится к минимуму;

3) среда, организованная по принципу вариативности (как единства многообразия); здесь связи и отношения имеют кооперирующий характер, происходит объединение разного рода ресурсов в рамках объемлющих образовательных программ, обеспечивающих свои траектории развития разным субъектам: отдельным людям, общностям, образовательным системам; показатель структурированности стремится к оптимуму [113].

В рамках духовной образовательной организации наиболее приемлемым считаем третий способ, поскольку он является фундаментальным в приобретении способности к самостоятельному ориентированию и получению информации извне, в снижении потребности студентов в том, кто указывал бы им путь,

осуществляя за них постоянный поиск ответа на вопрос, как быть и что делать. Построение такого типа отношений является не только причиной трудностей образовательных организаций, но они также могут стать ключом к их преодолению. Разделяя научную точку зрения В. И. Слободчикова о возможности проектирования образовательной среды на основе одного из трёх принципов, перейдём к описанию технологических этапов образовательной среды.

Л. И. Анцыферова выделяет два уровня реализации технологии проектирования образовательной среды: макроуровень (проектирование и построение образовательной среды учебного заведения); микроуровень (реконструкция среды в педагогическом смысле – проектирование ситуации личностного развития студента) [7]. Это обязательно медленная эволюция, которая включает глубокие изменения в людях и структурах. Если отношения между преподавателем и студентом выстроены правильно, то практические решения приходят сами собой.

Профессионально-образовательную среду образовательной организации следует понимать, как «комплекс взаимосвязанных социальных, производственных, культурных и специально созданных психолого-педагогических факторов, существующих в рамках учебного заведения. Именно в результате взаимодействия личности с этими факторами и происходит процесс профессионального становления. При этом, даже если студенты не осознают этого явно или демонстрируют несогласие, они подсознательно стремятся к тому, чтобы их услышали и направили: наши студенты хотят прислушиваться к нам, даже если они этого не ощущают, и даже если они своими словами и действиями демонстрируют нам совсем обратное» [29].

С позиции С. В. Тарасова и И. А. Баевой, профессионально-образовательная среда является структурным элементом, включенным в единую образовательную среду учреждения, функциями которой является формирование профессионального сознания [117, с. 4]. Осознание своего профессионального пути – это, вероятно, самое важное знание, которым должны обладать студенты, начинающие делать свои первые шаги в профессии. Но недостаточно просто

понимать, как работает сознание/осознание своего профессионального предназначения. В данном случае необходимо не только знание о предмете, но и знание предмета на личном опыте. А для приобретения личного опыта нужны правильно выстроенные отношения, играющие ведущую роль.

Профессиональное образование, согласно А. Н. Лейбовичу, это процесс и результат профессионального становления и развития личности по овладению специальными знаниями, умениями и навыками, а также компетенциями конкретных специальностей и профессий можно рассматривать двояко: – как «создание своего образа»; – как «содержащее образ» [59, с. 17]. Это означает, что больше всего молодые люди боятся «потеряться», то есть потерять контакт со своим профессиональным ориентиром, образом. Не имея перед собой такого образа, студенты чувствуют себя потерянными, дезориентированными, плывут по волнам без цели. Вне всяких сомнений, наилучшим ориентиром для студента может стать преподаватель или замещающий его старший наставник.

Т. Т. Щелина в диссертационном исследовании обосновывает необходимость формирования духовно-ценностной ориентации личности обучающего, определяющей его мировоззрение и жизненную позицию. Автор раскрывает содержание и структуру духовно-ценностной ориентации, основные составляющие процесса, а также механизмы и средства, используемые в ходе профессиональной подготовки в вузе. Обращая внимание на методическое обеспечение этого процесса, Тамара Тимофеевна описывает феномен «установки на человека как на цель, а не средство» и формулирует критерии оценки организационно-педагогических, психолого-педагогических и социально-педагогических условий формирования духовно-ценностной ориентации педагогов в вузе [139].

Набор требований к результатам освоения программы бакалавриата по направлению «Теология» характеризуется не только «способностью использовать основы теологических знаний в процессе духовно-нравственного развития (ОК-10)», но и «способностью актуализировать представления в области богословия и духовно-нравственной культуры для различных аудиторий, разрабатывать

элементы образовательных программ (ПК-5)» [29]. То есть в разных социальных, культурных, возрастных и других аудиториях такая деятельность требует от выпускника готовности к переносу и преобразованию известных способов действия в новые изменённые условия. Абсолютно очевидно, чтобы студенты стремились к более самостоятельному ориентированию и поиску профессионального пути.

Формирование такого навыка возможно, если в образовательной среде духовной образовательной организации были созданы условия, степень действенности которых характеризуется не только возможностью выполнять качественную работу в определенной области профессиональной деятельности, но и позволяет переосмысливать основные составляющие собственной профессиональной компетентности как будущего специалиста. То есть, взаимодействуя со всеми субъектами (участниками), образовательная среда предоставляет им возможности, выступающие единством свойств образовательной среды и самого субъекта (участника). Подход, закреплённый в категории «образовательная среда» рассматривается с позиции ресурсного подхода, то есть образовательная среда рассматривается как ресурс профессионального развития будущего теолога, столь необходимого при освоении идей и технологий государственного образовательного стандарта.

Делая промежуточный вывод о характеристиках образовательной среды и попытках стандартизировать определения, мы подчёркиваем, что наличие научного разногласия и инвестирование в эти понятия всевозможных значений, толкований и смыслов не мешает осознавать необходимость формирования данной среды в духовной образовательной организации. Сложность создания таких условий проходит через все научные споры об образовательной среде и её системах и даёт неожиданный старт возможному развитию и созиданию необходимых условий для студентов в образовательной среде духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества. Анализ понятия «образовательная среда» выявил его широкую трактовку в современной педагогике высшей школы, что требует конкретизации применительно к

духовной образовательной организации. Несмотря на разнообразие подходов к определению «среды» и «образования», ключевым является понимание активной роли личности в формировании своего окружения и использования его возможностей для развития. Образовательная среда, таким образом, предстает как система влияний и условий, способствующая целенаправленному формированию личности, а также предоставляющая возможности для ее саморазвития.

Для духовной семинарии, традиционно характеризующейся догматическим типом образовательной среды, важно учитывать её ограничения, в частности, пассивность обучающихся и отсутствие отчётливого стремления к самостоятельным действиям, творческому началу. Это ставит задачу создания условий, позволяющих сочетать традицию как основание поддержания в человеке его подлинного начала с развитием у студентов самостоятельности, активности и инициативности. В этой связи, образовательная среда духовной семинарии должна быть организована по принципу вариативности, обеспечивая возможность открытости ко всему новому, самостоятельного ориентирования и действия. Для достижения этой цели необходимо проектирование образовательной среды на макро- и микроуровнях, предполагающее выстраивание деятельности между субъектами образовательного процесса, способствующих личностному развитию каждого.

Образовательная среда понимается нами как условие успешного прохождения обучения в духовной семинарии и формирования необходимых компетенций будущего теолога. Несмотря на существующие разногласия в определениях и подходах, необходимость формирования благоприятной образовательной среды в духовной образовательной организации является очевидной. Индивидуальное наставничество может стать важным инструментом для создания условий, которые, фокусируясь на поддержке и сопровождении студентов в образовательной среде, разворачивают созидательную деятельность в среднесрочной и долгосрочной перспективе.

1.3 Возможности индивидуального наставничества в формировании образовательной среды духовной семинарии

В данном параграфе рассматривается категория индивидуального наставничества как целенаправленного процесса взаимодействия между старшим и младшим, в условиях которого формируются педагогические условия для сопровождения личностного и профессионального развития наставляемого.

Наставничество, как способ передачи опыта и знаний, существует с давних времен. Изначально, это был прямой способ обучения ремеслу от опытного мастера к начинающему. Древнегреческие философские школы, с такими фигурами, как Сократ и Аристотель, демонстрируют развитие этой практики, где мудрые учителя не только передавали знания, но и вдохновляли учеников, помогали им в формировании ценностей и жизненных целей. Эта модель обучения и поддержки была широко распространена не только в философии, но и в других сферах деятельности.

В Священном Писании Православной Церкви также отражена тема наставничества. Слово «наставник» встречается в ветхозаветных и новозаветных книгах примерно 17 раз. В Ветхом Завете есть упоминания о наставниках израильского народа (2 Паралипоменон 35:3). В книге Иова звучит вопрос: «Бог высок могуществом Своим, и кто такой, как Он, наставник?» (Иов 36:22), подчеркивая уникальность Божественного наставничества.

В Книге Иова проводится параллель между Богом и земными наставниками, акцентируя превосходство Божественной мудрости и величия.

Книга Притчей Соломоновых, содержащая духовные и практические советы, выражает сожаление о пренебрежении к учителям: «И я не слушал голоса учителей моих, не приклонял уха моего к наставникам моим» (Притчи 5:13), указывая на пользу послушания.

Новый Завет также важен для понимания наставничества. В Евангелии от Матфея Иисус Христос говорит: «Не называйтесь наставниками, ибо один у вас Наставник – Христос» (Мф. 23:10). Святые отцы трактуют эти слова не как запрет

на использование слова «наставник», а как предупреждение против приравнивания земных наставников к Богу, подчеркивая, что никто не может сравниться с Божественным Учителем.

Ученики часто обращались к Иисусу, называя Его «Наставником», признавая Его авторитет и готовность следовать Его учению.

Апостол Павел в своих посланиях касается темы наставничества. В Первом послании к Коринфянам он пишет: «Ибо, хотя у вас тысячи наставников, но не много отцов» (1 Кор. 4:15). Это указывает на то, что в христианских общинах было много наставников, но немногих можно было назвать духовными отцами, обладающими особой мудростью и любовью.

В Послании к Евреям автор размышляет о наставниках. Во-первых: «Поминайте наставников ваших, которые проповедовали вам слово Божие, и, взирая на кончину жизни их, подражайте вере их» (Евр. 13:7). Здесь содержится призыв уважать наставников и следовать их вере. Во-вторых: «Повинуйтесь наставникам вашим и будьте покорны, ибо они неусыпно пекутся о душах ваших, как обязанные дать отчёт» (Евр. 13:17). Апостол призывает к послушанию наставникам, заботящимся о духовном благополучии учеников, прося не усложнять им задачу, чтобы они выполняли ее с радостью.

В ранних монашеских общинах наставничество получило широкое распространение, где опытные монахи наставляли молодых послушников, обучая их добродетельной жизни. Почти все известные святые имели учителей и сами становились наставниками.

Важно, что святые отцы оставили письменные руководства о том, каким должен быть наставник и как он должен помогать своим ученикам.

Климент Александрийский посвятил целое сочинение «Педагог» Господу, как наставнику, Которому все христиане должны быть учениками. В нем он пишет: «Но если «один есть Учитель» (Мф. 23:8), Учитель Небесный, как утверждает Писание, то с последовательностью и все люди на земле могут быть названы учениками, ибо в действительности дело обстоит так: совершенство

заключено в Боге, Постоянном Учителе; детское же и несовершенно свойственно нам, постоянно состоящим на положении учеников» [55].

Согласно Клименту Александрийскому, Бог есть высший Наставник и Учитель, воплощающий в себе благодать, милосердие, умеренную строгость и справедливость.

Следование за Богом открывает перспективу вечной жизни в Небесном Царстве. Соответственно, наставнику следует стремиться к этому Божественному образцу, проявляя как справедливость, так и милосердие.

Со временем роль наставничества становилась все более значимой и широко распространилась, особенно в христианской монашеской практике, где опытный монах брал на себя роль духовного руководителя для тех, кто только начинал свой путь. Одним из таких примеров является преподобный Авва Дорофей, оставивший множество наставлений для монашеской братии. Его семнадцатое поучение посвящено наставникам и ученикам в монастырях, раскрывая правила их взаимоотношений.

Авва Дорофей подчеркивал, что наставнику необходимо обладать снисходительностью и сокрушенным сердцем: «Наставник должен показывать пример, прежде всего, делом. Если же это трудновыполнимо, тогда он должен быть эталоном душевного устройства, быть преисполненным любовью, радостью, миром и долготерпением, по завету апостола Павла [94].

О роли наставника преподобный Авва Дорофей пишет следующее: «Пекись о них [учениках] с сокрушённым сердцем и снисходительным милосердием, наставляя и обучая их добродетелям делом и словом» [там же].

Авва Дорофей подчеркивал, что задача духовного наставника – обучать подопечных принципам христианской жизни и добродетелям. Для этого он должен являть собой пример для подражания, последовательно соблюдая заповеди Божьи как в словах, так и в поступках.

В русской богословской мысли идеи наставничества также получили развитие. Святители Феофан Затворник, Игнатий Брянчанинов и другие русские церковные деятели размышляли на эту тему. В данном разделе мы рассмотрим

труды святителей Феофана и Игнатия, как признанных авторитетов богословской мысли XIX века.

Святитель Феофан известен своими трудами по педагогике. Он глубоко понимал сущность воспитания и много размышлял о роли наставника. Одной из его известных мыслей является утверждение о том, что воспитание – это наиважнейшее и священное занятие. Святитель Феофан придавал особое значение личности воспитателя, то есть наставника. По его мнению, религиозно-нравственный облик наставника имеет первостепенное значение. Он должен быть примером для своих учеников: «Чистота его души во многом будет являться живым примером для воспитанников в их стремлениях» [128].

Святитель Феофан, признавая в человеке три составляющие – тело, душу и дух, утверждал, что задача наставника состоит в воспитании каждой из этих частей: «всех в целом – трудовое, эмоциональное (развитие психики) и духовно-нравственное воспитание» [54].

Святитель Игнатий Брянчанинов видит в наставничестве следующее: «Отцы первых веков Церкви особенно советуют искать руководителя боговдохновенного, ему предаться в совершенное, безусловное послушание» [109].

Святитель Игнатий считал одним из важнейших качеств наставника его боговдохновенность. Безусловно, это особенно важно для духовного наставника, чья деятельность тесно связана с христианской верой. Однако, если использовать современную терминологию, это качество можно рассматривать как профессиональную компетенцию.

Далее святитель Игнатий указывает на задачу наставника, определяя, как и чему необходимо обучать: «Всякий духовный наставник должен быть только слугою Жениха Небесного, должен приводить души к Нему, а не к себе <...>. Наставник пусть, подобно великому и смиренному Крестителю, стоит в стороне» [109].

Из этого следует, что духовный наставник призван направить ученика ко Христу, подобно Иоанну Крестителю, указывавшему на Спасителя. Наставник – лишь часть системы, помогающий человеку в формировании мировоззрения.

Анализ Священного Писания и святоотеческого наследия выявляет многогранность понимания наставничества в православной традиции. Несмотря на отсутствие единого определения, выделяются ключевые характеристики: наставник уподобляется Богу в мудрости и справедливости (Ветхий Завет), служит примером веры и ведет ко Христу (Новый Завет), являет собой образец христианской жизни и способствует всестороннему развитию ученика (святоотеческие труды). Тем самым, наставничество предстает как сложное педагогическое явление, основанное на духовном руководстве и направленное на формирование целостной личности.

Важным примером наставничества является монастырская традиция, пришедшая на запад с востока вместе с проповедью христианства. Особого внимания заслуживает древняя концепция «друга души», существовавшая у ирландских христиан по мнению исследователя Эдварда Зелнера. «Друг души» воспринимался как человек, умеющий выслушать, любить, понимать и наставлять. Наставничество в монастырях Британии было тождественно Православной традиции востока, поскольку первые семена христианства проникают из Малой Азии, о чем свидетельствует наличие элементов восточного обряда в современной Англиканской церкви. Так, Святой Патрик являлся учеником Германа Оксеррского, а сам Г. Оксеррский наследовал традицию Иоанна Кассиана Римлянина. Духовные упражнения в аскетике преподобный Иоанн получил, будучи учеником константинопольского святителя Иоанна Златоуста и монахов-подвижников из Египетской пустыни, где он проживал.

Концепция «друг души» или «душевного друга» подразумевает служение всем тем, кого необходимо привести ко спасению. Наставник действует ради любви к тем, кого он наставляет. Наставник в своей деятельности руководствуется изречением Христа о том, что «кто хочет между Вами быть большим, да будем Вам слугою» (Мф. 20:25). Справедливо предположить, что,

монашеская традиция наставничества, через сохранение традиции монастырской школы, была воспринята средневековыми университетами Англии как основа мировоззренческого стержня, что помогло постепенно расширить границы до поддержки обучающегося как в бытовом отношении, так и в образовательном процессе.

Одним из наиболее ярких примеров тому является Оксфорд. История этого во всех отношениях уникального университета восходит к 12 столетию. Своим возникновением он обязан слиянию нескольких монастырских школ в связи с начавшейся войной между Англией и Францией и запретом короля отправлять юношей получать куртуазное образование во Франции. «По замыслу британской короны эта школа должна была заменить европейские университеты. Чуть позже Папа Римский признал заслуги этой школы, предоставив автономию и признав законное существование университета, аналогичный документ был выдан английским Королем. В настоящий момент образовательный процесс в Оксфордском университете на 80% состоит из работы студентов с индивидуальным наставником». Остальные 20% отведены для прослушивания лекций и изучения предметов. Взаимодействие с индивидуальными наставниками обеспечивало студентам высокие результаты образования и помогало преодолевать косность и невосприимчивость к новому догматической среды.

Вопрос построения моделей тьюторства и индивидуальных траекторий развития изучается достаточно давно. Этому вопросу посвящён целый ряд работ Е. А. Александровой [2, 3, 4, 5]. Однако для высшей духовной образовательной организации он пока не решён.

В отличие от западных образовательных традиций, российское духовное образование не сохранило институт наставничества, который существовал в монастырских школах. Этому способствовали исторические обстоятельства: заимствование зарубежных моделей образования и их повсеместное внедрение, сопряженное с жесткими методами, характерными для эпохи Петра I, что препятствовало развитию индивидуального подхода в системе духовного образования.

Однако духовное образование в России сохранило нечто весьма существенное, что мы называем духовным наставничеством или духовничеством. Традиционно для духовных образовательных организаций за каждой учебной группой закрепляется священнослужитель – духовник. В круг его обязанностей входит забота о духовном состоянии воспитанников, регулярное совершение таинства исповеди, духовная поддержка обучающихся, в некоторых случаях ходатайство за подопечных перед администрацией семинарии. Как видим, функция духовника в значительной степени перекликается с функционалом индивидуальных наставников, однако сфокусирована не на курировании научно-образовательной деятельности, а скорее на обращении к внутренней духовной жизни студента. Этот опыт духовных школ, как сохранившаяся монастырская (а в целом общехристианская) традиция, достаточно уникален и даёт особые преимущества в средовом факторе формирования ожидаемых результатов выпускника духовной образовательной организации. Однако непосредственно индивидуального наставника, тьютора отечественное высшее духовное образование не знало на всем трехсотлетнем пространстве существования своей истории.

В контексте приведённых рассуждений вполне логичным и своевременным оказывается решение Учебного Комитета ввести службу индивидуального наставничества в духовных образовательных организациях. Опираясь на идентичную мировоззренческую базу и сходную духовную традицию, у нас есть основание полагать, что данный инструментарий может органично войти в семинарскую жизнь, в большей степени, чем в любом светском вузе. И позволит, согласно документу высшего Церковного Совета, решить ряд педагогических задач, которые стоят перед вузом, преодолеть присущие для догматической образовательной среды отрицательные проявления. Вышеупомянутый документ «приобретает особое значение в контексте указа Президента Российской Федерации В. В. Путина о создании условий для развития наставничества в системе образования к 2024 году» [33].

Вопрос внедрения наставничества в образовательную практику духовной семинарии является актуальным с рядом обстоятельств объективного и субъективного характера. Это так называемый ретроинновационный феномен, к которому относят наставничество, возрождающееся в новых социокультурных условиях. Образовательная среда духовной семинарии – это живой организм, который динамично развиваясь, вбирая в себя все лучшие наработки и учитывая реальности современного мира с опорой на Евангельскую традицию и духовные идеалы, способна и сегодня решать те задачи, которые стояли и стоят перед Церковью – дать обществу доброго наставника, друга души, который мог бы понять, обогреть и привести ко Христу.

В настоящее время наставничество часто сводится к оказанию помощи студенту в освоении научной методологии и проведении исследований со стороны более опытного товарища. При этом важнейший воспитательный аспект, влияющий на формирование мировоззрения, социальную адаптацию и другие сферы жизни личности, зачастую остается за рамками внимания.

Необходимо отметить, что до 2023 года, объявленного в России годом педагога и наставника, наставничество как воспитательный инструмент в высшей школе находилось в состоянии стагнации. Преодоление этого застоя возможно лишь при условии модернизации с учетом современных педагогических реалий.

Важно помнить, что каждое высшее учебное заведение, особенно духовные школы, составляющие значительную часть образовательных учреждений Русской Православной Церкви, обладает неповторимой образовательной атмосферой, формирующейся под влиянием разнообразных факторов. Следовательно, институт наставничества, формируемый в конкретном вузе, будет сочетать как общие элементы, так и уникальные характеристики, определяющие его организацию и методы управления.

При изучении международного опыта необходимо учитывать, что модели наставничества реализуются в разных странах с отличиями. Как точно подметил Джон Смоллтон, английский автор и историк, всё современное западное

образование продолжает испытывать влияние двух мощных сил – Римской Империи и Христианской церкви.

В Оксфорде отношения между студентом и наставником в основном направлены на развитие навыков в области научных исследований (разбор учебного процесса, поиск источников, взаимодействие с коллегами, самостоятельная работа и т.д.). Вопросам воспитания уделяется меньшее внимание, которое ограничивается лишь упоминанием о «принятии решений, влияющих на будущую жизнь» [98].

Во Франции применяется более комплексный подход к наставничеству, включающий создание «Офиса по студенческим делам», целью которого является повышение общего уровня культуры, морали и нравственности студентов. В этом офисе работают консультанты различной специализации (по общим, медицинским, психологическим вопросам), решающие проблемы студентов, выходящие за рамки учебного процесса. Важным принципом их работы является сохранение конфиденциальности, что напоминает тайну исповеди у священника.

В духовных учебных заведениях роль такого консультанта обычно выполняет духовник семинарии. Однако эту функцию могут выполнять и более опытные студенты, даже если они не имеют духовного сана. Значение этой фигуры в духовном образовательном учреждении трудно переоценить.

Для всестороннего анализа наставничества необходимо рассмотреть различные аспекты этого понятия, в том числе его связь с тьюторством. Обратимся к определениям тьюторства и наставничества в толковых словарях русского языка и научных источниках.

Слово «наставничество» происходит от английского термина “mentoring”, который означает «практика помощи и консультирования менее опытного человека в течение определённого периода времени» [148].

Толковый словарь С. И. Ожегова не определяет слова «тьютор» и предлагает определение термина «наставник» как «учитель и воспитатель, руководитель [120]. Следовательно, деятельность наставника объединяет образовательный процесс и оказание помощи. Однако, наиболее важной частью

его работы является воспитание, которое играет решающую роль в создании благоприятной атмосферы для обучения в высшем учебном заведении. Словарь В.И. Даля также не содержит определения термина «тьютор», но предлагает подробное толкование слов «наставник», «наставитель»: «Наставитель <...> наставник <...> – учитель или воспитатель, руководитель: наставитель может заняться этим случайно; наставник, по прямой обязанности»⁷. Данное определение повторяет основные функции, представленные в словаре С.И. Ожегова. Но В. И. Даль подчеркивает, что наставничество может быть как запланированным, так и возникать естественным образом [36].

Историко-педагогическим аспектам подготовки и деятельности домашних наставников в России (конец XVIII – начало XIX века) посвящена диссертация доктора педагогических наук С. В. Сергеевой [106, с. 204-210]. Автор раскрывает основные положения, касающиеся предпосылки развития частного образования, где ключевую роль сыграли духовные семинарии. Светлана Васильевна отмечает, что благодаря духовным семинариям осуществлялась подготовка педагогических кадров:

1. В Александровскую эпоху педагогический институт в Санкт-Петербурге, куда в основном набирали выпускников духовных семинарий, являлся ключевым центром подготовки учителей для учебных заведений. В противном случае многие уездные и приходские училища были бы закрыты из-за нехватки учителей.

2. В условиях сложившегося дефицита профессиональных педагогов домашнее образование в конце XVIII – первой половине XIX веков осуществляли священнослужители, иностранцы, студенты университетов и духовных академий, выпускники гимназий, образованные слуги и сами родители. Они выполняли функции домашних наставников, учителей, бонн (*в пер. с франц. «une bonne» - прислуга*) и надзирателей.

⁷ Толковый словарь Даля онлайн. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.slovardalja.net/> (дата обращения: 08.02.22).

В исследовании С. В. Сергеевой речь также идёт о правовом положении домашних наставников до 1834 года, когда деятельность домашних наставников регулировалась уставами 1804 г. и 1828 г., которые скорее определяли их бесправное положение (множество обязанностей без прав). Фактически, отсутствовала адресная правовая регламентация деятельности домашних учителей, что способствовало распространению иностранных специалистов.

В «Положении о домашних наставниках и учителях» 1834 года официально оформилось домашнее образование, учреждены звания домашних наставников, учителей и учительниц, определены их обязанности, образовательный ценз, чинопроизводство, материальное обеспечение и привилегии. Надзирателям не требовалось предварительных испытаний [88]. Из данного документа известно, что существовали привилегии наставников: например, наставник, успешно прослуживший 25 лет и подготовивший не менее трех студентов для университетов, приобретал звание «Заслуженного» (п. 42). Наставники, достигшие преклонного возраста или страдающие неизлечимыми болезнями, получали пожизненное пособие из капитала Призрения, состоящего при Департаменте Народного Просвещения (п. 46). Сироты мужского пола, оставшиеся после смерти наставников, определялись на казенное содержание в пансионы. Сироты женского пола пристраивались на тех же условиях в соответствующие их званию воспитательные заведения для девиц (п. 47). Ещё одной привилегией наставников являлась возможность получить ученую степень. Для этого наставники и домашние учителя должны были сдать экзамен в университете. После этого они получали права, соответствующие этой степени, но воспользоваться ими могли только спустя год добросовестной работы по своей профессии после получения диплома (п. 48).

Подчинение и отчетность домашних наставников прописана в «Дополнительных правилах» от 1834 г. Домашние наставники подчинялись губернским директорам училищ, которым ежегодно предоставляли отчеты о своей деятельности. При обучении детей на дому следовало использовать учебные книги, одобренные государственной системой образования [7].

С. В. Сергеева в исследовании подчёркивает различия между домашними наставниками и учителями: Звание «домашний наставник» означало высшую степень среди лиц, занимающихся обучением в частных домах. Домашние учителя не имели высшего образования. Понятие «домашний наставник» в обыденной жизни часто отождествлялось с термином «гувернёр».

Характерным для духовенства в сфере домашнего образования было наличие определённых прав: священники и дьяконы, выпускники академий и семинарий, имели право домашнего образования по всем предметам без особого испытания. Существовали также социальные и профессиональные ограничения домашних наставников: Несмотря на право приобретения гражданских чинов, домашние наставники сталкивались с неравенством в продвижении по службе и пенсионном обеспечении по сравнению с учителями гимназий. В правилах, касающихся домашнего образования, подчеркивалось, что звание «домашний наставник» являлось «первой и высшей ступенью» среди тех, кто занимался обучением в частном порядке⁸. Следующей ступенью после домашних наставников шли домашние учителя, которые не имели высшего образования.

Со стороны государства по отношению к частному образованию выдвигались определённые санкции. Правовое поле, созданное в отношении домашней формы образования, официально признало его как «вид гражданского учения», и с этого времени «научное образование» и «нравственная благонадежность» стали обязательными условиями для лиц, занимающихся обучением детей в частных домах.

Анализируя историко-педагогические источники о становлении частного образования, С. В. Сергеева заключает, что частное образование предшествовало государственному, хотя и было им впоследствии узаконено. Изначально, из-за отсутствия «правильной школы» (по П.Н. Милюкову), знания в Древней Руси передавались в частном порядке через такие формы «внесемейного воспитания», как кормильство, кумовство и институт «дядек» (по А.Н. Ганичевой). Позднее появились «мастера грамоты», которых воспринимали как представителей

⁸ ЦИАМ. Ф.459.0п.1.т.1.Д.365. Л.Юоб., 18,12об. – 113.

отдельного ремесла. С утверждением раннеклассового общества у славян, педагогические традиции «мастеров грамоты» стали переплетаться с православной религией (по Г.Б. Корнетову). Главной целью обучения «мастерами грамоты» было воспитание христианина (по О.Е. Кошелевой). Смысл наставничества заключался в приобщении к Богу, наставлении на путь спасения через познание и праведную жизнь (по О.Е. Кошелевой). В фундаменте частного образования лежали гуманистические и православные традиции Древней Руси (по Д.С. Лихачеву, О.Е. Кошелевой, Г.Б. Корнетову). Древнерусские мастера грамоты (духовенство), «выделившиеся в профессию» подобно другим ремесленникам, стали первыми предшественниками домашнего наставничества, которое было характерно для развития образования на Руси в XII-XV веках [106, с. 204-210].

Определим границы термина «наставничество». «Современное понимание наставничества сложилось в конце 60-х гг. XX века. Об этом пишут в историческом обзоре Н. И. Быстрова, С. А. Цыплакова, А. К. Преснова, А. С. Пасечник» [15].

Е.А. Дудина определяет наставничество как «целенаправленный процесс помощи, поддержки и сопровождения человека в его становлении, выборе жизненного пути, развитии и самосовершенствовании. Этот процесс осуществляется через взаимодействие с более опытным и мудрым наставником, обладающим уникальными знаниями, а наставничество является универсальным методом воспитания, распространенного в большинстве культур мира» [40]. Автор предлагает дефиницию наставничества как «систему (или форму и метод) воспитания, обучения и развития обучаемого; процесс взаимной передачи знаний и социокультурной информации; определенное взаимодействие и взаимоотношения» [там же].

В статье П. Н. Осипова и И. И. Ирисметовой рассматривается наставничество как многовековая традиция, присущая различным странам и эпохам. Анализируется динамика научного интереса к этой проблеме в советский и российский периоды с позиций различных дисциплин, в том числе в рамках производственной педагогики. Авторы подчеркивают, что наставничество

представляет собой непрофессиональную педагогическую деятельность, осуществляемую на общественных началах. Отмечается, что наибольший расцвет наставничества в России достигло в 70-80-е годы XX века, приобретя массовый характер и получив признание на государственном уровне. Ключевым отличием наставничества от других форм обучения на производстве являлось то, что «наставническая деятельность осуществлялась на общественных началах, непосредственно в производственных условиях, а не в учебно-курсовых комбинатах». В статье акцентируется внимание на специфических задачах обучения и воспитания, которые решали наставники [77].

С. И. Поздеева в своей статье рассматривает наставничество как инструмент для успешной адаптации молодого специалиста в профессиональной сфере. Её концепция подразумевает, что опытный сотрудник играет роль руководителя, помогая новому работнику освоиться на рабочем месте. Однако недостатком является назначение наставника административным решением «сверху». Такой подход лишает молодого специалиста возможности самостоятельно выбрать наставника, а также влиять на содержание и методы наставнической деятельности [84].

Этимологическое значение термина «наставник» подразумевает учителя, воспитателя и руководителя, что подтверждается определениями в словарях русского языка. Наставничество, как целенаправленный процесс, включает в себя организацию помощи и поддержки, ориентированной не только на обучение, но и на нравственное воспитание и формирование системы ценностей.

Принимая во внимание вышеназванные аспекты, можно заключить, что наставничество, как система, предполагает наличие субъекта (наставника) и объекта (подопечного). Однако современная модель стремится к субъект-субъектному взаимодействию, которое является ключевым фактором, позволяющим наставнику выполнять свои функции и развиваться самому, развивая другого. Вероятно, такая трактовка наставничества отражает западный подход, сложившийся за последние столетия. Воспитательный аспект, крайне важный в условиях современного инфантилизма, ограничивается советами по

учебе, методам научных исследований и взаимодействию с другими людьми. Однако, этого может быть недостаточно для формирования убеждений студента вне учебного заведения, особенно когда на первый план выходят семья и личные отношения. Это особенно важно для студентов духовных учебных заведений, для которых приоритетом должны быть духовные ценности и забота о других, а не материальный достаток. Студентам, ещё не готовым к самостоятельной жизни, необходимо ориентироваться на значимых взрослых. Поэтому, для выполнения этой функции, необходимо вернуть институты наставничества, тьюторства и воспитания.

С точки зрения организационной формы, наставничество представляет собой процесс взаимопомощи между более опытным студентом (или сотрудником) и новичком в период адаптации к вузу. Современные российские ученые выделяют в наставничестве такие ключевые черты, как «комплексный подход», «взаимная поддержка» и «обмен опытом». При этом, в процессе наставничества важнее не формальное изучение научных методов, а развитие личности, что имеет более важное значение, чем простое приобретение навыков в исследовательской деятельности.

Опираясь на лучшие традиции наставничества, педагоги во всем мире работают над созданием новых и совершенствованием существующих моделей взаимодействия между наставником и наставляемым. В контексте духовной семинарии, обращение к индивидуальному наставничеству, ориентированному на достижение студентом православного самосознания, духовной крепости в следовании Заповедям Христа и стремления к служению своему народу, является одним из ключевых факторов, определяющих отношения между преподавателем и студентом в образовательной среде. Процесс индивидуального наставничества представляет интерес не только для научного сообщества, но и для всех участников образовательного процесса, заинтересованных в сопровождении студентов в высшем учебном заведении, что обуславливает широкие перспективы для его практической реализации.

Т.М. Ковалёва рассматривает наставничество как «своего рода профессию, целью которой является поддержка индивидуализации в образовании. Она использует термин «тьютор» как синоним, определяя его как педагога, работающего на основе принципов индивидуального подхода и сопровождающего формирование индивидуальной образовательной траектории» [53].

По поводу соотношения наставничества и тьюторства Л. Н. Нугуманова и Т. В. Яковенко размышляют следующим образом: «Наставничество – это универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей посредством неформального, взаимообогащающего общения, основанного на доверии и партнерстве» [75]. Авторы описывают наставника в образовании как опытного участника программы, который успешно достиг целей в жизни, личностном росте и карьере, обладает нужными знаниями и готов делиться ими для вдохновения и поддержки самореализации и развития наставляемого.

В этом контексте тьютор – это неофициальная педагогическая роль, схожая с репетитором, частным преподавателем или экспертом в образовании, помогающим учащемуся определить свой индивидуальный путь обучения. Этот пример снова показывает, что понятия «наставник» и «тьютор» часто путают, что говорит об отсутствии четкого разграничения между ними в российской системе образования.

Изучение этих определений показывает, что тьюторство и наставничество – это разные вещи. Тьюторство в основном помогает разработать индивидуальный план обучения и предоставляет персональную поддержку. Наставничество же подразумевает передачу опыта, знаний, навыков и установление доверительных отношений, а не только формальное взаимодействие. Несмотря на это различие, на практике слова «наставничество» и «тьюторство» часто используют как синонимы.

Высшие духовные учебные заведения недавно интегрировались в систему высшего образования в нашей стране. Организация индивидуального

наставничества в них регламентируется «Положением о деятельности индивидуальных наставников в духовной образовательной организации», которое было принято на заседании Высшего Церковного Совета 22 ноября 2013 года и одобрено Священным Синодом 25-26 декабря 2013 г. Настоящий документ до сих пор имеет силу и служит типовым для всех духовных учебных заведений [85].

В материалах документа отсутствует четкое определение индивидуального наставничества. Однако, сформулированы основные задачи наставнической работы в духовных школах. «От наставника ожидают не теоретических рассуждений о добродетелях, а практического проявления их в своем поведении. Не декларирования правил поведения на занятиях, а следования христианским заповедям во всех сферах собственной жизни. Не демонстрации “правильности” учителя, а активной борьбы с собственными греховными влечениями. Не упреков и насмешек над ошибками учеников, а сочувствия, помощи и поддержки в моменты огорчений и неудач» [129].

Для достижения поставленной цели Положением определены следующие задачи:

- 1) оказание помощи студентам в адаптации к образовательному процессу в высшей духовной образовательной организации;
- 2) формирование у студентов навыков эффективного планирования и использования времени;
- 3) содействие в формировании индивидуального образовательного профиля как условия осознания ответственности за собственное образование и управления им;
- 4) развитие базовых навыков, необходимых для осуществления образовательной деятельности, включая написание научных и публицистических работ, чтение и анализ текстов, аналитическую обработку информации, ведение дискуссий и т.п.

В соответствии с Положением, индивидуальные наставники в духовных образовательных организациях осуществляют свою деятельность посредством следующих форм взаимодействия со студентами: контроль самостоятельной

подготовки, индивидуальное консультирование, групповые занятия, подготовка к занятиям (предположительно, по учебным дисциплинам), организация досуга» [85].

Система наставничества в духовных образовательных организациях предполагает иерархическую структуру, где наставники находятся в подчинении ректора или специально назначенного им сотрудника, например, проректора по учебной или воспитательной работе, или главного наставника. В задачи этого ответственного лица входит не только управление и надзор, но и предложение кандидатур на роль индивидуальных наставников из числа преподавателей, сотрудников и наиболее успешных выпускников учебного заведения.

К одной из самых острых проблем во введении наставничества в образовательный процесс является отсутствие специализированной подготовки наставников. В качестве приоритетного кандидата на должность индивидуального наставника рассматривается выпускник магистратуры духовной семинарии, обладающий достаточным опытом в научной и педагогической деятельности. Важным аспектом, выделенным в рамках данного исследования, является желательное участие выпускника магистратуры в Программе подготовки индивидуальных наставников к формированию образовательной среды духовной образовательной организации. Во взаимодействии молодого наставника (выпускника магистратуры) и студента, небольшой возрастной разрыв способствует снижению коммуникативных барьеров и более быстрому установлению доверительных отношений. Являясь недавним выпускником, индивидуальный наставник имеет представление о социальной жизни в духовной семинарии, возможностях её улучшения и значимости внимания к каждому студенту. Целью деятельности индивидуальных наставников в духовных учебных заведениях является повышение уровня духовного образования студентов 1-4 курсов бакалавриата, привитие навыков научно-исследовательской работы и содействие развитию индивидуальных способностей.

Таким образом, в данном параграфе проведен анализ сущности индивидуального наставничества как педагогической категории, обладающей

потенциалом для формирования образовательной среды в духовной семинарии. В исторических корнях наставничества выявлена его многоаспектность: передача опыта, формирование жизненных ориентиров, духовное руководство. Анализ святоотеческой традиции и трудов русских богословов (Феофана Затворника, Игнатия Брянчанинова и других) подчеркивает, что наставничество в духовном контексте предполагает не только передачу знаний, но и духовное возрастание, уподобление Христу, служение ближнему. Эта традиция нашла отражение в монастырской практике и концепции «друга души», предполагающей любовь, понимание и поддержку наставляемого. Сопоставление с западными моделями наставничества, в частности, опытом Оксфорда и Франции, демонстрирует разный акцент: в первом случае – на развитие научно-исследовательских навыков, во втором – на формирование нравственных и этических качеств личности. В связи с этим подчеркивается необходимость интеграции лучших практик, учитывающих специфику духовного образования. Проведенное разграничение понятий «наставничество» и «тьюторство» указывает на то, что последнее, в большей степени, ориентировано на индивидуализацию образовательной траектории, в то время как наставничество предполагает более широкий спектр воздействия, включающий передачу опыта, формирование ценностей и духовное руководство. Интеграция института индивидуального наставничества в духовной семинарии представляет собой «ретроинновационный феномен», возвращение к традиционным ценностям в новых социокультурных условиях. Образовательная среда духовной семинарии, основанная на Евангельской традиции и духовных идеалах, способна сформировать «доброго наставника, друга души», способного понять, обогреть и привести ученика ко Христу.

1.4 Обоснование модели формирования образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества

Исходными предпосылками для разработки модели формирования образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества являются:

1) определение образовательной среды как совокупности педагогических условий, создаваемых индивидуальным наставником, которые изменяют векторную направленность образовательной среды духовной семинарии, а также повышают уровень самоорганизации деятельности обучающихся и уровень мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях;

2) теоретическое обоснование необходимости педагогических условий формирования образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества на основе личностно-деятельностного, средового и рефлексивного подходов; Модель поэтапного формирования образовательной среды высшей духовной семинарии представляет цели и подходы к построению образовательной среды – целевой блок; *раскрывает* структурно-динамическую характеристику образовательной среды (по В. А. Ясвину), специфику образовательной среды в процессе индивидуального наставничества на разных ступенях обучения, которая раскрывается посредством описания функций среды, педагогических условий, функций и деятельности наставников, деятельности студентов, форм и методов формирования образовательной среды – процессуально-содержательный блок; *демонстрирует* критерии и уровни сформированности образовательной среды вуза в процессе индивидуального наставничества – диагностико-результативный блок;

3) обоснованность возможностей индивидуального наставничества для формирования образовательной среды вуза.

Теоретическая модель формирования образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества представлена на рисунке 11.

Цель: формирование образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества			
Подходы: личностно-деятельностный, рефлексивный, средовой			
Принципы: индивидуализации, ценностной ориентации, религиозной идентичности, профессиональной направленности, субъект-субъектного взаимодействия, доступности, функциональности, интегративности			
Специфика образовательной среды духовной семинарии: личностно-духовная направленность образовательных программ, контингент обучающихся, соблюдение традиций православного мировоззрения, реализация наставничества на каждой ступени обучения			
			
ПРОЦЕССУАЛЬНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК			
Подготов. ступень 1 курс	Началь. ступень 2 курс	Сред. ступень 3 курс	Заклуч. ступень 4 курс
Инвариантные функции образовательной среды: воспитательная, мировоззренческая, антропологическая			
Вариативные функции образовательной среды			
адаптирующая, мотивационная	обучающая, просветительская	социокультурная, развивающая	стабилизирующая, интегрирующая
Педагогические условия			
готовность инд. наставника к помощи студентам в адаптации к условиям образовательной организации и ценностно-смысловой сфере вуза, его уклада	ориентирование студентов на выбор инд.-й траектории учеб. и соц. значимой дух.-просветит. деят-ти на основе осознания принадлежности к православной традиции	целенаправленная пед. поддержка студентов в процессе реализации ими индивидуальных траекторий и проявлений устойчивого ценностно-нравственного поведения	педагогическое сопровождение студентов в творческой деятельности как пути нравственного преобразования человека
Функции индивидуального наставника			
мотивационная; аналитико-диагностическая; рефлексивная	коммуникативно-рефлексивная; организационно-деятельностная, информационная	координаторская, консультативная, поддерживающая, развивающая и контроль.-корректиров.-я	сопровождающая, экспертная, рефлексивная
			
Деятельность индивидуального наставника			
приобщение студента к корпоративной культуре вуза, традициям и нормам поведения; помощь в адаптации студентов к распорядку дня семинарии, жизни по уставу, выявление проблемных мест в самоподготовке к занятиям.	участие в формировании инд.-й траектории учеб. и соц.-но значимой духовно-просвет.-й деятельности, привлечение студентов к богослужебной, миссионерской, катехизаторской, науч., внеучеб., волонтерской деятельности.	пед.поддержка личных инициатив, связанных с реализацией студентами индивид.-х траекторий соц.-значимой дух.-просв.деятельности, привлечение ихк практике социального служения, подготовка к проповеднической деятельности.	пед.сопровождение студентов в формировании, нравственного самосознания, в миссионерской, проповеднической и пед.-й деятельности, богословской самостоятельности
Методы деятельности индивидуального наставника			
моновозрастное сотрудничество; метод экспертизы собственных действий, метод «рефлексивное эссе», метод «анализ ситуаций»	разновозрастное сотрудничество; метод «экспертиза действий другого», анализ ситуаций, создание ситуаций успеха/не успеха, беседы, диалоги, устные дискуссии	моделирование ситуаций проектирования, экспертиза своих и чужих проектов, рефлексивная беседа, анкетирование, социальные пробы, диалоги, письменная дискуссия и др.	социальное проектирование, рефлексивная беседа
Формы организации взаимодействия (направлены на пед.поддержку в раскрытии и оценке личного и профессионального потенциала, совместную проектную, организационную, творческую деятельность, обсуждение индивидуальных траекторий, содействие выработке навыков профессионального поведения и т.д.):			
телевизионный просветительский проект, индивидуальные и групповые консультации			
вводные собеседования	проекты, волонтерские практики, орг.деят.игры	учебные и внеаудиторные дискуссии	
Деятельность студентов			
Посещение студентами паломническихцентров, экскурсий по святым местам и историческим объектам, центров духовной культуры, музеев, предполагаемыхмест служения, досуговыхзанятий, консультаций. Участие в ситуациях рефлексивного общения, сотрудничестве с иными образовательными организациями совместной продуктивной жизнедеятельности в разновозрастном учебном сообществе (благотворительными, молодежными и т.п.), посильное участие в решении социально значимыхпроблем.			

- активно участвуют в проводимых индивидуальным наставником мероприятиях	формируют инд-ю траекторию учеб. и соц.-но значимой духовно-просвет.-й деятельности; - выстраивают отношения в проектной группе; - участвуют в богослужбной, миссионерской, научной, внеучебной, волонтерской деятельности.	- осмысленно действуют в процессе созидания индив.-го проекта, влияющего на формирование образовательной среды; - устанавливают творческо-продуктивные межличностные отношения в воспит. традициях духовной семинарии.	- проявляют способность и желание преобразовывать образовательную среду на основе нравственного оценивания себя и других, осуществляют духовно-просветительскую деятельность проявляя организационную самостоятельность
ДИАГНОСТИКО-РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК			
Тип образовательной среды (объективный критерий)			
Догматическая среда пассивной зависимости	Карьерная среда активной зависимости	Карьерная среда зависимой активности	Творческая среда свободной активности
Критерии сформированности образовательной среды			
Векторная направленность образовательной среды по показателям: свобода-зависимость и активность - пассивность			
Уровни сформированности субъективного критерия модели формирования ОС			
Низкий (репродуктивный)	Средний (репродуктивно-конструкторский)	Достаточный (творческо-поисковый)	
Критерии сформированности субъективного критерия модели формирования ОС			
низкий уровень самоорганизации деятельности студентов и низкий уровень мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях	средний уровень самоорганизации деятельности студентов и средний уровень мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях	высокий уровень самоорганизации деятельности студентов и высокий уровень мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях	
Результат: сформированная образовательная среда духовной семинарии в процессе инд. наставничества			

Рисунок 11 – Модель формирования образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества

Целевой блок модели формирования образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества состоит из цели исследования, основных подходов и принципов построения образовательной среды духовной семинарии. Целью в нашем случае является формирование образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества.

Сформированность образовательной среды обозначает, что в вузе созданы педагогические условия, благодаря которым, включившись в совместную деятельность с индивидуальным наставником, обучающиеся приобретают личный и профессиональный опыт. Студенты без правильно выстроенных отношений самостоятельно подготовиться к профессиональной деятельности не готовы, им нужно научиться осуществлять взаимодействие в разнообразной совместной деятельности с индивидуальным наставником, как условия реальных профессиональных проб. В такой образовательной среде индивидуальные

наставники осуществляют организационную деятельность, масштабируя свои функции в новые условия действованиа, на разные ступени обучения и вовлекая обучающихся в разные коллективные и индивидуальные проекты. Расширяя взаимодействия с другими участниками образовательного процесса в условиях образовательной среды духовной семинарии, они умеют обнаруживать формы организации взаимодействия индивидуального наставничества и разрабатывать решения для сложных задач с помощью личного наставника, способны сравнивать свои методы работы и методы наставника с поставленной целью, а также оценивать, насколько хорошо они освоили эту деятельность.

Для формирования образовательной среды духовной семинарии важен выбор правильной стратегии. Целесообразность выбора совокупности определённых вариантов действий к формированию образовательной среды заключается в разумном применении педагогических подходов, раскрывающих суть взаимодействия субъектов образовательного процесса. В рамках диссертационного исследования методологической основой формирования образовательной среды вуза в процессе индивидуального наставничества являются личностно-деятельностный, средовой и рефлексивный подходы, описание ценности которых для нашего исследования представлено ниже.

Личностно-деятельностный подход указывает на системность как универсальный подход в образовательной деятельности для формирования целостного мировоззрения, комплексного рассмотрения исследуемого объекта (Б. Г. Ананьев, И. В. Блауберг, О. И. Ваганова, Л. С. Выготский, Л. В. Занков, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, М. П. Прохорова, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, И. С. Якиманская и другие учёные), необходимого для формирования компетенций, имеющих надпредметный характер (А. Г. Асмолов). Применительно к нашему исследованию данный подход предопределяет учёт индивидуально-психологических особенностей обучающегося и предусматривает формирование образовательной среды семинарии, где будет осуществляться полноправное уважительное взаимодействие с обучающимися в процессе индивидуального наставничества. *Личностно-деятельностный подход*

ориентирует на необходимость становиться субъектами всех участников образовательного процесса, но не только преподавателя и соблюдать непрерывность и преемственность деятельности индивидуальных наставников на разных ступенях обучения.

Рефлексивный подход инициирует широкую географию исследований образовательной среды, где данный подход является приоритетным в организации образовательной деятельности. Многие исследования, в основе которых находится рефлексивный подход, проведены на базе образовательных сред российских вузов: Волгоградский государственный педагогический университет (Н. М. Борытко), Вятский государственный гуманитарный университет (Е. М. Рендакова), Дальневосточный государственный гуманитарный университет (Г. П. Звенигородская), Карельский государственный педагогический университет (Ю. В. Кушеверская), Мурманский государственный гуманитарный университет (Т. Б. Барышева), Новгородский государственный университет им. Я. Мудрого (А. Н. Максимов), Новосибирский государственный педагогический университет (А. Я. Кузнецова), Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского (Н. Б. Гребенникова, М. П. Ланкина), Орловская региональная академия государственной службы (С. А. Дьяченко), Сочинский государственный университет (И. А. Мушкина), Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова (Г. В. Морозова) и другие исследователи. Рефлексивный подход обеспечивает активное включение всех участников образовательного процесса в осознанное освоение норм и фактов, поиск самостоятельного и ответственного выбора. Педагогические условия образовательной среды вуза должны быть ориентированы на предвидение тех действий, которые должен осуществить субъект, чтобы культурные коды, входящие в образовательную среду, смогли быть включены в систему индивидуального сознания каждого субъекта. В условиях образовательной среды духовной семинарии такая задача может быть решена только на основе сознательного и ответственного выбора целей и средств для достижения.

Средовой подход в построении образовательного процесса предполагает доминанту не активного воздействия преподавателя на обучающегося, а смещение акцентов на совокупность педагогических условий и возможностей среды для саморазвития личности обучающегося. Из истории педагогической мысли известно, что о роли среды как главного условия воспитания писали К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, А. Ф. Лазурский, П. Ф. Лесгафт и др. Активное внимание к вопросам образовательной среды в отечественной педагогике стало обращаться в девяностых годах XX века. Важность среды как идеи воспитания подчёркивалась в трудах Н. И. Иорданского, А. Г. Калашникова, М. В. Крупениной, С. Т. Шацкого, В.Н. Шульгина и других, решают задачу образовательной среды школы Ю.Г. Абрамова, А. А. Афанасьев, Б.Н. Боденко, Л.А. Боденко, В.Г. Бочарова, О.В. Гукаленко, В.М. Кирюхин, Г.А. Ковалев, И.В. Крупина, Т.С. Кузнецова, Н.А. Лабунская, Т.В. Менг, В. И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, Л.И. Туктаева, А. А. Остапенко, В.А. Ясвин и другие учёные. Значительное число исследований образовательной среды средне-специального и высшего образования (Э. Ф. Зеер, Ю. С. Мануйлов, И. В. Мешкова и другие авторы). В условиях профессиональной подготовки будущих теологов, священнослужителей важен акцент на создание среды, позволяющей формировать православное мировоззрение, знать историю церкви в достаточном объёме, изучать библейские дисциплины (догматические, церковно-практические), нравственное богословие. Это та среда, которая должна готовить выпускников к межконфессиональной и межрелигиозной коммуникации, с возможностью выхода на вопросы и проблемы современности, что требует высокой теоретико-практической подготовки. Это та среда, где создаются условия, позволяющие студентам, обучающимся по программе «Теология», осуществлять деятельность на профессиональной основе. Обращаясь к профессиональному стандарту по специальности «Теология», важно подчеркнуть, что для полного соответствия профессиональному стандарту образовательная программа требует расширения и внесения изменений, особенно в части

практической подготовки, что по нашему замыслу, возможно при формировании образовательной среды в процессе индивидуального наставничества.

Процессуально-содержательный блок модели формирования образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества включает в себя описание инвариантных и вариативных функций образовательной среды на каждой ступени обучения в процессе индивидуального наставничества, которые реализуются посредством педагогических условий через функции и деятельность индивидуальных наставников, деятельности студентов, форм организации взаимодействия студентов и индивидуальных наставников на каждой ступени взаимодействия.

Специфика образовательной среды в процессе индивидуального наставничества заключается в особенностях педагогических условий на четырёх ступенях обучения, являющихся взаимодополняемыми и взаимосвязанными: подготовительная ступень (1 курс бакалавриата), начальная ступень (2 курс бакалавриата), средняя ступень (3 курс бакалавриата), заключительная ступень (4 курс бакалавриата).

Подготовительная ступень (1 курс семинарии) формирования образовательной среды в процессе индивидуального наставничества подразумевает создание определённых педагогических условий, влияющих на уровень адаптации студентов к жизни и обучению в семинарии. Преобладающими целями в организации деятельности индивидуальных наставников должно стать приобщение студента к корпоративной культуре семинарии, с передачей традиций и норм поведения; помощь в адаптации студентов к распорядку дня семинарии, жизни по уставу, выявление проблемных мест в самоподготовке к занятиям, формирование устойчивых привычек и навыков репродуктивной деятельности, таких как организованность, высокий уровень самоконтроля, внимательность. Взаимодействие индивидуальных наставниками с обучающимися позволяет студентам первого курса осознать важность сохранения верности православным традициям и, при этом, создавать

образовательную среду, достаточную для формирования компетенций, метакомпетенций и ценностей, необходимых для обучения в семинарии.

Начальная ступень (2 курс семинарии) ориентирует студентов в возможностях выбора индивидуальной траектории деятельности на основе осознания своей принадлежности православной традиции и миссии транслировать христианское учение на высоком духовном и профессиональном уровнях. Индивидуальный наставник привлекает студентов к богослужебной, миссионерской, научной, внеучебной, волонтерской деятельности, участвует в формировании индивидуальной стратегии деятельности с оказанием теоретической и практической поддержки на этапе выбора собственной траектории развития, когда в процессе обсуждения у обучающихся формируется определённая позиция и ответственность за неё. Сотрудничество индивидуального наставника с обучающимися обеспечивает возможность первых индивидуальных проб, когда к копированию норм и правил семинарской жизни добавляются варианты конструирования будущей модели профессиональной деятельности и пастырского служения, которые могут стать основой в реальной жизни.

Средняя ступень (3 курс семинарии) обеспечивает организацию учебно-профессиональной деятельности с учётом индивидуальных предпочтений и возможностью включения в поисково-проектную деятельность, инициатором которой выступают студенты старших курсов бакалавриата и магистратуры. Поддерживающая деятельность наставниками индивидуальных стратегий студентов и устойчивого ценностно-нравственного мировоззрения в проекте позволяет студентам постепенно становиться и всё больше осознавать себя частью общего значимого события, принимая ответственность за собственный творческий замысел. Индивидуальные наставники обеспечивают адресную помощь и поддержку личных инициатив, связанных с выбором собственной деятельности, выявляют индивидуальные траектории миссионерской, катехизической, или духовно-просветительской деятельности, помогают осуществлять рефлексию ценностно-смысловых ориентаций студентов,

привлекают студентов к практике тюремного служения, социального служения, сопровождают в подготовке к проповеднической и педагогической деятельности.

Заключительная ступень (4 курс семинарии) осуществляется разработка и организация проектов, чей замысел мог бы обеспечить решение ряда принципиальных вопросов просветительской, воспитательной и образовательной деятельности. На данной ступени происходит педагогическое сопровождение студентов в творческой деятельности как пути нравственного преобразования человека. Индивидуальные наставники обеспечивают поддержку в становлении и проведении самостоятельных научных исследований, в развитии самостоятельности в богословских вопросах, чувства принадлежности к Церкви, нравственного самосознания, а также оказание помощи в миссионерской, проповеднической и педагогической деятельности и формировании православного взгляда на мир.

Перечисленные ступени обучения (подготовительная, начальная, средняя, заключительная) ориентированы на:

- основные цели, задачи, способы, методы, формы и средства формирования образовательной среды в процессе индивидуального наставничества;
- смену педагогических условий, заключающихся в изменении содержания и форм организации образовательной среды, где индивидуальные наставники сопровождают обучающихся на всех уровнях сформированности субъективного критерия модели формирования образовательной среды духовной семинарии: от репродуктивного до творческого, и обеспечивают реализацию индивидуального проектного замысла каждого студента;
- приёмы и способы овладения деятельностью индивидуальных наставников, создающиеся непосредственно старшими курсами бакалавриата и магистратуры.

Содержание организационной деятельности на разных ступенях обучения в духовной образовательной организации отражено в *Программе подготовки индивидуальных наставников к формированию образовательной среды духовной семинарии.*

Принципы построения и реализации Программы:

- преемственность между ступенями обучения в высшей духовной образовательной организации, объединённой едиными функциями образовательной среды (воспитательной, мировоззренческой, антропологической);
- научная обоснованность целесообразности деятельности индивидуальных наставников для сопровождения обучающихся в разных типах образовательных сред (догматической среды пассивной зависимости на подготовительной ступени, карьерной среды зависимой активности на начальной ступени, карьерной среды активной зависимости на средней ступени и творческой среды активного творчества на заключительной ступени обучения);
- соответствие требованиям ФГОС ВО по направлению подготовки 48.03.01 «Теология уровня бакалавриата» [95];
- преемственность модулей на каждой ступени обучения в деятельности индивидуальных наставников в соответствии с вариативными функциями образовательной среды (адаптирующая и мотивационная – в на подготовительной ступени, обучающая и просветительская – на начальной ступени, социокультурная и развивающая – на средней ступени, стабилизирующая и интегрирующая – на заключительной ступени обучения);
- выстроенная система деятельности индивидуальных наставников, отражающая постепенную смену методов и форм организации взаимодействия с обучающимися на разных ступенях обучения;
- развитие организационной самостоятельности обучающихся, которая обеспечивается сменой педагогических условий и деятельности индивидуальных наставников на каждой ступени обучения.

Программа подготовки индивидуальных наставников к формированию образовательной среды духовной семинарии имеет существенные отличия в содержании деятельности индивидуальных наставников на разных ступенях

обучения студентов в духовной семинарии. Она выстроена в логике доверительного партнерства, что означает умение сдерживать свои обещания, говорить то, что делаешь или собираешься делать, уважать мнение каждого обучающегося и действовать с уважением. Логика организации доверительного партнёрства строится на оказании помощи каждому обучающему в достижении результата. При этом под результатом понимается прогресс студента в образовательной и/или личностной сфере, который приобретает постепенно в результате коллаборации с индивидуальным наставником.

Задачами реализации Программы подготовки индивидуальных наставников к формированию образовательной среды духовной семинарии на *подготовительной ступени обучения* являются:

- 1) стимулирование размышлений о понятии доверия в процессе совместной образовательной, проектной, творческой деятельности;
- 2) обеспечение активных размышлений о понятиях автономии и ответственности;
- 3) целенаправленная работа над развитием открытости к другим как партнерам в обществе семинаристов, основанного на чувстве безопасности;
- 4) поддержка, с одной стороны, имитационного поведения, связанного с освоением норм корпоративной культуры семинарии, а с другой стороны, блокирование репродуктивных действий в решении задач образовательной деятельности;
- 5) формирование природного чувства доверия и доброжелательности по отношению к каждому обучающемуся в образовательном альянсе «индивидуальный наставник – студент».

Задачами реализации Программы подготовки индивидуальных наставников к формированию образовательной среды духовной семинарии на *начальной ступени обучения* являются:

- 1) стимулирование и поощрение участия обучающихся в командном взаимодействии в совместной динамике;
- 2) укрепление чувства принадлежности к православной традиции;

3) поддержание тёплых и конструктивных отношений в альянсе «индивидуальный наставник – студент», способствование встречам и диалогам;

4) обеспечение взаимодействия, где каждый участник может инвестировать, делиться с другим тем, что ему принадлежит, чем он владеет, с целью добиться чего-то общего;

5) поддержание самостоятельного выбора индивидуальной траектории в учебной и социально-значимой духовной просветительской деятельности;

Задачами реализации Программы подготовки индивидуальных наставников к формированию образовательной среды духовной семинарии на *средней ступени обучения* являются:

1) поддержание доверительного партнёрства в альянсе «индивидуальный наставник – студент», которое выходит за рамки консультаций «по мере необходимости»;

2) содействие участию в дискуссиях и коллективных размышлениях на основе сотрудничества и консультирования друг с другом при принятии решений;

3) организация творческо-продуктивных межличностных отношений в воспитательных традициях духовной семинарии;

4) создание условий доверительного партнёрства на основе признания своей взаимозависимости и солидарности, но с сохранением индивидуальности и идентичности;

5) содействие поддержке равноправных отношений, где нет места только одному эксперту, а есть встреча между двумя партнёрами и взаимодействующими культурами.

Задачами реализации Программы подготовки индивидуальных наставников к формированию образовательной среды духовной семинарии на *заключительной ступени обучения* являются:

1) поддержание образовательного успеха посредством реализации учебной, социально-значимой духовно-просветительской деятельности в разных сообществах;

- 2) содействие установлению взаимного объяснения на уровне идей, ценностей, концепций, лежащих в основе общих проектов;
- 3) повышение осведомлённости студента в отношении собственной профессиональной идентичности на основе признания равенства между всеми партнёрами при разработке и координации реализуемых проектов;
- 4) сопровождение студентов в миссионерской, проповеднической, педагогической деятельности для формирования организационной самостоятельности;
- 5) целенаправленная поддержка студентов в реализации ими индивидуальных траекторий и личностно значимых целей.

Функции образовательной среды духовной семинарии носят вариативный и инвариативный характер. К *инвариативным* функциям относится воспитательная, мировоззренческая, антропологическая, которые присутствуют на всех ступенях обучения, от подготовительной до заключительной. *Вариативные* функции выглядят следующим образом: на *подготовительной ступени* реализуются адаптирующая и мотивационная, функции образовательной среды в процессе индивидуального наставничества; на *начальной ступени* – обучающая и просветительская; на *средней ступени* – социокультурная и развивающая; на *заключительной ступени* – стабилизирующая и интегрирующая.

Функции индивидуального наставника также претерпевают изменения в зависимости от разных ступеней обучения и отражаются в его деятельности.

На *подготовительной ступени* обучения (1 курс) индивидуальный наставник обеспечивает мотивационную, аналитико-диагностическую, рефлексивную функции. Ведущей деятельностью индивидуального наставника является приобщение студента к корпоративной культуре семинарии, с передачей традиций и норм поведения; помощь в адаптации студентов к распорядку дня семинарии, жизни по уставу, выполнению послушаний, выявление проблемных мест в самоподготовке к занятиям.

К *функциям индивидуального наставника на начальной ступени обучения* (2 курс бакалавриата) относят коммуникативно-рефлексивную, организационно-деятельностную, информационную. Ведущей деятельностью индивидуального

наставника считается участие в формировании индивидуальной стратегии деятельности студента с оказанием теоретической и практической поддержки на этапе выбора собственной траектории развития, привлечение обучающихся к богослужебной, миссионерской, научной, внеучебной, волонтерской деятельности.

К функциям индивидуального наставника на средней ступени обучения (3 курс бакалавриата) причисляют координаторскую, консультативную, поддерживающую, развивающую и контрольно-корректировочную. Это означает, что индивидуальный наставник призван оказывать адресную помощь и поддержку личных инициатив обучающихся, связанных с выбором собственной деятельности, выявлять индивидуальные траектории миссионерской, катехизической, или духовно-просветительской деятельности, осуществлять рефлексию ценностно-смысловых ориентаций студентов, привлекать студентов к разным видам социального служения, сопровождать в подготовке к проповеднической и педагогической деятельности.

К функциям индивидуального наставника на заключительной ступени обучения (4 курс бакалавриата) относят сопровождающую, экспертную, рефлексивную. Реализуя данные функции, индивидуальный наставник оказывает обучающимся поддержку в становлении и проведении самостоятельных научных исследований, в формировании богословской самостоятельности, чувства церковности, нравственного самосознания, помогает в рефлексии миссионерской, проповеднической и педагогической деятельности и православного мировоззрения.

В процессе индивидуального наставничества меняются также формы и методы организации деятельности на разных ступенях обучения, что прямо влияет на деятельность студентов. От репродуктивной деятельности на подготовительной ступени до творческой деятельности на завершающей ступени обучения. При этом остается неизменным участие обучающихся многочисленных проектах. Рассмотрим детально динамику в образовательной среде духовной семинарии.

Универсальные *формы* организации взаимодействия с обучающимися на всех ступенях обучения направлены на педагогическую поддержку в раскрытии и оценке личного и профессионального потенциала, совместную проектную, организационную, творческую деятельность, обсуждение индивидуальных траекторий, содействие выработке навыков профессионального поведения и т.д. Наиболее значимыми формами можно назвать телевизионный просветительский проект, индивидуальные и групповые консультации.

Ведущими формами на *подготовительной ступени* обучения являются вводное собеседование, индивидуальное и групповое консультирование. Основные *методы* организации взаимодействия индивидуального наставника и обучающегося обеспечиваются моновозрастным сотрудничеством, экспертизой действий наставника и др. *Деятельность студента* заключается в активном участии в проводимых индивидуальным наставником мероприятиях и событиях. Наблюдается имитационный характер действий, следование чётким инструкциям, выполнение послушаний, действий по шаблону, доведение до автоматизма. На *подготовительной ступени* обучения индивидуальный наставник стремится организовать ситуацию осмысления и переживания репродуктивной деятельности, находит приёмы для обсуждения и осознания её смысла, помогает обучающимся овладеть аналитическими умениями. Совместно с индивидуальным наставником студенты включаются в разнообразные формы рефлексии репродуктивной деятельности. Ведущими методами построения взаимоотношений выступают рефлексивные эссе, анализ ситуаций. моновозрастное сотрудничество, экспертиза действий друг друга.

Основными *формами* на *начальной ступени* обучения можно назвать индивидуальное консультирование, групповое консультирование, работу в малых группах, что осуществляется благодаря *методам* разновозрастного сотрудничества, экспертизы действий другого, учебных дискуссий, анализа ситуаций, создания ситуаций успеха/не успеха, организационно-деятельностным играм, беседам и пр. На этой ступени поле деятельности обучающегося становится шире, многообразнее. *Студенты* проявляют интерес к выбору

индивидуальной траектории для формирования собственных профессиональных компетенций, задумываются о способах совершенствования православного мировоззрения, стремятся включиться в комфортную среду по выстраиванию отношений в проектной группе, участвуют в богослужебной, миссионерской, научной, внеучебной, волонтерской деятельности, организуемой семинарией. На *начальной ступени* обучения индивидуальный наставник стремится найти приёмы для осмысления студентами имеющегося у них опыта и помогает соотнести индивидуальные ценности с закономерностями репродуктивной деятельности. Ведущими методами построения взаимоотношений выступают разновозрастное сотрудничество; экспертиза действий другого, учебные дискуссии, диалоги, анализ ситуаций, создание ситуаций успеха/не успеха, организационно-деятельностные игры, беседы, социальные пробы.

Главными *формами* организации деятельности с обучающимися на *средней ступени* обучения являются индивидуальное и парное консультирование. Для этой цели используются *методы* моделирования ситуаций проектирования; экспертиза своих и чужих проектов, рефлексивная беседа, анкетирование, диалоги с индивидуальным наставником и др. Благодаря подобным формам уровень осознанности вырастает. *Студенты* стремятся вести осмысленную деятельность в процессе созидания индивидуального православного проекта, увеличивается их активность в церковной жизни, молодые люди стремятся выстраивать отношения на христианских ценностях любви и милосердия, устанавливают межличностные отношения в учебно-воспитательных традициях духовной семинарии, активно участвуют в богослужебной деятельности семинарского храма. На *средней ступени* обучения индивидуальный наставник стремится найти продуктивные составляющие заданий, поддерживает анализ и синтез полученного опыта в теоретической части и приобретённый студентом опыт в практической деятельности.

Преобладающей *формами* деятельности индивидуальных наставников и обучающихся на *заключительной* ступени обучения является индивидуальное консультирование, которое заключается в осуществлении поддержки

«по запросу» студента. Центральным *методом* является создание проблемных проектных групп для реализации совместного и/или индивидуального проектного замысла. На *заключительной ступени* обучения индивидуальный наставник поддерживает самостоятельный труд, самостоятельный выбор способов реализации творческих замыслов и проектов обучающихся и личную ответственность каждого за результат продуктивной деятельности. Образовательная среда, в которой действия студентов приобретают большую самостоятельность, проявляется во взаимосвязи трёх компонентов: *личностного* (нравственное оценивание себя и других, осмысленное отношение к религиозным обрядам и пр.), *когнитивного* (прочное владение богословским знанием) и *деятельностного* (проявление осознанности в послушании, милосердие, любовь к Богу и ближнему как принципиальным духовно-нравственным ценностям, демонстрация высокого уровня осознанности и общей осмысленности христианской жизни и деятельности).

Диагностико-результативный блок модели включает в себя описание типов образовательной среды (объективный критерий), векторную направленность образовательной среды по показателям (свобода-зависимость; активность-пассивность), уровни и критерии сформированности субъективного критерия модели формирования образовательной среды

Перейдём к описанию образовательных сред духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества.

Догматическая среда пассивной зависимости понимается нами (вслед за Я. Корчаком) как пространство, где по принципу единообразия формируются связи и отношения, построенные на соблюдении традиций, обрядовости, доминировании послушания как абсолютного закона и жизненного императива. Максимальная структурированность распорядка жизни ориентирует на подчинение соответствующим правилам, нормам, требованиям, принятым в образовательной организации. Иными словами, это среда, где абсолютom является «дисциплина, порядок и добросовестность» (по Янушу Корчаку). Высокий уровень подчинения целевым установкам власти порождает при этом

относительную безмятежность, спокойствие, пассивность и холодный расчёт. При отсутствии осознанности снижается упорство, стремление достичь соответствующего уровня развития, найти взаимодополняющие условия для обеспечения профессионального роста, а не желательных удобств и комфорта.

Догматическая среда пассивной зависимости позволяет студентам первого курса семинарии осуществлять действия под руководством индивидуального наставника, в совместной с ним деятельности. Студент ещё не имеет возможности быть автором своих творческих учебных замыслов, проектов. Изнутри собственных стимулов к осуществлению деятельности у них недостаточно, должен быть мощный внешний стимул, который задают индивидуальные наставники. На первом курсе ещё рано вести речь о полном самостоятельном осуществлении образовательной деятельности, студенты много времени и сил тратят на адаптацию к новым условиям жизни в семинарии, только начинают знакомиться со всеми возможностями, которые предоставляет образовательная среда. Педагогические условия, созданные в процессе индивидуального наставничества на этом этапе, должны подготовить студента к самостоятельной образовательной деятельности. На первых этапах обучения необходима догматическая среда пассивной зависимости, основанная на следовании авторитету, чтобы студенты смогли привыкнуть к стилю жизни и интересам группы, получить чувство сопричастности к обществу, она учит уважать общие правила, создавая ощущение безопасности и внешней заботы. Студент находится в осмысленном движении, делая часть общей работы. Главное в этих условиях – не дать обучающемуся надолго оставаться в не динамичном, но стабильном пространстве, поскольку есть риск привыкнуть и не заметить возможности перемен, сильно акцентироваться на своём Я, на своих однообразных действиях и интересах.

Карьерная среда активной зависимости понимается как пространство, где по принципу разнообразия отношения принимают конкурирующий характер, поскольку студенты начальной ступени обучения (2 курс бакалавриата) в отличие от подготовительной ступени (1 курс бакалавриата) начинают видеть в

существующих условиях многомерность образовательного пространства и разного рода ресурсы, дающие возможность развития и продвижения. Это может быть получение дополнительной должности с изменением социального статуса, ранга, либо монетарное или иное вознаграждение. Карьерный вектор вносит в образовательную среду определённую активность субъектов, начинающих осваивать социальное пространство как карьерное пространство индивида. Самое сложное в переходах между разными средами – это готовность индивидуальных наставников видеть возможности и способности каждого студента к осуществлению новой деятельности, замечать индивидуальные потребности. Образовательная организация должна предоставить широкие возможности для благоприятной карьерной среды, где происходит осознанное освоение профессиональной позиции и имеется возможность для профессионального роста. В *карьерной среде активной зависимости* студенты начальной ступени обучения непрерывно меняются в процессе взаимодействия с индивидуальным наставником, учатся ориентироваться во внешнем пространстве, менее сфокусированы на внутреннее содержание образовательного процесса. Главное направление деятельности индивидуальных наставников – способствовать формированию навыка самопрезентации, самостоятельного осуществления образовательной деятельности в семинарии в контексте приверженности корпоративным ценностям. Однако важно отслеживать, чтобы приоритетом в осуществляемой деятельности становилось накопление знаний, а не зависимость от текущей повестки.

Карьерная среда зависимой активности понимается как пространство, где по принципу вариативности продолжается активный поиск своего места полноты содержания для удовлетворения духовных потребностей. Карьерный вектор, направленный своим упорством на приобретение социального статуса и внешнего признания группой, формирует человека зависимого, но при этом активного. Приоритетной задачей индивидуального наставника на данном этапе должно стать сохранение целенаправленной активности студента, стремящегося к результату, успеху. Однако важно исключить проявление лицемерия, как

негативного признака карьерной среды, помогая при этом развитию индивидуальных стратегий за счёт вариативности и возможности выбора той деятельности, которая подразумевает наличие разных по содержанию и уровню сложности индивидуальных траекторий исходя из потребностей и интересов студентов. Предоставление возможности выбора и поддержка субъект-субъектного взаимодействия между индивидуальным наставником и студентом позволяют добавить компонент творческой среды. На основной ступени обучения у студентов 3-х курсов инструментом является возможность реализовать свой проектный замысел в одном из действующих проектов семинарии. Индивидуальное наставничество посредством вовлечения в проектирование позволяет не только создать творческую среду для самореализации студента, но и обеспечивает углубленное изучение до 80 % дисциплин учебного плана. Вариативность содержания и организации проектной деятельности позволяет студентам совершенствовать навыки анализа богословских идей на языке, доступном для широкой аудитории, развивать речь, совершенствовать дикцию, формировать исследовательскую самостоятельность в процессе работы над проектными задачами, формировать умения презентации своих идей перед аудиторией. Учебно-исследовательская форма организации образовательной деятельности является переходным этапом от совместно-разделённой с индивидуальным наставником деятельности к самостоятельной деятельности. Здесь степень самостоятельности студентов в образовательной деятельности существенно повышается.

Творческая среда понимается как пространство, где наблюдается высокая включенность субъектов образовательного процесса в реализацию собственного потенциала, с одной стороны, и ценностного социального взаимодействия со средой в духовно-нравственной атмосфере, взаимопомощи, милосердии, уважении, с другой. На заключительной ступени обучения у студентов 4 курсов бакалавриата отчётливо проявляется внутренняя мотивация как признак творчества и творческой среды. На данном этапе индивидуальный наставник поддерживает потребности студентов в реализации социально-значимых проектов

с возможностью транслирования православного мировоззрения и чувством принадлежности к своему духовно-профессиональному сообществу. Студенты становятся авторами собственных проектов с открытыми творческими формами взаимодействия и сотрудничества, например, моновозрастного или разновозрастного; меняют целевую установку с мероприятийной стороны на событийную, заранее предусматривают возможность включения в свой проект студентов светских вузов, прихожан храмов, учащихся воскресных школ, социальных организаций (в зависимости от цели проекта). В этом смысле одной из задач творческой образовательной среды является предоставление возможности семинаристам стать организатором реальной деятельности, с выходом за рамки аудитории. Студентам предоставляется возможность самостоятельно осуществить деятельность, наполненную Событием, то есть наполненную смыслом, а не деятельности, наполненную Мероприятиями, где цели либо не ясны, либо навязаны студенту, а смысл ясен лишь значимым взрослым; их «отбывают», а не проживают (по А. А. Остапенко) [79]. Роль индивидуального наставника заключается в поддержке и консультировании студентов, которые самостоятельно готовы расширять пространство жизнедеятельности, сделали сознательный выбор образа жизни в профессиональной среде и образцов отношения к пастырскому служению.

Типы образовательной среды как объективный критерий модели формирования образовательной среды духовной семинарии позволяют описать *критерии* образовательной среды в соответствии с векторной направленностью образовательной среды (по В. А. Ясвину), включающей показатели: свобода-зависимость, активность-пассивность. *Первый показатель* по оси «свобода-зависимость» предусматривает определённую степень автономности обучающегося в принятии решений и действий. Показатели данной оси отражают, насколько студент независим от внешних факторов и способен самостоятельно определять свою индивидуальную траекторию развития. Шкала свободы показывает также, как человек принимает решения: исходя из собственных убеждений и предпочтений, либо соглашается с общепринятыми нормами.

Преобладание показателей по шкале «свобода» показывает, насколько человек сам выбирает свои цели, ценности и пути их достижения, а преобладание показателей по шкале «зависимость» определяет, насколько решения человека сильно зависят от внешних воздействий (администрации, общественных ожиданий или ограничений среды), подчиняется ли человек давлению общества, боится ли выделяться, предпочитает ли следовать установленным правилам, чтобы избежать осуждения или наказания.

Второй показатель по оси «активность-пассивность» измеряет уровень активности студента в определённой деятельности. Этот показатель помогает оценить степень вовлечённости обучающегося во взаимодействие с другими субъектами образования, понять степень инициативности, увидеть, насколько субъект готов брать на себя ответственность за организацию проектирования, быстро принимать решения и предлагать новые идеи. На данной оси определяется способность субъекта действовать независимо от внешних воздействий, проявлять лидерские качества, а также готовность адаптироваться к новым условиям и менять свою стратегию в зависимости от обстоятельств. Преобладание показателей в сторону пассивности характеризуются зависимостью субъекта от окружающих, ожиданием внешних стимулов, отсутствием самостоятельности и низкой мотивацией.

В модели представлены также критерии сформированности субъективного критерия модели формирования образовательной среды: уровень самоорганизации деятельности студентов и уровень мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях – низкий (репродуктивный), средний (репродуктивно-конструкторский), достаточный (творческо-поисковый).

Низкий уровень сформированности субъективного критерия модели формирования образовательной среды в условиях взаимодействия между обучающимися подготовительной ступени и индивидуальным наставником характеризуется слабым развитием планирования собственной деятельности. На этом уровне студент действует преимущественно по заданному образцу, с доминированием репродуктивного ориентирования, где основной задачей для обучающихся является чёткое определение собственного поведения и

продолжение самостоятельной работы по аналогии с аудиторной. Индивидуальный наставник задаёт все параметры репродуктивной деятельности в догматической среде пассивной зависимости. Низкий уровень мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях обозначает отсутствие навыков эффективного взаимодействия и стремления к достижению компромисса между обучающимся и индивидуальным наставником.

Средний уровень сформированности субъективного критерия модели формирования образовательной среды в условиях взаимодействия между обучающимися начальной и средней ступеней и индивидуальным наставником трансформируется с репродуктивного на репродуктивно-конструкторский благодаря теоретическому осмыслению индивидуального опыта студента и его соотнесением с ценностями репродуктивной деятельности. Эта ступень характеризуется повышением активности студентов при освоении наиболее эффективных и рациональных технологий репродуктивной деятельности, самостоятельного выбора методов реализации репродуктивного труда, конструирования собственных социальных проб и диалогов для обнаружения смысла репродуктивной деятельности. Обучающийся совместно с индивидуальным наставником осуществляет организацию аудиторной работы и самостоятельной подготовки. Индивидуальный наставник с помощью специальных методов и приёмов, подробно описанных в технологических картах второй главы диссертационного исследования (рефлексивные беседы, образцы деятельности, проблемные ситуации, проектные замыслы и т.п.) вырабатывает общие со студентами решения по организации условий для учебно-профессиональной деятельности. Средний уровень мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях обозначает развитие эмоциональной компетенции обучающегося и ориентацию на принятие партнёра по общению.

Высокий уровень сформированности субъективного критерия модели формирования образовательной среды в условиях взаимодействия между обучающимися *заключительной ступени* и индивидуальным наставником переходит с репродуктивно-конструкторского на творческий. Такой переход

подготовлен прочным базисом предыдущих уровней, от репродуктивного уровня как знаниевой платформы до творческого уровня, где репродукция минимизируется, а на первый план выходит формирование, а затем внедрение собственной модели деятельности, продвижение собственного проекта. На этом уровне обеспечивается организация аудиторной деятельности, самостоятельной подготовки. Реализация проектного замысла осуществляется студентом в полном объёме. Индивидуальный наставник занимает роль консультанта. Высокий уровень мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях обозначает стремление обучающихся к бесконфликтному поведению. Осознание принципов творческого труда позволяет понимать, что в рамках творческой деятельности всегда находятся возможности для выбора и рождения новых идей сообразно собственным потребностям и интересам, ведущим к активному поведению.

В таблице 1 представлено описание основных методик, использованных в ходе эксперимента.

Таблица 1 – Краткая характеристика методик, использованных для определения исходного типа образовательной среды, уровня самоорганизации деятельности студентов

Критерии	Показатели	Комплексные методики/ диагностики
Объективный: тип образовательной среды	Векторная направленность образовательной среды: свобода-зависимость, активность-пассивность	Диагностика типа образовательной среды («Экспертиза образовательной среды», автор В.А. Ясвин)
Субъективный: уровень самоорганизации и деятельности студентов	Активное участие студента в ежедневном планировании Способность концентрироваться на цели Настойчивость при достижении цели Фиксация на структурировании деятельности Самоорганизация (посредством внешних средств) Ориентация на настоящее	Диагностика самоорганизации деятельности студентов семинарии («Опросник самоорганизации деятельности», автор Е. Ю. Мандрикова)

В рамках исследования применялись методики для определения типа образовательной среды и самоорганизации деятельности студентов.

Основной методикой, составляющей центральную линию анализа, стала экспертиза образовательной среды по методике В. А. Ясвина. В контексте данной

диссертации эта методика оказывается полезной в нескольких моментах. Используемый инструмент позволяет проанализировать сильные и слабые стороны образовательной организации, понять развитие и позиционирование духовной семинарии, выявить её преимущества среди других духовных образовательных организаций.

При анализе типа образовательной среды с помощью объективного критерия было целесообразно применить субъективный критерий: диагностику самоорганизации деятельности студентов, которая позволила объяснить, «почему» и «как» меняются студенты в условиях меняющихся образовательных сред, а также обеспечила более полную и детализированную картину исследуемого предмета. С методологической точки зрения наше исследование позволило найти инновационные инструменты, которые решают задачу осуществления лонгитюдного мониторинга формирования образовательной среды духовной семинарии и документирования эффективной деятельности индивидуальных наставников по построению взаимодействия с обучающимися.

Выводы по главе 1

Данное исследование, основанное на анализе исторического опыта и современных педагогических подходов, раскрывает ключевые аспекты формирования образовательной среды в духовной семинарии.

Актуальность настоящего исследования подтверждается изменениями в законодательных инициативах российского государства в условиях модернизации общества, которые направлены на укрепление и поддержку социальных институтов, сохраняющих и укрепляющих традиционные ценности в условиях глобального ценностного кризиса. Духовная семинария, вопреки разрушительной идеологии подавления духовно-нравственного суверенитета России, продолжает оставаться уникальным по своей природе хранителем и защитником традиционных духовно-нравственных идей и ценностей. Очевидно, что выпускник духовной семинарии столкнётся с необходимостью трансляции духовных и нравственных ценностей людям разных возрастов, мировоззрений и интересов, а это потребует от него готовности и способности принимать самостоятельные решения в изменённых условиях, осуществлять деятельность на основе творческого начала, на что прямо указывается в паспорте компетенций федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (УК-1, УК-2, УК-3).

В связи с этим современная образовательная среда духовной семинарии с исторически сложившейся внутрикорпоративной этикой, каноническим уставом, иерархичностью среды, богослужебным строем, с чёткими правилами и укладом жизни семинариста, в полной мере с этой задачей не справляется и требует исследовательского внимания к переосмыслению и усовершенствованию образовательной среды духовной организации через возрождение института наставничества, о чём свидетельствует богатая история духовного образования.

Центральная линия теоретического анализа диссертационного исследования определена рамками личностно-деятельностного, рефлексивного и средового

подходов к формированию образовательной среды духовной образовательной организации.

В основе изучения проблемы формирования образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества лежат следующие теоретические положения:

- образовательная среда духовной семинарии рассматривается как особая педагогическая среда, которая предоставляет комплекс возможностей для освоения профессиональной деятельности, духовно-нравственного развития и саморазвития всех субъектов образовательного процесса, обеспечивает устойчивую потребность в сохранении традиций (следование довольно жёсткому распорядку дня, обязательная молитва перед началом и окончанием всякого дела, участие в годовом и суточном богослужебном круге, сопровождаемым чтением молитвословий, песнопений, проповедей, священнодействий, совершаемых по Уставу Церкви; участие в празднованиях собора святых Пензенской митрополии и Актового дня семинарии, регулярные беседы с духовником семинарии, подготовка к исповеди и причастию раз в две недели, чтение Священного Писания, выполнение ежедневных послушаний (уборка территорий, аудиторий, помощь в храме, в трапезной и т.п.), паломнические поездки по святым местам в начале учебного года, подготовка проповедей (начиная с 3-го курса), посещение читательского клуба при семинарии, участие в мероприятиях по оказанию поддержки людям с ограниченными возможностями (областной социально-реабилитационный центр для детей и молодых инвалидов в пос. Кичкилейка Пензенской области), помощь малоимущим, участникам СВО, богослужение в тюрьмах);

- индивидуальные наставники могут влиять на формирование образовательной среды духовной семинарии не только непосредственно, но и через выбор и реализацию студентом индивидуальной траектории учебной и социально значимой духовно-просветительской деятельности. Для этого целесообразно создать следующие педагогические условия: формирование готовности индивидуальных наставников к помощи студентам в адаптации и

ценностно-смысловой сфере, к укладу жизни в семинарии; ориентирование студентов на выбор индивидуальных траекторий учебной и социально значимой духовно-просветительской деятельности, влияющей на формирование образовательной среды духовной семинарии; педагогическая поддержка и сопровождение студентов в их творческой реализации, как пути нравственного преобразования человека;

- реализация модели формирования образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества как последовательного ее преобразования от догматической среды пассивной зависимости к творческой среде свободной активности через промежуточную карьерную среду активной зависимости и карьерной среды зависимой активности возможна под влиянием последовательно изменяющихся функций индивидуального наставника (мотивационная, аналитико-диагностическая, рефлексивная; коммуникативно-рефлексивная, организационно-деятельностная, информационная; координаторская, консультативная, поддерживающая, развивающая, контрольно-корректировочная; сопровождающая, экспертная, рефлексивная), воздействующих на деятельность студентов, которая, в свою очередь, влияет на актуализацию вариативных (адаптирующая, мотивационная; обучающая, просветительская; социокультурная, развивающая; стабилизирующая, интегрирующая) и инвариантных (воспитательная, мировоззренческая, антропологическая) функций образовательной среды.

В соответствии с поставленными задачами, исследование позволило:

1. Обосновать возможность сочетания традиций духовно-нравственного воспитания и индивидуального наставничества, основанного на доверительном партнерстве. Установлено, что индивидуальное наставничество, в контексте исторически сложившейся догматической среды духовной семинарии, способно стать катализатором развития личности выпускника, готового к самоорганизации, ответственности и творческой деятельности. Важным условием является создание индивидуальным наставником атмосферы доверия и взаимоуважения, где студент

чувствует поддержку в реализации своих инициатив, а наставник – готовность делиться опытом и знаниями.

2. Выявить последовательность создания индивидуальным наставником педагогических условий на каждой ступени обучения для выбора студентом индивидуальной траектории учебной и социально значимой духовно-просветительской деятельности. Исследование показывает, что формирование образовательной среды требует последовательного подхода, где на каждом этапе обучения наставник создает определенные условия для развития студента: подготовительный этап (1 курс) направлен на адаптацию к семинарской жизни, начальный этап (2 курс) – на осознанный выбор индивидуальной траектории, средний этап (3 курс) – на приобретение опыта проектной деятельности, заключительный этап (4 курс) – на формирование готовности к миссионерскому и пастырскому служению.

3. Разработать и экспериментально апробировать модель формирования образовательной среды в процессе индивидуального наставничества в духовной семинарии. Предложенная модель, включающая целевой, процессуально-содержательный и диагностико-результативный блоки, позволяет комплексно оценить эффективность деятельности наставника и динамику развития студента. Важным элементом модели является использование методологии В.А. Ясвина для диагностики типа образовательной среды и определение направлений её трансформации в сторону творческой среды свободной активности.

Теоретический анализ формирования уникальной образовательной среды духовной семинарии посредством индивидуального наставничества содержит конкретные обоснования, исторические предпосылки и инструменты возможности целенаправленного изменения типа образовательной среды духовной семинарии, которые могут быть использованы для обновления духовной школы в соответствии с современными вызовами и задачами.

Глава 2. Экспериментальная проверка уровня сформированности образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества

2.1 Констатирующий этап экспериментальной работы по формированию образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества

Для апробации реализуемой модели формирования образовательной среды духовной образовательной организации в процессе индивидуального наставничества требуется организовать экспериментальную работу. Вторая глава диссертационного исследования посвящена решению данного вопроса.

Цель проведения экспериментальной работы заключается в проверке разработанной модели, способствующей формированию той образовательной среды в процессе индивидуального наставничества, которая максимальным образом соответствовала бы оптимизации педагогических условий на каждой ступени обучения в духовной образовательной организации. Базой для проведения констатирующей серии послужила духовная образовательная организация высшего образования «Пензенская духовная семинария Пензенской Епархии Русской Православной Церкви» (далее по тексту ПДС) и «Нижегородская духовная семинария – высшее духовное учебное заведение Нижегородской епархии Русской православной церкви» (далее по тексту НжДС).

Исходя из цели исследования были сформулированы основные задачи экспериментальной работы:

1) организовать процесс формирования индивидуальными наставниками необходимой образовательной среды на каждой ступени обучения в духовной семинарии, с поэтапной сменой деятельности индивидуальных наставников и семинаристов;

2) провести диагностику самоорганизации деятельности студентов на разных ступенях обучения в духовной образовательной организации, а также диагностику мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях;

3) апробировать модель формирования образовательной среды духовной образовательной организации в процессе индивидуального наставничества;

4) повторно провести диагностику сформированности типов образовательной среды в процессе индивидуального наставничества в духовной образовательной организации.

Экспериментальная работа осуществлялась в констатирующей, формирующей и заключительной сериях. Эксперимент проводился в течение восьми лет (с 2016 по 2024 гг.) на базе образовательной организации «Пензенская духовная семинария Пензенской Епархии Русской Православной Церкви» и включает мероприятия для решения задач экспериментальной части исследования, состоящей из трёх этапов.

На первом этапе исследования (2016-2020 гг.) осуществлялся анализ литературы в рамках темы диссертационного исследования по философии, богословию, педагогике, психологии, проведён историко-педагогический анализ образовательных сред духовного образования и опыт зарождения и развития наставничества в историческом прошлом и на современном этапе, разработана модель формирования образовательной среды, намечены методы и средства формирования образовательной среды в процессе индивидуального наставничества, проведён констатирующий этап эксперимента, направленный на диагностику образовательной среды духовной образовательной организации. Изучалось понятие «образовательная среда», определялась специфика индивидуального наставничества на каждой ступени обучения.

На втором этапе исследования (2018-2020 гг.) осуществлялась апробация модели формирования образовательной среды в процессе индивидуального наставничества. Разрабатывался технологический инструментарий для формирования образовательной среды, осуществлялась проверка основных блоков модели формирования образовательной среды в процессе

индивидуального наставничества, уточнялось содержание функций индивидуального наставничества. Проводился формирующий эксперимент, в рамках которого реализовывалась модель формирования образовательной среды в процессе индивидуального наставничества. Последовательно отрабатывалось содержание Программы подготовки индивидуальных наставников к формированию образовательной среды духовной семинарии.

2020 год внёс изменения в экспериментальное исследование в связи с выходом Положения о дистанционном обучении в период коронавируса (https://www.consultant.ru/law/podborki/polozhenie_ob_udalennoj_rabote_v_svyazi_s_koronavirusom/), которое потребовало пересмотра учебного плана и послужило поводом для разработки новых проектов. Было принято решение о повторном проведении эксперимента в период с 2020 по 2024 г.

На третьем этапе исследования (2020-2024 гг.) уточнялись, обобщались, статистически обрабатывались результаты исследования, повторно проводилась диагностика уровней сформированности образовательной среды в процессе индивидуального наставничества на каждой ступени обучения в духовной образовательной организации, осуществлялся сравнительный анализ результатов итоговой диагностики с исходными данными, проводилось уточнение сформулированных выводов, оформлялся текст публикаций по результатам исследования, оформлялся текст диссертации.

Исследование проводилось в двух группах: контрольной и экспериментальной.

Базой для проведения констатирующей серии явилась Нижегородская духовная семинария (НжДС). В контрольную группу (КГ) вошли студенты в количестве 60 человек, обучающихся по традиционной программе направления подготовки Теология.

Экспериментальную группу (ЭГ) составили 60 обучающихся направления подготовки 48.03.01 Теология высшей духовной образовательной организации Пензенской духовной семинарии (далее в тексте – ПДС), где условия формирования образовательной среды духовной семинарии создавались системно

на протяжении двух полных циклов обучения с 2016 по 2024 г. в соответствии с разработанной моделью (параграф 1.3). Всего в эксперименте приняло участие 120 человек мужского пола, средний возраст которых составил 23,2 года.

В заключительной серии экспериментальной работы был проведён сопоставительный анализ результатов диагностики сформированности типов образовательной среды духовных образовательных организаций на разных ступенях обучения, результатов диагностики уровня самоорганизации деятельности студентов на разных ступенях обучения в духовной семинарии, а также результатов диагностики мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях. Были сделаны заключения о качественных различиях сформированности образовательной среды семинарии, а также эффективности педагогических условий, специально создаваемых индивидуальными наставниками.

С целью реализации задач практической части диссертационного исследования была организована работа по двум направлениям:

- 1) диагностика образовательной среды духовной организации (адаптированная методика В. А. Ясвина);
- 2) диагностика самоорганизации деятельности студентов семинарии (опросник Е. Ю. Мандриковой) [66].

В процессе эксперимента, в соответствии с уровнем решаемой проблемы, мы дополнительно измерили показатели мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях, выйдя за рамки бинарного выбора (диагностика типа образовательной среды + диагностика самоорганизации деятельности студентов семинарии). Использование дополнительного инструмента расширило анализ фактов, которые изначально нам казались несовместимыми с логикой разворачивания нашего научного поиска. Данный инструментальный позволил расширить аналитическую перспективу и выявить ранее неочевидные взаимосвязи между характеристиками типов образовательной среды и особенностями самоорганизации деятельности студентов семинарии:

3) Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях», автор И. Д. Ладанов, В. А. Уразаева.

Краткая характеристика методик представлена в таблице 2.

Таблица 2 – Краткая характеристика методик, использованных для определения исходного типа образовательной среды, уровня самоорганизации деятельности студентов

Критерии	Показатели	Комплексные методики диагностики
Объективный: тип образовательной среды	Векторная направленность образовательной среды: свобода-зависимость, активность-пассивность	Диагностика типа образовательной среды («Экспертиза образовательной среды», автор В.А. Ясвин) Экспертами выступили преподаватели и студенты семинарии
Субъективный: уровень самоорганизации и деятельности студентов	Активное участие студента в ежедневном планировании Способность концентрироваться на цели Настойчивость при достижении цели Фиксация на структурировании деятельности Самоорганизация (посредством внешних средств) Ориентация на настоящее	Диагностика самоорганизации деятельности студентов семинарии («Опросник самоорганизации деятельности», автор Е. Ю. Мандрикова)
Субъективный: уровень гармоничности мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях	Ориентация на принятие партнёра Ориентация на достижение компромисса Ориентация на адекватность восприятия и понимание партнёра	Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях Опросник «Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях», автор И. Д. Ладанов, В. А. Уразаева

Для решения первой задачи практической части исследования в ходе экспертизы образовательной среды Пензенской духовной семинарии была использована методика В. А. Ясвина [141]. Результаты, полученные методом независимых экспертных оценок. Экспертами выступили преподаватели и студенты семинарии.

Первоначальная диагностика образовательной среды духовной организации на основе векторной модели и графического портрета позволила определить её преимущества и недостатки, выявила проблемные стороны и потенциал развития образовательной организации. Анализ результатов экспертизы образовательной среды Пензенской духовной семинарии и образовательных сред Нижегородской

семинарии позволил наблюдать преобладание догматической среды пассивной зависимости, которая исторически является типичной для духовной организации, где «подавляется индивидуальность, преобладает жесткая дисциплина, строгий контроль, ограничения, но при этом сохраняется идентичность с верностью православным ценностям и традициям» [33].

Результаты исследования образовательной среды с помощью методики В. А. Ясвина на констатирующем этапе эксперимента показали, что значения, полученные по каждой из осей, следующие: по оси «свобода-зависимость» (ПДС - 2,6 / НЖДС -2,8); по оси «активность-пассивность» (-2,2 / -2,5), что соответствует показателям догматической среды пассивной зависимости как в ПДС, так и НЖДС (рисунок 12).

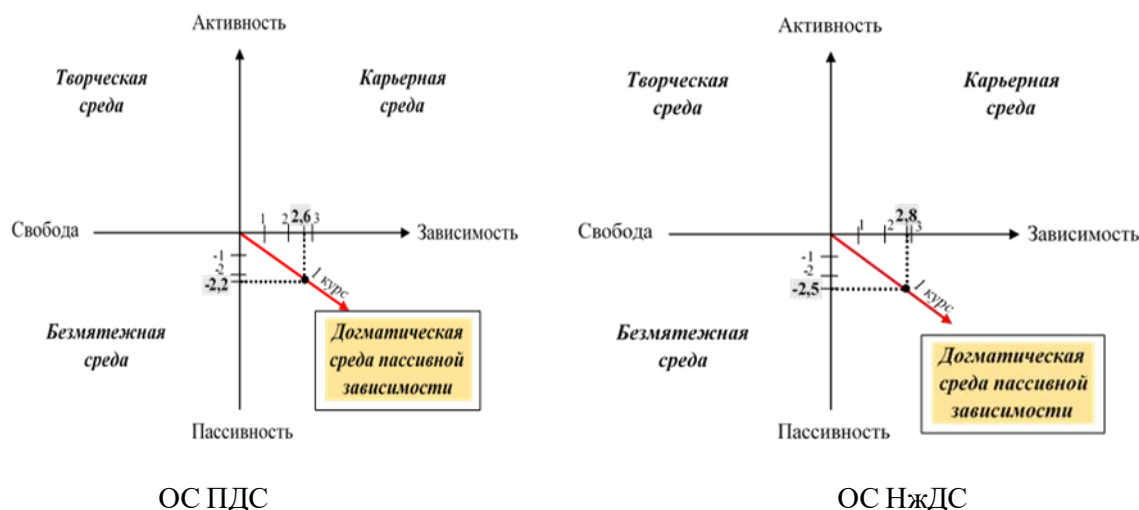


Рисунок 12 – Диагностика ОС ПДС и НЖДС на констатирующем этапе

Догматическая среда пассивной зависимости обладает набором характеристик, которые формируют самостоятельность и способность к творчеству согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования. Современные требования к выпускникам семинарии в новых социокультурных ориентируют на необходимость формировать способность применять стандартные методы решения проблем в области теологии (ПК-2), быть привержены к нормам традиционной морали и нравственности и способны к социальной адаптации (ОК-3), а также уметь выстраивать и реализовывать перспективные линии интеллектуального,

культурного-нравственного, физического и профессионального саморазвития и самосовершенствования (ОК-1). Исходя из этих установок ФГОС, в основу модели формирования образовательной среды должны быть положены следующие принципы – индивидуализации, ценностной ориентации, религиозной идентичности, профессиональной направленности, субъект-субъектного взаимодействия, интегративности. Подчеркнём, что в условиях догматической образовательной среды, согласно методике векторного моделирования В. А. Ясвина, достижение этих качеств личности становится слабо реализуемой перспективой.

В догматической среде пассивной зависимости наблюдается слабая инициатива обучающихся и высокая потребность следования требованиям и приказам авторитета. Строгий распорядок дня с необходимостью следовать режиму, который зафиксирован в расписании семинариста, блокирует самостоятельную деятельность, оставляет мало места для реализации творческого замысла. Повторяющиеся, привычные действия могут создавать иллюзию простоты, шаблонности действий, но за ними нередко скрывается отсутствие инициативы, опора на чужое мнение и неумение находить решения в непривычных обстоятельствах. Это создает проблемы при адаптации студентов к учебному процессу и препятствует развитию их творческого потенциала. На формирующем этапе эксперимента принята попытка изменения типа образовательной среды, подробно описанного в параграфе 2.2.

Для решения второй задачи практической части исследования была проведена диагностика самоорганизации деятельности студентов семинарий экспериментальной и контрольных групп по опроснику Е. Ю. Мандриковой. Оценка самоорганизации студентов основывается на следующих параметрах: умение планировать, наличие чётких целей, упорство в достижении, способность фиксировать результаты, общая организованность и умение использовать текущее планирование задач. Целесообразность применения данной методики объясняем необходимостью формировать у выпускников высшей духовной организации способность к самоорганизации, которая является одной из основных

составляющих компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВО в современном теологическом образовании⁹. Например, развитие универсальной компетенции (УК-2) – умения определять задачи в рамках цели в религиозной сфере и выбирать лучшие способы их решения, учитывая мировоззрение, ценности, этику, закон, ресурсы и ограничения – эффективно достигается с помощью проблемно-ориентированного и контекстного обучения (действия по ситуации). Эти методы формируют гибкие навыки и способность к профессиональному самосовершенствованию.

Специальный опросник, используемый в процессе подготовки, оценивает уровень тактического планирования и стратегического целеполагания, демонстрируя, как студенты организуют свою деятельность, управляя временем, планируя и определяя цели. Студенты ЭГ и КГ, в большинстве своем, обладают низким уровнем самоорганизации деятельности, отсутствием стремления к творчеству и низким уровнем мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях. При сравнении полученных результатов самоорганизации деятельности студентов в КГ и ЭГ с помощью критерия углового преобразования Фишера на констатирующем этапе не было выявлено значимых различий между группами (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты самоорганизации деятельности в ЭГ и КГ на констатирующем этапе, 1 курс

Уровни	ЭГ		КГ		Различия между группами (критерий Фишера)
	Чел	%	Чел	%	ЭГ/КГ
Высокий	2	3,3	1	1,7	Различия незначимы $\Phi^*_{эмп} = 0,564$ $p \leq 0,05$
Средний	16	26,7	14	23,3	Различия незначимы $\Phi^*_{эмп} = 0,433$ $p \leq 0,05$
Низкий	42	70	45	75	Различия незначимы $\Phi^*_{эмп} = 0,613$ $p \leq 0,05$

⁹ ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата / Теология [Электронный ресурс]: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/98> (дата обращения: 08.12.2022).

Анализ результатов семинаристов Пензенской и Нижегородской семинарий (ПДС, НжДС) выявил следующее:

Планомерность: Обе семинарии показали средний уровень использования ежедневного планирования (около 3,3 балла).

Целеустремлённость: Студенты ПДС оценили свою целеустремлённость и концентрацию на задачах достаточно высоко (4,57 балла), в то время как у НжДС этот показатель был ниже, ближе к среднему (4,16 балла).

Настойчивость: В обеих семинариях, как в экспериментальной, так и в контрольной группах (ЭГ и КГ), наблюдался средний уровень силы воли и стремления доводить дела до конца (около 3,9 балла).

Фиксация: Студенты ЭГ и КГ в обеих семинариях продемонстрировали выраженное стремление к жесткому графику и негибкость в планировании (около 4,5 балла).

Самоорганизация: Уровень готовности к самостоятельной работе оказался недостаточно высоким как в ЭГ, так и в КГ (около 3,1 балла).

Ориентация на настоящее: Семинаристы ПДС и НжДС показали неполную готовность к анализу и управлению собственной деятельностью (3,45 и 3,16 балла соответственно).

Несмотря на то, что студенты экспериментальной группы (Пензенская семинария) и контрольной группы (Нижегородская семинария) демонстрируют высокую целеустремленность, их уровень самоорганизации, отражающий умение самостоятельно достигать целей, опираясь на внутренние ресурсы, остается низким. Это указывает на необходимость дополнительной работы по развитию самоорганизации в ходе формирующего этапа исследования.

Статистическая обработка результатов осуществлялась с помощью автоматического расчёта критерия углового преобразования Фишера на сайте <https://www.psychol-ok.ru/statistics/fisher/>.

Для решения третьей задачи практической части исследования на констатирующем этапе эксперимента была проведена диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях студентов

(И. Д. Ладанов, В. А. Уразаева). Данная методика направлена на определение основных коммуникативных ориентаций и их гармоничности в процессе формального общения. Целесообразность проведения данной диагностики объясняется необходимостью наблюдения за динамикой в межличностных коммуникациях студентов при смене векторной направленности образовательной среды. Чем больше свободы и творчества обеспечивает образовательная среда, тем выше становится способность студентов создавать тесные связи с другими людьми, организовывать повседневную жизнь, придавать смысл.

Анализ результатов исследования мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях ПДС и НЖДС на констатирующем этапе не было обнаружено значимых различий (таблица 4).

Таблица 4 – Результаты исследования уровня гармоничности мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях на констатирующем этапе со студентами ЭГ и КГ 1 курса

Уровни	ЭГ		КГ		Различия между группами (критерий Фишера)
	Чел	%	Чел	%	ЭГ/КГ
Высокий	2	3,3	1	1,7	Различия незначимы $\Phi^*_{эмп} = 0.564$ $p \leq 0,05$
Средний	16	26,7	15	25	Различия незначимы $\Phi^*_{эмп} = 0.214$ $p \leq 0,05$
Низкий	42	70	44	73,3	Различия незначимы $\Phi^*_{эмп} = 0.405$ $p \leq 0,05$

Потенциал духовных семинарий для формирования самоорганизации деятельности обучающихся и мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях будет недостаточен, если ограничиться рамками догматической образовательной среды, где обучающийся не может выйти за пределы каркаса, предусмотренного уставом учебной организации.

Обычный день жизни семинариста складывается из нескольких видов деятельности и выглядит следующим образом: утренняя физическая зарядка (физическое направление), утренние молитвы (духовное направление), учебные занятия (духовно-умственное направление), послушания в виде работы по хозяйству семинарии, помощь техническим работникам в мелком ремонте семинарии (хозяйственное направление). В течение дня студенты по графику

выполняют послушания в виде дежурства в трапезной. За трапезой читают жития святых. Ежедневно по графику осуществляется уборка храма, комнат проживания и помещений в общежитии. Студенты поддерживают в чистоте участок перед входом в семинарию. Ежедневно дежурным помощником назначается алтарник для утреннего и вечернего богослужения (он следит за порядком в храме, подает кадило во время богослужения, разжигает лампы и прочее). Ежедневно студенты участвуют в богослужениях, многие из них поют в церковном хоре. Как видим из вышесказанного, перечень послушаний (а, по сути, практик) довольно разнообразный.

При этом в большинстве случаев действия семинаристов являются репродуктивными, исполнительскими, обрамлёнными рамками догматических правил. Это необходимо для формирования высокого уровня владения системой профессиональных компетенций, связанных с особенностями деятельности. Студент семинарии должен знать и уметь то, что положено, и, в случае дальнейшей необходимости, осваивать новое и расширять свои возможности. Но по окончании духовной семинарии от выпускника также ожидается способность принимать самостоятельные решения, быть субъектом собственной деятельности и организовывать деятельность других. Какие условия способствуют осуществлению подобной подготовки? Очевидно, что догматическая среда в полной мере с этой задачей не справится. И для формирования самоорганизации деятельности потребуются иные дополнительные условия в расширении и/или усовершенствовании среды.

Таким образом, констатирующий этап исследования позволил определить в экспериментальной и контрольной группах преобладание догматической образовательной среды, наличие средних показателей в уровне сформированности самоорганизации деятельности обучающихся и в уровне мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях.

2.2 Реализация модели по формированию образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества

Второй раздел этой главы диссертации посвящен описанию этапа формирующего эксперимента.

Основная цель эксперимента заключалась в реализации модели формирования образовательной среды духовной семинарии через индивидуальное наставничество в Пензенской духовной семинарии. Участниками формирующего этапа исследования стали те же обучающиеся экспериментальной и контрольной группы констатирующего этапа, студенты Пензенской и Нижегородской духовных семинарий.

Целью формирующего этапа эксперимента являлось последовательное изменение векторной направленности образовательной среды ПДС посредством смены функций индивидуальных наставников на каждой ступени обучения студентов ЭГ и создания организационно-педагогических условий в соответствии с разработанной Программой подготовки индивидуальных наставников и технологическими картами формирования образовательной среды на всех ступенях обучения (подготовительной, начальной, средней, заключительной). На каждой ступени обучения индивидуальные наставники актуализировали инвариантные (воспитательную, мировоззренческую, антропологическую) и вариативные функции.

Принципиальные изменения в формировании образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества затронули в рамках исследования систему отношений студент-индивидуальный наставник, индивидуальный наставник-индивидуальный наставник и индивидуальный наставник-группа.

Выявление догматического характера образовательной среды, склонной к пассивной зависимости, обусловило необходимость в целенаправленной работе наставников. Они должны были создавать условия, при которых студенты могли

бы не только воспроизводить знания, но и активно заниматься осмысленной, творческой деятельностью.

Для изменения уровня *самоорганизации* деятельности студентов *мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях* индивидуальные наставники включались в организацию взаимоотношений со студентами на принципе доверительного партнёрства, вовлекались в совместную воспитательную, образовательную, организационную деятельность. Ценность подобных отношений заключалась в том, что у студентов появлялась возможность с опорой на поддержку индивидуальных наставников проявлять инициативу, увеличивать организационную самостоятельность, организовывать свою жизнедеятельность в образовательной среде семинарии, что повлияло на повышение уровня самоорганизации деятельности.

На подготовительной ступени обучения (1 курс) деятельность индивидуальных наставников направлена на снижение уровня пассивности студентов, свойственной догматической среде пассивной зависимости, посредством освоения форм проектной деятельности в рамках вводного курса «Введение в жизнь семинариста». Осуществляя вариативные функции (мотивационную, аналитико-диагностическую и рефлексивную), индивидуальные наставники создавали условия для овладения семинаристами способами взаимодействия с руководителями проектной группы, одноклассниками и самим собой, способами контроля и оценки своей деятельности, саморегуляции нормативного поведения; формирование умения использовать в работе ресурсы образовательной среды и осуществлять самостоятельные пробы деятельности. Со студентами проводилось собеседования по вопросам организации разноукладности жизни (послушание, учение), индивидуальное и групповое консультирование по вопросам разделения коллективных и индивидуальных форм проектной деятельности. Была обеспечена доступность и безопасность образовательной среды, заключающаяся в ее адаптации к зарождающимся индивидуальным траекториям семинаристов в проектных инициативах. На этой ступени преобладало моновозрастное взаимодействие с взаимной экспертизой

студентами действий друг друга, написание ими рефлексивных эссе, анализ разнообразных ситуаций, связанных с поиском ресурсов образовательной среды. Студенты активно осуществляли поставленные индивидуальным наставником задачи. Но сами пока не инициировали собственные действия.

Педагогическим условием, обеспечивающим успешность студентов на данной ступени обучения, была готовность индивидуальных наставников к помощи студентам в адаптации к укладу образовательной организации, её ценностной-смысловой сфере. Для этого с индивидуальными наставниками были организованы и проведены собеседования с целью скорректировать акцент мотивов наставнической деятельности с внешних, утилитарных, на внутренние, ценностно-смысловые.

Таким образом, педагогические условия образовательной среды ПДС на подготовительном этапе обучения (1 курс), обеспечивая адаптирующую и мотивационную функции, наращивали потенциал для смены векторной направленности от догматической образовательной среды пассивной зависимости к карьерной среде активной зависимости, которая была диагностирована позднее, к окончанию второго курса обучения.

Смысл педагогических действий индивидуального наставника на 1 курсе заключается в готовности помогать студентам в адаптации к новым условиям образовательной организации и ценностно-смысловой сфере духовной школы. На этой ступени обучения индивидуальный наставник призван поддерживать адаптирующую, мотивационную функции, которые относятся к вариативным функциям среды, сохраняя при этом инвариативные функции (воспитательную и мировоззренческую, антропологическую).

Технологическая карта формирования образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества для 1 курсов на примере проектной деятельности представлена в таблице 5.

Таблица 5 – Технологическая карта формирования образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества для 1 курса на примере проектной деятельности

Ступени обучения и сроки	Задачи индивидуального наставника	Педагогические условия, создаваемые индивидуальным наставником	Ожидаемый результат
Начальный этап работы в условиях догматической среды пассивной зависимости Цель: снижение уровня пассивности студентов посредством освоения форм проектной деятельности			
Переходный период- период адаптации семинариста к обучению в высшей духовной семинарии (1 курс)	1. Обеспечить плавную адаптацию студентов к новым условиям обучения в семинарии. 2. Разработать единые принципы организации проектной работы в группе. 3. Провести первичное оценивание уровня подготовки и навыков студентов. 4. Научить студентов эффективно работать в различных форматах обучения и переключаться между ними. 5. Развить новые подходы к оценке успеваемости студентов. 6. Обучить различным формам взаимодействия между студентами в группе (включая работу в парах и малых группах).	1. Вводный курс «Введение в жизнь семинариста» с целью определения всей дальнейшей работы руководителя проектной группы: неимитационное поведение, готовность к выработке своей позиции, умение запрашивать недостающую информации, умение договариваться; 2. Организация разноукладности жизни семинариста (послушание, учение, сампо) и переходов от одного уклада к другому как основное педагогическое требование к организации образовательного процесса в группе; 3. Организация педагогических действий по разделению коллективных и индивидуальных форм проектной деятельности, определение специальных «мест» для этих форм обучения и учения; 4. Постепенное появление учебных дисциплин (единицей проектного процесса является сюжетная линия недели, строящаяся на интегративной основе). 5. Критериальная система оценивания, ориентированная на личные достижения каждого семинариста, начало работы над формированием у семинаристов учебных действий контроля и оценки. 6. Психологическое, медицинское обеспечение и поддержка, определение стартовых возможностей каждого семинариста.	1. Развитие навыков эффективного взаимодействия с руководителем проекта, одногруппниками и самоанализа: Умение координировать свои действия с другими, учитывая различные точки зрения и эмоциональное состояние участников. Способность задавать вопросы для получения необходимой информации и проявлять инициативу в организации совместной работы. 2. Развитие компетенций в области рационального урегулирования конфликтов, основанного на принципах саморефлексии и уважения к альтернативным точкам зрения. Приобретение навыков работы в различных учебных форматах («черновик» для набросков, «чистовик» для финальной версии, «место для оценки», «место для практики») и умение переключаться между ними. 3. Развитие навыков самоконтроля и оценки, включая сопоставление своей оценки с внешней экспертизой и демонстрацию достижений. 4. Постепенный переход от простого воспроизведения действий к самостоятельному применению знаний и навыков. 5. Формирование и освоение инструментов для регулирования и саморегуляции поведения в соответствии с установленными нормами (создание атмосферы психологической безопасности при оценке).

Деятельность индивидуального наставника на подготовительной ступени обучения (1 курс) направлена на приобщение студентов к корпоративной культуре семинарии, с передачей традиций и норм поведения, живого чувства церковности; помощь в адаптации студентов к распорядку дня семинарии, жизни по уставу, выявление проблемных мест в самоподготовке к занятиям. Включение индивидуальных наставников в данные виды деятельности обеспечивает реализацию мотивационной; аналитико-диагностической; коммуникативной функций индивидуальных наставников, которые сопрягаются с функциями образовательной среды этой ступени обучения. К наиболее значимым формам организации взаимодействия относятся вводное собеседование, индивидуальное и групповое консультирование. К методам, позволяющим осуществлять взаимодействие индивидуальных наставников и студентов на данной ступени обучения, относятся моновозрастное сотрудничество; экспертиза действий друг друга, рефлексивное эссе, анализ ситуаций. Ведущая деятельность студентов 1 курсов заключается в активном участии в проводимых индивидуальным наставником мероприятиях.

Индивидуальные наставники на подготовительном этапе построения взаимодействия с обучающимися рассказывают о возможности интеграции в один или несколько проектов, реализуемых на базе Пензенской духовной семинарии с дальнейшей возможностью реализации собственных проектных инициатив. Примером осуществляемых на базе семинарии проектов можно назвать следующие:

1. Проект «Свет Православия» – создание пространства возможностей для православного диалога Церкви и общества с помощью телевизионной программы «Свет Православия».

В рамках проекта у семинаристов формируются навыки практической просветительской деятельности в процессе осуществления собственной инициативы в выборе темы и содержания телевизионной передачи о православной вере.

2. Проект «Греческий язык – язык Нового завета Церкви».

Цель проекта – изучение греческого языка и его влияние на церковнославянскую и русскую лексику.

В рамках проекта организовано взаимодействие с языковой школой о. Крит и осуществлён обмен студентами для языкового обучения и углублению культурного и духовного взаимопонимания между народами.

3. Проект «Межконфессиональное партнёрство – путь к диалогу культур».

Цель проекта – изучение богатого опыта мирного сосуществования представителей различных конфессий, подготовка исследований на тему межконфессионального взаимодействия.

В рамках проекта организован просветительский обмен между студентами Пензенской духовной семинарии и учебными заведениями Ливанской Республики, подготовлены научные публикации и доклады на конференциях.

4. Проект «Квартал Луи».

Цель проекта – помощь в социализации молодых людей с инвалидностью, выпускников детских домов и интернатов.

В рамках проекта студенты Пензенской духовной семинарии обеспечивают развитие специальных площадок для реализации образовательных, спортивных, культурных, трудовых возможностей людей с инвалидностью.

5. Проект «Педагогическая инициатива».

Цель проекта – формирование команды уверенных, ответственных, профессионально подготовленных вожатых для работы в детских лагерях, православных сменах.

В рамках проекта осуществляется подготовка духовно-просветительских мероприятий, направленных на знакомство с православной культурой, традициями и ценностями, а также психолого-педагогическая подготовка для работы с детьми младшего школьного и подросткового возраста.

6. Проект «Георгиевский спортивно-патриотический фестиваль».

Цель проекта – подготовка студентов к осуществлению патриотического и духовно-нравственного воспитания детей и молодежи, развитие и укрепление

сотрудничества между организациями, развивающими боевые искусства и спортивные единоборства.

В рамках проекта осуществляется подготовка студентов к распространению рекомендаций по вопросам патриотического воспитания и занятия спортом, открываются возможности для студентов развивать лидерские качества и навыки командной работы.

7. Проект «Музей памяти о Владыке Вениамине».

Цель проекта – подготовка материалов для оформления экспозиции, анализ исторических документов о жизни и деятельности Митрополита Вениамина.

В рамках проекта студенты изучают архивные документы, включая статьи и фотографические свидетельства из жизни Владыки Вениамина, восстанавливают хронологию жизненного пути, занимаются поиском отзывов современников, а также учатся работать в команде и проводить презентации.

8. Проект «Читательский клуб».

Цель проекта – создание сообщества, объединяющего любителей чтения на языке-оригинале и углубленного чтения на греческом и новогреческом языках.

В рамках проекта студенты читают произведения и готовят тематические вечера, посвящённые конкретным авторам, жанрам или историческим периодам для развития навыка владения иностранным языком и углубленному пониманию контекста изучаемых произведений.

9. Проект «Сретенский бал».

Цель проекта – создание культурного события, направленного на сохранение и популяризацию традиций русского бала XIX века, содействие общению и приобщение православной молодёжи региона к традиционным культурным способам проведения праздничных мероприятий.

В рамках проекта проводятся образовательные программы, мастер-классы и семинары по истории культуры бала, этикету, танцам и музыкальным произведениям эпохи, укрепляются духовно-нравственные ценности посредством погружения в атмосферу дворянской культуры и искусства.

10. Проект «Колокольчик», православный клуб раннего развития.

Цель проекта – создание пространства для комплексного развития детей от 6 месяцев до 7 лет через интеграцию традиционных православных ценностей и современных педагогических методик обучения и воспитания.

В рамках проекта осуществляется гармоничное духовное, интеллектуальное, физическое развитие детей дошкольного возраста, способствующее формированию крепкой духовной основы и всестороннему развитию детей в атмосфере любви, уважения и взаимопонимания.

Таким образом, образовательная среда духовной семинарии на подготовительной ступени обеспечивает доступность среды, заключающуюся в адаптации студентов к условиям образовательной организации и ценностно-смысловой сфере вуза, его уклада.

На начальной ступени обучения (2 курс) деятельность индивидуальных наставников была направлена на снижение зависимости, свойственной догматической образовательной среде и повышению активности, которая начинает зарождаться в карьерной среде активной зависимости, где постепенно увеличивается уровень активности и самоорганизации деятельности студентов, посредством освоения поисково-исследовательского характера работы. Осуществляя вариативные функции (коммуникативно-рефлексивную; организационно-деятельностную, информационную), индивидуальные наставники вовлекали студентов в деятельность, направленную на раскрытие и оценку их личного и профессионального потенциала, совместную проектную, организационную, творческую деятельность. Базовым проектом стал телевизионный просветительский проект «Свет Православия», а также множество других вариантов апробации проектных инициатив: «Греческий язык – язык Нового Завета Церкви», «Межконфессиональное партнёрство – путь к диалогу культур», «Квартал Луи», «Педагогическая инициатива», «Георгиевский спортивно-патриотический фестиваль», «Музей памяти о Владыке Вениамине», «Читательский клуб», «Сретенский бал», «Колокольчик» (<https://seminariapenza.ru/>, <https://zastava-hram.ru>, <https://kvartal-lui.ru/>, <https://xn----7sbbracknn1actjpi5e2ih.xn--p1ai/>) в рамках которых индивидуальные наставники

вовлекали студентов в богослужбную, миссионерскую, катехизаторскую, научную и внеучебную деятельность. На индивидуальных и групповых консультациях проводилось обсуждение индивидуальных траекторий, содействие выработке навыков профессионального поведения и т.д. Этот процесс осуществлялся как разновозрастное сотрудничество с использованием методов «экспертиза действий другого», создания ситуаций успеха/не успеха, бесед, диалогов. Важно было удерживать поисково-исследовательский характер содержания, «ритмичное» построение проектного режима: фазы совместного планирования и постановки задач проекта; коллективного решения, через установочные и экспертные семинары; рефлексии; публичного предъявления результатов проекта через промежуточные и итоговые рефлексивные семинары.

Смысл педагогических действий индивидуального наставника на 2 курсе заключается в готовности помогать студентам в ориентировании на возможности выбора индивидуальной стратегии деятельности на основе осознания своей принадлежности православной традиции. На этой ступени обучения индивидуальный наставник призван поддерживать обучающую и просветительскую функции, которые относятся к вариативным функциям среды. Деятельность индивидуального наставника на начальной ступени обучения (2 курс) направлена на формирование у студентов индивидуальной стратегии деятельности с оказанием теоретической и практической поддержки на этапе выбора собственной траектории развития, привлечение студентов к богослужбной, миссионерской, катехизаторской, научной, внеучебной, волонтерской деятельности. Включение индивидуальных наставников в данные виды деятельности обеспечивает реализацию коммуникативно-рефлексивной, информационной, организационно-деятельностной функций индивидуальных наставников, которые сопрягаются с функциями образовательной среды этой ступени обучения.

«Технологическая карта формирования образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества для 2 курса на примере проектной деятельности представлена в таблице 6.

Таблица 6 – Технологическая карта формирования образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества для 2 курса на примере проектной деятельности

Ступени обучения и сроки	Задачи наставника	Педагогические условия, создаваемые индивидуальным наставником	Ожидаемый результат
Период формирования коллективного субъекта проектной деятельности (2 курс)	1. Освоить базовые принципы проектной работы в семинарии. 2. Развить навыки теоретического анализа и критического мышления. 3. Приобрести практические навыки эффективного сотрудничества в проектной деятельности. 4. Использовать моделирование как основной инструмент для решения задач. 5. Достичь уровня владения учебным материалом и уметь применять полученные знания в нестандартных ситуациях.	1. Ориентация содержания обучения на поисково-исследовательскую деятельность. 2. Организация проектной деятельности в четком ритме: этап совместного планирования и определения задач проекта; этап коллективного решения учебных задач через вводный и экспертный семинары. 3. Использование проектного диалога как основной формы организации проекта с применением различных методов коллективной работы в группе. 4. Разработка индивидуальных проектных заданий для студентов, с использованием дифференцированных учебных пространств: место для выполнения заданий, площадка для получения консультаций, аудитория для семинаров и др. 5. Гибкое расписание проектных занятий, адаптируемое к потребностям группы (индивидуальное расписание на каждую неделю). 6. Критериальная система оценки для повышения осознанности студентов в отношении своей работы и развития навыков самоконтроля. 7. Переориентация контрольно-оценочной деятельности наставника в сторону усиления диагностических и коррекционных функций контроля.	1. Сформирована способность группы эффективно работать вместе под руководством лидера (коллективный субъект проектной деятельности): формулировать задачи по поиску необходимых навыков, выдвигать гипотезы о новых явлениях и проверять их. 2. Развита способность к рефлексии на уровне индивидуальных действий: умение определять недостающие знания и навыки в сложных ситуациях, анализировать свои мысли и действия со стороны, а также критически, но уважительно оценивать действия других. 3. Сформированы навыки самостоятельной оценки и контроля: умение находить причины ошибок и трудностей, понимание своей работы как комплекса различных компетенций, создание портфолио достижений и навыки его презентации. 4. Освоены умения эффективной работы в проектах, включающие конструктивное разрешение конфликтных ситуаций, понимание чужой позиции, анализ сильных и слабых сторон чужих действий и суждений, а также координацию различных точек зрения для достижения общего результата. 5. Улучшены навыки теоретического мышления: умение выделять систему задач одного типа, мысленно строить последовательность действий и выявлять основания для этих действий.

В качестве основного педагогического условия эффективного протекания деятельности на данной ступени обучения (2 курс) стало ориентирование студентов на выбор индивидуальной траектории значимой проектной деятельности на основе осознания ценности духовного просвещения и принадлежности к православной традиции. Соблюдению этого условия способствовало организация проектного диалога, в ходе которого были организованы специальные «места» в образовательной среде для выполнения различных проектных задач: стол «заданий», стол «помощников», «место» для предъявления результатов и т.п. Практиковалось сменное недельное расписание проектных занятия по запросу группы. Было введено критериальное оценивание, разработаны рабочие тетради «Мои проектные достижения», «Тетрадь стартовых и итоговых проектных работ». В результате образовательная среда ПДС, осуществляя обучающую и просветительскую функции, сместила векторную направленность от догматической среды пассивной зависимости к карьерной среде активной зависимости (2 курс), это доказывает смещение по каждому из направлений осей: по оси «свобода-зависимость» (ПДС 2,3 / НжДС 2,3); по оси «активность-пассивность» (0,7 / -0,7), тогда как вектор образовательной среды НжДС находился по-прежнему в границах догматической среды пассивной зависимости (рисунок 13).

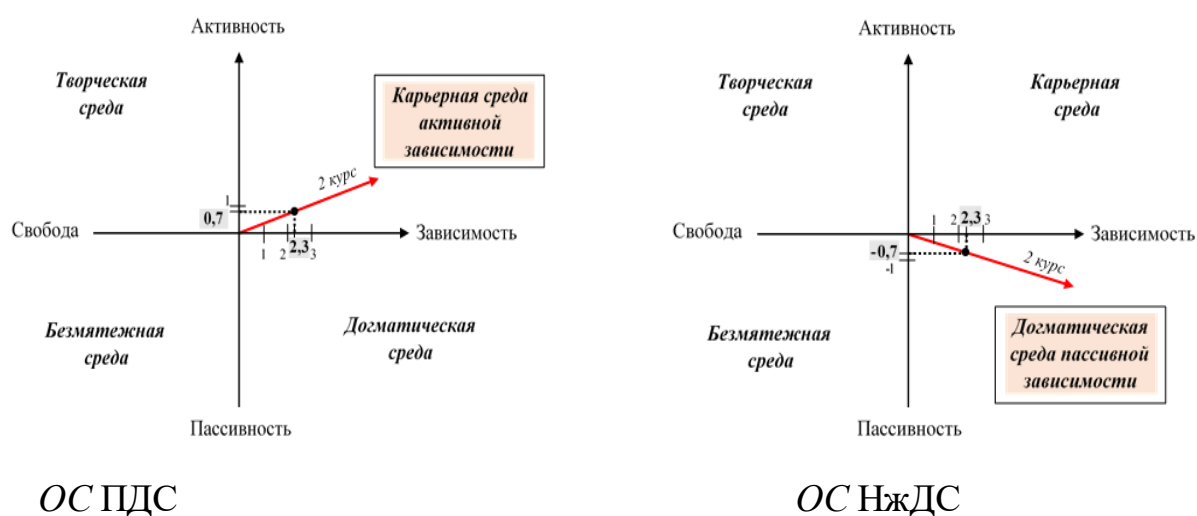


Рисунок 13 – Диагностика ОС ПДС и НжДС на формирующем этапе (2 курс)

При сравнении полученных результатов самоорганизации деятельности студентов в КГ и ЭГ с помощью критерия углового преобразования Фишера на 2 курсе формирующего этапа эксперимента не было выявлено значимых различий между группами. Однако в экспериментальной группе заметно увеличение количества студентов с высоким уровнем сформированности самоорганизации деятельности студентов на 6,7 %, в то время как в КГ прирост составил только 3,3 %. В экспериментальной группе отмечается увеличение количества студентов со средним уровнем сформированности самоорганизации деятельности на 22 %, тогда как в КГ на 6,7 % (таблица 7).

Таблица 7 – Результаты самоорганизации деятельности студентов в ЭГ и КГ на формирующем этапе, 2 курс

Уровни	ЭГ		КГ		Различия между группами (критерий Фишера)
	Чел	%	Чел	%	ЭГ/КГ
Высокий	6	10	3	5	Различия незначимы $\Phi^*_{эмп} = 1,057 \quad p \leq 0,05$
Средний	29	48,3	18	30	Различия незначимы $\Phi^*_{эмп} = 2,07 \quad p \leq 0,05$
Низкий	25	41,7	39	65	Различия незначимы $\Phi^*_{эмп} = 2,58 \quad p \leq 0,05$

Анализ результатов исследования мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях студентов ПДС и НЖДС на формирующем этапе эксперимента 2 курса показывает отсутствие значимых различий, кроме показателей низкого и среднего уровней сформированности мотивационных ориентаций индивидуальных наставников ЭГ, так как на данном этапе в ПДС уменьшилось количество студентов с низким уровнем мотивационных ориентаций на 42,6%, а со средним уровнем – на 40,2%. Дополнительно, заметна тенденция к улучшению показателей групповой сплоченности в ЭГ, что может указывать на позитивное влияние формирующего эксперимента. Данные изменения свидетельствуют о постепенном развитии у студентов осознанного подхода к межличностному взаимодействию и более четком понимании целей командной работы (таблица 8).

Таблица 8 – Результаты исследования уровня гармоничности мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях студентов ЭГ и КГ 2 курса

Уровни	ЭГ		КГ		Различия между группами (критерий Фишера)
	Чел	%	Чел	%	ЭГ/КГ
Высокий	5	8,3	3	5	Различия незначимы $\Phi^*_{эмп} = 0,701 \quad p \leq 0,05$
Средний	27	45	24	40	Различия незначимы $\Phi^*_{эмп} = 0,559 \quad p \leq 0,05$
Низкий	28	46,7	33	55	Различия незначимы $\Phi^*_{эмп} = 0,909 \quad p \leq 0,05$

К наиболее значимым формам организации взаимодействия относятся индивидуальное и групповое консультирование, работа в малых группах. К методам, позволяющим осуществлять взаимодействие индивидуальных наставников и студентов на данной ступени обучения, относятся разновозрастное сотрудничество; экспертиза действий другого, учебные дискуссии, анализ ситуаций, создание ситуаций успеха/не успеха, организационно-деятельностные игры, беседы, диалоги. Ведущая деятельность студентов 2 курса заключается в выборе индивидуальной траектории.

Таким образом, образовательная среда духовной семинарии на начальной ступени обучения (2 курс) в ЭГ приобретает новый вектор направленности и характеризуется как карьерная среда активной зависимости, что позволяет студентам активно участвовать в решении общих проблем проектирования.

На средней ступени обучения (3 курс) деятельность индивидуальных наставников направлена на снижение уровня зависимости студентов, свойственной карьерной среде, посредством организации разновозрастного сотрудничества семинаристов разных курсов. Осуществляя вариативные функции (координаторскую, консультативную, поддерживающую, развивающую и контрольно-корректировочную), индивидуальные наставники вовлекали студентов в деятельность, оказывая педагогическую поддержку личных инициатив студентов, обусловленных реализацией ими индивидуальных

траекторий социально значимой духовно-просветительской деятельности, привлекали их к практике социального служения и подготовке к проповеднической деятельности. В качестве методов выступили моделирование ситуаций проектирования, экспертиза своих и чужих проектов, рефлексивная беседа, анкетирование, социальные пробы, диалоги и др. Начиная с этой стадии в качестве форм взаимодействия целесообразно было использовать учебные и внеаудиторные дискуссии. Для этого было организовано сотрудничество семинаристов разных курсов. В процессе организационно-деятельностных игр создавались ситуации для проявления позиций «руководитель проектной группы», направленная на развитие организационной самостоятельности. Также для этой стадии характерен акцент на установление межличностных отношений творческо-продуктивного сотрудничества в дополнение к воспитательным традициям духовной семинарии. Контрольно-оценочная деятельности семинаристов приобрела индивидуальный характер. Для этого проводилась работа с «картой знаний», как места фиксации «открытий», «ловушек», «вопросов» для удержания логики разворачивания предметного содержания телепередачи и восстановления проектного пути в рефлексивной его фазе. Создавались ситуации «опробывания» способов работы над проектами в новых учебных ситуациях, письменные дискуссии в дополнение к устным, введенным на второй ступени обучения. Важно отметить, что акцент на индивидуальном подходе к оценке прогресса стимулировал семинаристов к более глубокому самоанализу и осмыслению своей роли в командной работе. Подобная практика способствовала развитию у них навыков критического мышления и способности к самостоятельному поиску решений в проектной деятельности.

«Технологическая карта формирования образовательной среды в процессе индивидуального наставничества на 3 курсе» на примере проектной деятельности представлена в таблице 9.

Таблица 9 – Технологическая карта формирования образовательной среды в процессе индивидуального наставничества на 3 курсе на примере проектной деятельности

Ступени обучения и сроки	Задачи индивидуального наставника	Педагогические условия, создаваемые индивидуальным наставником	Ожидаемый результат
Переходный период от начальной ступени к средней (3 курс)	1. Создать условия для плавного и бескризисного перехода семинаристов от начального этапа к основному этапу. 2. Создание педагогических условий для опробования «инструмента» учения, созданного в предыдущих периодах проектной деятельности. 3. Помощь в определении каждым семинаристом границ своей «взрослости»; 4. Повысить учебную мотивацию семинаристов. 5. Создать возможные проектные пространства для решения личностных задач семинаристов.	1. Организация разновозрастного сотрудничества семинаристов разных курсов: работа в позиции «руководителя проектной группы», направленная на развитие проектной самостоятельности, на удовлетворения «профессиональной компетентности» семинариста. 2. Работа с «картой знаний» для удержания, с одной стороны, логики разворачивания предметного содержания телепередачи, с другой стороны, местом фиксации «открытий», «ловушек», «вопросов» и т.п. Также это средство для восстановления проектного пути за период в рефлексивной фазе проектного режима. 3. Безотметочная система оценивания с использованием всего контрольно-оценочного цикла начального этапа с обучением способов перевода оценочных шкал, разработанных для проекта к нормативной шкале оценивания. 4. Рефлексивный характер проектного содержания, направленного на систематизацию, обобщения знаний семинаристов предыдущих периодов обучения, разворачивание работы на «опробование» известных проектных средств в новых учебных ситуациях. 5. Организация разных форм письменной дискуссии с целью включения всех семинаристов группы в ткань проекта, средство повышения поисковой активности семинаристов. 6. Освоение рефлексивных проектов с целью систематизации и обобщения знаний начального этапа.	1. Осуществлен плавный, мягкий, постепенный, длительный и некризисный переход семинаристов со второго курса на основную ступень (3 курс) высшего образования; 2. Сформирована способность к самоизменению, ограниченная пока умением и стремлением семинаристов расширять границы собственных знаний и умений в проектной деятельности; 3. Контрольно-оценочная деятельность семинаристов приобрела индивидуальный характер; 4. Созданы предпосылки для индивидуализации проектной деятельности (умение работать с текстом, умение работать в позиции «руководителя группы», появление индивидуальных своеобразных приемов у семинаристов, умение анализировать и планировать свои действия); 5. Основные знания семинаристов приобрели обобщенный характер и созданы предпосылки для систематизации знаний.

Базовым педагогическим условием для данной ступени обучения стала целенаправленная педагогическая поддержка студентов в процессе реализации ими индивидуальных траекторий и проявлений устойчивого ценностно-нравственного поведения с осмысленным созданием индивидуального проекта, влияющего на формирование образовательной среды. В результате образовательная среда ПДС, осуществляя социокультурную и развивающую функции, сместила векторную направленность от карьерной среды активной зависимости к карьерной среде зависимой активности (3 курс), что доказывает смещение по каждому из направлений осей: по оси «свобода-зависимость» (0,9 ПДС/ 2,1 НЖДС); по оси «активность-пассивность» (2,4 ПДС / 0,8 НЖДС) в образовательной среде ПДС, а вектор образовательной среды НЖДС поднялся только в границы карьерной среды активной зависимости (рисунк 14).



Рисунок 14 – Диагностика ОС ПДС и НЖДС на формирующем этапе (3 курс)

При сравнении полученных результатов самоорганизации деятельности студентов в КГ и ЭК с помощью критерия углового преобразования Фишера на 3 курсе формирующего этапа эксперимента были выявлены значимые различия между группами на всех уровнях сформированности самоорганизации деятельности. В экспериментальной группе отмечается увеличение количества студентов с высоким уровнем сформированности самоорганизации деятельности на 21,7 %, в то время как в КГ прирост составил только 3,3 %. В ЭГ произошло также увеличение количества студентов со средним уровнем сформированности

самоорганизации деятельности в экспериментальной группе на 6,7 %, тогда как в КГ на 3,3 %. Количество студентов с низким уровнем уменьшилось в ЭК соответственно на 28,4 %, а в КГ на 11,7 % (таблица 10).

Таблица 10 – Результаты самоорганизации деятельности в ЭГ и КГ на формирующем этапе, 3 курс

Уровни	ЭГ		КГ		Различия между группами (критерий Фишера)
	Чел	%	Чел	%	ЭГ/КГ
Высокий	19	31,7	8	13,3	Различия значимы $\Phi^*_{эмп} = 2,459 \quad p \leq 0,01$
Средний	33	55	20	33,3	Различия значимы $\Phi^*_{эмп} = 2,415 \quad p \leq 0,01$
Низкий	8	13,3	32	53,3	Различия значимы $\Phi^*_{эмп} = 4,875 \quad p \leq 0,01$

Анализ результатов исследования мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях студентов ПДС и НЖДС на формирующем этапе эксперимента 3 курса показывает отсутствие значимых различий, кроме показателей низкого и среднего уровней сформированности мотивационных ориентаций индивидуальных наставников ЭГ, так как на данном этапе в ПДС уменьшилось количество студентов с низким уровнем мотивационных ориентаций на 42,6%, а со средним уровнем – на 40,2% (таблица 11).

Таблица 11 – Результаты исследования уровня гармоничности мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях студентов ЭГ и КГ 3 курса

Уровни	ЭГ		КГ		Различия между группами (критерий Фишера)
	Чел	%	Чел	%	ЭГ/КГ
Высокий	5	8,3	3	5	Различия незначимы $\Phi^*_{эмп} = 0,701$
Средний	27	45	24	40	Различия незначимы $\Phi^*_{эмп} = 0,559$
Низкий	28	46,7	33	55	Различия незначимы $\Phi^*_{эмп} = 0,909$

Смысл педагогических действий индивидуального наставника на 3 курсе заключается в целенаправленной поддерживающей деятельности

индивидуальных стратегий студентов и устойчивого ценностно-нравственного мировоззрения. На этой ступени обучения индивидуальный наставник призван поддерживать социокультурную, развивающую функции образовательной среды. Деятельность индивидуального наставника на основной ступени обучения (3 курс) направлена на адресную поддержку личных инициатив, связанных с выбором деятельности, выявление индивидуальных траекторий духовно-просветительской деятельности, рефлексии ценностно-смысловых ориентаций студентов, привлечение их к практике социального служения, подготовка к проповеднической и педагогической деятельности. Включение индивидуальных наставников в данные виды деятельности обеспечивает реализацию координаторской, консультативной, поддерживающей, развивающей и контрольно-корректировочной функций индивидуальных наставников, которые сопрягаются с функциями образовательной среды этой ступени обучения.

К наиболее значимым формам организации взаимодействия относятся индивидуальное и парное консультирование. К методам, позволяющим осуществлять взаимодействие индивидуальных наставников и студентов на данной ступени обучения, относятся моделирование ситуаций проектирования; экспертиза своих и чужих проектов, рефлексивная беседа, анкетирование, социальные пробы, диалоги и др. Ведущая деятельность студентов 3 курса заключается в осмыслении собственной деятельности в процессе созидания индивидуального православного проекта; в установлении межличностных отношений в учебно-воспитательных традициях духовной семинарии.

Таким образом, образовательная среда духовной семинарии на средней ступени (3 курс) в ЭГ приобретает новый вектор направленности и характеризуется как карьерная среда зависимой активности, что позволяет студентам активно участвовать в организации проектирования, но, при этом, оставаться в рамках ранее заданной структуры догматической среды.

На заключительной ступени обучения (4 курс) деятельность индивидуальных наставников направлена на поддержание свободной творческой активности в рамках реализации индивидуальных проектных траекторий.

Осуществляя вариативные функции (сопровождающую, экспертную, рефлексивную), индивидуальные наставники поддерживали студентов в социальном проектировании, проводили рефлексивные беседы, организовывали самостоятельную работу семинаристов, стимулировали проведение разных видов проектов на разных фазах учебного семестра (стартовый проект, поисково-исследовательский, рефлексивный, итоговый), оценивая их по степени творческого преобразования (репродуктивного, репродуктивно-конструкторского, творческо-поискового и творческого). Со стороны студентов наблюдалось проявление желания и способности преобразовывать образовательную среду на основе нравственного оценивания себя и других, осуществлять духовно-просветительскую деятельность в рамках индивидуальных проектных инициатив.

Педагогическим условием, свойственным данной ступени обучения, стало педагогическое сопровождение студентов в творческой деятельности, реализуемой в рамках миссионерской, проповеднической деятельности индивидуальных проектных групп, формировании их организационной самостоятельности, нравственного самосознания, как пути нравственного преображения человека.

Смысл педагогических действий индивидуального наставника на 4 курсе заключается в сопровождении студентов в творческой деятельности как пути нравственного преображения человека. На этой ступени обучения индивидуальный наставник призван поддерживать стабилизирующую, интегрирующую функции образовательной среды. Следовательно, педагогическое сопровождение на данном этапе направлено на создание условий для самореализации студентов в творческой сфере, рассматриваемой как инструмент духовного совершенствования. Поддержка стабилизирующей и интегрирующей функций среды со стороны наставника обеспечивает целостность образовательного процесса и способствует формированию зрелой личности.

«Технологическая карта формирования ОС в процессе индивидуального наставничества на 4 курсе» на примере проектной деятельности представлена в таблице 12.

Таблица 12 – Технологическая карта формирования ОС в процессе индивидуального наставничества на 4 курсе» на примере проектной деятельности

Ступени обучения и сроки	Задачи индивидуального наставника	Педагогические условия, создаваемые индивидуальным наставником	Ожидаемый результат
Период формирования индивидуального субъекта проектной деятельности (4 курс)	1. Создать условия для приобретения семинаристами опыта собственной проектной работы, научиться действовать по собственному замыслу в соответствии с самостоятельно поставленными целями 2. Предоставить семинаристам возможность экспериментировать с собственным действием, возможность пробовать, меняя позицию (с ориентации на замысел к достижению результата и обязательно – опять к замыслу). 3. Создать разные образовательные «места» для реализации индивидуальных проектных маршрутов семинаристов. 4. Обеспечить условия для постепенного перехода от коллективно-распределенных форм проектной деятельности к ее индивидуальным формам. 5. Сохранить и расширить поисково-исследовательский характер проектной деятельности семинаристов, превратив её в индивидуальную форму проектной активности.	1. Организация проб, испытаний, экспериментирования и проектирование как условия постепенного выращивания индивидуального субъекта проектной деятельности. 2. Изменение в содержание учебных дисциплин в направлениях: разных линий изучения одних и тех же тем; перенос моделей и способов действий из одной области знаний в другую. 3. Единицей проектного процесса в данный период должно стать не учебное занятие, а блок занятий, объединенных единой целью (переход на концентрированное обучение). 4. Построение индивидуальных проектных траекторий (маршрутов) внутри учебных дисциплин. 5. Организация системной самостоятельной работы семинариста между учебными блоками и организация «мест» для предъявления результатов самостоятельной работы («портфель» семинариста). 6. Организация разных видов проектов на разных фазах учебного семестра (стартовый проект, поисково-исследовательский, рефлексивный, итоговый). 7. Критериальная система оценивания, ориентированная на разноуровневое освоение учебного материала (базовый уровень, проектно-рефлексивный, творческий).	1. Сформирован индивидуальный субъект проектной деятельности: семинаристы могут строить на дальнейших этапах образования собственную индивидуальную проектную траекторию. 2. Семинаристы видят и понимают ценность проектной деятельности, мотивированы к его продолжению в тех или иных формах, имеют представление о том, в каком направлении будут строить собственную индивидуальную проектную траекторию. 3. Обладают развитыми формами мышления, способствующие решению большого круга предметных, социально-ориентированных, личностных задач. 4. Способны к инициативной организации проектных форм сотрудничества: умение привлекать других людей к совместной постановке целей и их достижению, умение оценивать свои и чужие действия в соответствии с их целями, задачами, возможностями, нормами общественной жизни. 5. Умение оперировать знаниями, умение фиксировать смысловые изменения, умение преобразовывать собственный способ действия.

К методам, позволяющим осуществлять взаимодействие индивидуальных наставников и студентов на данной ступени обучения, относится социальное проектирование. Ведущая деятельность студентов 4 курса заключается в проявлении способности нравственного оценивания себя и других; осмысленном проведении религиозных обрядов; осознанном послушании, с милосердием, любовью к Богу и ближнему как принципиальным духовно-нравственным ценностям, в высоком уровне осознанности и общей осмысленности христианской жизни и деятельности.

В результате образовательная среда ПДС, осуществляя стабилизирующую и интегрирующую функции, зафиксировала векторную направленность творческой среды свободной активности (4 курс), тогда как вектор образовательной среды НжДС остался на прежних позициях карьерной среды активной зависимости и фиксировался на более низких показателях по сравнению с динамикой ОС ПДС, что доказывает смещение по каждому из направлений осей: по оси «свобода-зависимость» (ПДС 0,4 / НжДС 2); по оси «активность-пассивность» (2,6 / 1,4). Наблюдаемое расхождение в векторах образовательной среды указывает на принципиальные различия в педагогических подходах и ценностных ориентациях разных учебных заведений (рисунок 15).

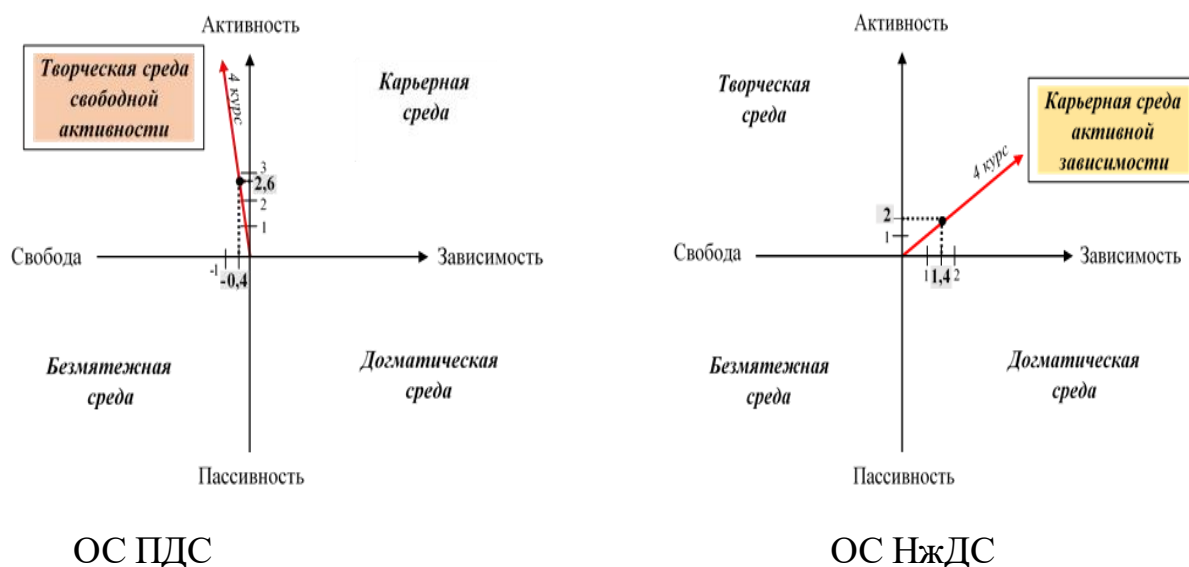


Рисунок 15 – Диагностика ОС ПДС и НжДС на формирующем этапе (4 курс)

При сравнении полученных результатов самоорганизации деятельности студентов в КГ и ЭК с помощью критерия углового преобразования Фишера на 4

курсе формирующего этапа эксперимента были выявлены значимые различия между группами на всех уровнях сформированности самоорганизации деятельности. Данный факт свидетельствует о результативности образовательной среды в процессе индивидуального наставничества для самоорганизации деятельности студентов в экспериментальной группе. Полученные результаты позволяют утверждать о целесообразности внедрения представленной модели в образовательный процесс с целью повышения уровня самостоятельности и ответственности студентов. (таблица 13).

Таблица 13 – Результаты самоорганизации деятельности в ЭГ и КГ на формирующем этапе, 4 курс

Уровни	ЭГ		КГ		Различия между группами (критерий Фишера)
	Чел	%	Чел	%	ЭГ/КГ
Высокий	43	71,7	14	23,3	Различия значимы $\Phi^*_{эмп} = 5,548$ $p \leq 0,01$
Средний	14	23,3	29	48,3	Различия значимы $\Phi^*_{эмп} = 2,903$ $p \leq 0,01$
Низкий	3	5	17	28,3	Различия значимы $\Phi^*_{эмп} = 3,675$ $p \leq 0,01$

Анализ результатов исследования мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях индивидуальных наставников ПДС и НЖДС на формирующем этапе эксперимента 4 курса показывает значимые различия на всех уровнях сформированности мотивационных ориентаций. Полученные данные позволяют констатировать существенное влияние формирующего эксперимента на мотивационную сферу обучающихся, что выражается в дифференциации показателей по уровням сформированности соответствующих ориентаций, стимулируя развитие одних аспектов межличностного взаимодействия в большей степени, чем других (таблица 14).

Таблица 14 – Результаты исследования уровня гармоничности мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях студентов на формирующем этапе ЭГ и КГ 4 курса

Уровни	ЭГ		КГ		Различия между группами (критерий Фишера)
	Чел	%	Чел	%	ЭГ/КГ
Высокий	41	68,3	13	21,7	Различия значимы $\Phi^*_{эмп} = 5,351$ $p \leq 0,01$
Средний	16	26,7	32	53,3	Различия значимы $\Phi^*_{эмп} = 3,018$ $p \leq 0,01$
Низкий	3	5	15	25	Различия значимы $\Phi^*_{эмп} = 3,264$ $p \leq 0,01$

Деятельность индивидуального наставника на заключительной ступени обучения (4 курс) направлена на поддержку в становлении православного мировоззрения и проведение самостоятельных научных исследований, в формировании богословской самостоятельности, нравственного самосознания, поддержку в миссионерской, проповеднической и педагогической деятельности. Включение индивидуальных наставников в данные виды деятельности обеспечивает реализацию сопровождающей, экспертной, рефлексивной функций индивидуальных наставников, которые сопрягаются с функциями образовательной среды этой ступени обучения. К наиболее значимым формам организации взаимодействия относится индивидуальное консультирование.

Таким образом, образовательная среда духовной семинарии на заключительной ступени (4 курс) в ЭГ приобретает новый вектор направленности и характеризуется как творческая среда свободной активности, которая разворачивается в сторону субъект-субъектного взаимодействия, что позволяет студентам самостоятельно организовывать богослужения, миссионерские встречи, разрабатывать образовательные проекты для воскресных школ, получать поддержку в реализации собственных идей. В этих условиях студенты становятся более инициативными, ответственными, способными работать в команде и предлагать нестандартные решения. Творческий характер образовательной среды способствует подготовке священнослужителя, способного адаптироваться к

современным условиям, быть идейным вдохновителем, связывать богослужение и приходскую деятельность с более широкими целями служения Богу и ближним через различные проекты и инициативы.

2.3 Результаты анализа сформированности образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества

Для оценки качества разработанной модели формирования образовательной среды, основанной на индивидуальном наставничестве в духовной семинарии, было проведено итоговое тестирование. Применялся тот же набор методик, что и на начальном этапе исследования (параграф 2.1). Сравним результаты диагностики типов образовательной среды по методике В. А. Ясвина «Экспертиза образовательной среды» в Пензенской и Нижегородской духовных семинариях на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (рисунок 16).

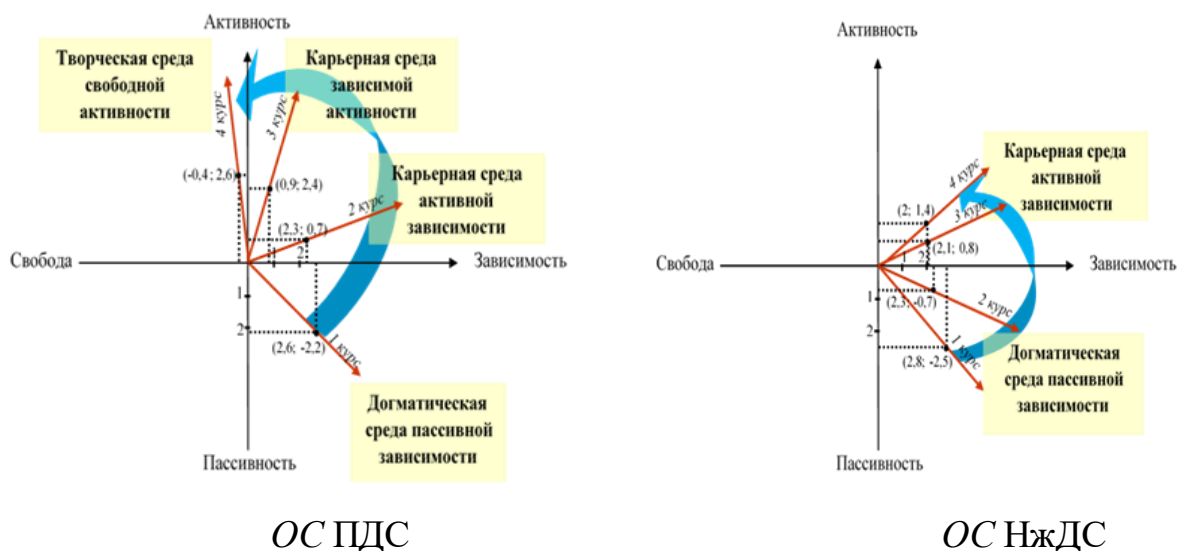


Рисунок 16 – Смена векторной направленности образовательных сред в ПДС и НжДС в процессе эксперимента от 1 до 4 курса

В экспериментальной группе (ПДС) в процессе индивидуального наставничества на формирующем этапе эксперимента наблюдалась положительная динамика. В результате, образовательная среда ПДС осуществила переход с догматической среды пассивной зависимости (констатирующий этап эксперимента) через карьерную среду активной зависимости и карьерной среды

зависимой активности (формирующий этап эксперимента) до творческой среды свободной активности (контрольный этап эксперимента).

В контрольной группе (НжДС) на момент окончания формирующего эксперимента произошли незначительные изменения. Вектор образовательной среды НжДС остался на позициях карьерной среды активной зависимости и фиксировался на более низких показателях по сравнению с динамикой ОС ПДС, что доказывает смещение по каждому из направлений осей: по оси «свобода-зависимость» (ПДС 0,4 / НжДС 2); по оси «активность-пассивность» (2,6 / 1,4).

Помимо динамики векторной направленности образовательной среды произошли сопутствующие изменения в характеристике личности обучающихся семинарии: в сформированности самоорганизации деятельности (СД) студентов, которая измерялась с помощью методики Е. Ю. Мандриковой и в сформированности мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях, диагностируемых с помощью опросника И. Д. Ладанова, В. А. Уразаевой.

В экспериментальной группе (ПДС) в процессе индивидуального наставничества произошла положительная динамика в сформированности общего уровня самоорганизации деятельности обучающихся. В контрольной группе (НжДС) динамика в самоорганизации деятельности обучающихся была незначительная.

При сопоставлении результатов диагностики общего уровня самоорганизации деятельности (СД) выяснилось, что в ЭГ Пензенской духовной семинарии, где создавались специальные педагогические условия в процессе индивидуального наставничества, наблюдается положительная динамика СД, причём в ЭГ показатели выше и формируются раньше, чем те же показатели к КГ, обучающейся вне специальных условий создаваемых индивидуальными наставниками. Для оценки произошедших изменений в проведенной работе были сопоставлены средние значения, полученные в контрольной и экспериментальной группах (таблица 15).

Таблица 15 – Средние значения уровня общего показателя самоорганизации деятельности обучающихся до и после формирующего эксперимента

Группы Методика Е. Ю. Мандриковой	ЭГ		КГ	
	до	после	до	после
Среднее значение общего показателя самоорганизации деятельности	90,38	124,87	90,3	96,1

Как показывает таблица, в экспериментальной группе наблюдается значительное изменение средних показателей самоорганизации в результате формирующего эксперимента. В то же время, в контрольной группе изменения незначительны. Для определения статистической значимости этих различий был применен t-критерий Стьюдента. Сравнение проводилось между изменениями показателей с 1-го по 4-й курс в экспериментальной (ПДС) и контрольной (НжДС) группах. Результаты этого анализа представлены в таблице 16.

Таблица 16 – Показатели сравнительного анализа результатов, свидетельствующих об изменениях, произошедших в экспериментальной и контрольной группах в процессе эксперимента (при $p = 0,01$).

Группы Методы Сравнения	ЭГ	КГ
Значения t -критерия Стьюдента	13,2	1,9

Анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, позволяет утверждать о статистически значимом улучшении уровня самоорганизации в экспериментальной группе: в ЭГ $t_{эм} = 13,2 > t_{кр} = 2,61$ при $p = 0,01$. В контрольной группе статистически значимых различий в показателях сформированности самоорганизации деятельности 1 и 4 курсов выявлено не было: КГ $t_{эм} = 1,9 < t_{кр} = 1,97$ при $p = 0,05$.

Сопоставим результаты оценки мотивации в межличностном общении студентов экспериментальной и контрольной групп, полученные на начальном и

формирующем этапах исследования. С целью определения влияния проведенной работы на эти изменения, мы сравнили средние показатели в обеих группах. Результаты сравнения средних значений представлены в таблице 17.

Таблица 17 – Средние значения уровня общего показателя мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях обучающихся до и после формирующего эксперимента

Группы Методика Ладанов-Уразаева	ЭГ		КГ	
	до	после	до	после
Среднее значение показателя мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях	29,87	65,08	28,83	34,23

Таблица демонстрирует существенное изменение средних значений, характеризующих гармоничность мотивационных ориентаций в межличностном общении, у студентов экспериментальной группы после проведения формирующего эксперимента. В контрольной группе изменения средних значений незначительны. Для определения статистической значимости этих различий был применен t-критерий Стьюдента. Анализировались изменения показателей с 1-го по 4-й курс в экспериментальной (ПДС) и контрольной (НЖДС) группах. Результаты анализа отражены в таблице 18.

Таблица 18 – Показатели сравнительного анализа результатов, свидетельствующих об изменениях, произошедших в экспериментальной и контрольной группах в процессе эксперимента (при $p = 0,01$).

Группы Методы Сравнения	ЭГ	КГ
Значения t -критерия Стьюдента	19,9	2,4

Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента показало, что можно говорить о статистической значимости произошедших изменений в уровне гармоничности мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях в экспериментальной группе: в ЭГ $t_{эм} = 19,9 > t_{кр} = 2,61$ при $p = 0,01$. В контрольной группе статистически значимых различий в

показателях сформированности самоорганизации деятельности 1 и 4 курсов выявлено не было: $KГ\ t_{эм} = 2,4 < t_{кр} = 2,61$ при $p = 0,01$.

В картине изменений характеристик личности наблюдалось улучшение самоорганизации деятельности обучающихся экспериментальной группы, которые положительно откликнулись на введение новых форм взаимодействия с индивидуальными наставниками. Значимость такого шага подтверждают положительные ответы 71 % семинаристов в рамках ежегодного самообследования, проводимые в духовной семинарии, которые выразили личную потребность в индивидуальном наставнике, в «духовном водительстве». От индивидуального наставника семинаристы получали восполнение того или иного образовательного дефицита.

Образовательная среда духовной семинарии, организованная по принципу вариативности (как единства многообразия) позволила объединить разного рода ресурсы в рамках образовательных программ, форм и методов взаимодействия, обеспечивающих студентам индивидуальные траектории развития. Помощь в выборе траектории помогают осуществить специально подготовленные наставники из числа выпускников магистратуры.

В семинарии существует несколько направлений наставнической деятельности:

- *на подготовительной ступени обучения*: наставник-консультант в подготовке курсовых работ и рефератов, особенно актуально на первом курсе обучения (50% студентов нуждаются в его помощи);
- *на начальной ступени обучения*: наставник-помощник в выполнении сложных заданий и совместных проектов (30% студентов обращаются за консультацией);
- *на средней ступени обучения*: наставник-проектировщик, идейный вдохновитель (27% студентов ищут в лице наставника поддержку их творческих замыслов);
- *на заключительной ступени обучения*: наставник-«друг души» (20 % студентов рассматривают наставника как «отдушину» и советчика не только в

череду строгой уставной жизни семинариста, но и, прежде всего, в сопровождении в творческой деятельности на пути нравственного преображения человека).

Изменение векторной направленности образовательной среды в процессе индивидуального наставничества обеспечивается последовательно-поэтапной сменой педагогических условий, методов, форм организации взаимодействия, функций индивидуальных наставников, влекущих за собой изменения деятельности обучающихся, которая становится более осознанной.

Представленные результаты исследования убедительно демонстрируют эффективность разработанной модели формирования образовательной среды на основе индивидуального наставничества в Пензенской духовной семинарии (ПДС). В отличие от контрольной группы (Нижегородская духовная семинария, НжДС), в экспериментальной группе (ПДС) наблюдается выраженная положительная динамика в ряде ключевых показателей: смена векторной направленности образовательной среды от пассивной зависимости к свободной активности, статистически значимое улучшение общего уровня самоорганизации деятельности и гармоничности мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях.

Трансформация образовательной среды ПДС в сторону творческой среды свободной активности свидетельствует о положительных условиях для раскрытия творческого потенциала студентов, их самореализации и осознанного участия в различных видах деятельности. Значительное увеличение показателей самоорганизации указывает на развитие самостоятельности, ответственности и способности к эффективному планированию и реализации задач. Гармонизация мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях, в свою очередь, предполагает формирование у студентов навыков конструктивного взаимодействия, эмпатии и уважительного отношения к окружающим.

Незначительные изменения в контрольной группе (НжДС) подтверждают, что достигнутые результаты в ПДС являются следствием целенаправленного внедрения модели индивидуального наставничества и создания благоприятной

образовательной среды. Вариативность образовательной среды, возможность выбора индивидуальных траекторий развития, участие в проектной деятельности под руководством индивидуальных наставников, – все эти факторы способствуют формированию у студентов ПДС активной жизненной позиции, развитию профессиональных компетенций и духовно-нравственному становлению.

Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод о достаточном потенциале модели индивидуального наставничества для формирования образовательной среды в духовной семинарии и достижения значимых позитивных изменений в личностных качествах студентов. Результаты исследования могут быть использованы для дальнейшего совершенствования системы образования в духовных учебных заведениях и для разработки инновационных педагогических подходов, направленных на поддержку индивидуального развития студентов.

Выводы по главе 2

Основной целью проведения экспериментальной работы явилась апробация разработанной модели формирования образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества.

Опытно-экспериментальная работа по исследуемой проблеме проведен в трёх сериях: констатирующей, формирующей и заключительной.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента был определён тип образовательной среды, преобладающий в духовных семинариях, выявлены отличительные черты организации образовательного процесса в разных типах образовательных сред, собрана необходимая информация для оценки уровней самоорганизации деятельности и гармоничности мотивационных ориентаций студентов в процессе межличностного общения.

В рамках диссертационного исследования были разработаны, теоретически обоснованы и эмпирически проверены критерии и показатели для оценки динамики формирования образовательной среды в Пензенской и Нижегородской духовных семинариях. В качестве критериев оценки сформированности образовательной среды духовной семинарии применялись: объективный критерий – векторная направленность образовательной среды по показателям: свобода-зависимость и активность-пассивность (В. А. Ясвин) и субъективный критерий – уровень самоорганизации деятельности обучающихся (Е. Ю. Мандрикова) и уровень гармоничности мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях (И. Д. Ладанов, В. А. Уразаева).

На констатирующем этапе исследования было установлено, что образовательная среда в Пензенской духовной семинарии характеризуется как догматическая среда пассивной зависимостью обучающихся. Также был выявлен низкий уровень развития навыков самоорганизации и слабо выраженная мотивация в межличностной коммуникации студентов.

Формирующий этап педагогического эксперимента проводился в рамках обычного учебного процесса в Пензенской и Нижегородской духовных

семинариях. В исследовании принимали участие 120 студентов и 10 индивидуальных наставников на различных этапах. Он был направлен на реализацию разработанной нами модели формирования образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества. В ходе её реализации обеспечивалась целенаправленная деятельность индивидуальным наставником по обеспечению педагогических условий, обеспечивающих адаптацию студентов к условиям образовательной организации – на подготовительной ступени обучения; ориентирование студентов на выбор индивидуальной траектории учебной и социально-значимой духовно-просветительской деятельности – на начальной ступени; целенаправленную поддержку студентов в процессе реализации ими индивидуальных траекторий и проявлений устойчивого ценностно-нравственного поведения – на средней ступени обучения; педагогическое сопровождение в творческой деятельности как пути нравственного преобразования человека – на заключительной ступени обучения.

Организация формирующего эксперимента осуществлялась в соответствии с разработанной Программой подготовки индивидуальных наставников и технологическими картами формирования образовательной среды на всех ступенях обучения (подготовительной, начальной, средней, заключительной) и обеспечивалось сменой методов, форм организации взаимодействия, функций индивидуальных наставников и среды. На каждой ступени обучения индивидуальные наставники активировали инвариантные (воспитательную, мировоззренческую, антропологическую) и вариативные функции (подробно описано в параграфе 2.2 диссертационного исследования).

Результаты формирующего этапа эксперимента свидетельствуют о смещении векторной направленности образовательной среды экспериментальной группы: из области пассивной зависимости к активной свободе. Так, на подготовительной ступени обучения среда, формируемая в процессе индивидуального наставничества, характеризуется как «догматическая среда пассивной зависимости; на начальной ступени обучения – как карьерная среда

активной зависимости; на средней ступени обучения – как карьерная среда зависимой активности; на заключительной ступени обучения – как творческая среда свободной активности, что подтверждает эффективность разработанной модели формирования образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества» (по В. А. Ясвину). Контрольный этап педагогического эксперимента подтвердил выдвинутую нами гипотезу и эффективность модели формирования образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества.

Заключение

Представленное диссертационное исследование посвящено комплексному анализу проблемы формирования образовательной среды духовной семинарии в процессе индивидуального наставничества. Этот процесс рассматривается в контексте современных социокультурных трансформаций и вызовов, стоящих перед системой духовного образования, Русской Православной Церковью и российским обществом в целом. Актуальность темы исследования обусловлена объективной необходимостью сохранения и трансляции традиционных духовно-нравственных ценностей в условиях глобализации и наблюдаемого ценностного вакуума, а также потребностью в подготовке компетентных выпускников духовных семинарий, способных эффективно осуществлять эту трансляцию в различных аудиториях. В связи с этим, возникает задача переосмысления и совершенствования существующей модели образовательной среды духовных семинарий, что и определило выбор объекта и предмета настоящего исследования.

В работе предпринята попытка многоаспектного анализа процесса формирования образовательной среды духовной семинарии на основе методологических принципов личностно-ориентированного, деятельностного, рефлексивного и средового подходов. Теоретико-методологической базой исследования послужили концептуальные положения о роли образовательной среды как ключевого фактора личностного развития, о значимости индивидуализации образовательного процесса и о необходимости создания благоприятных условий для самореализации и раскрытия творческого потенциала обучающихся.

Автором обосновывается целесообразность рассмотрения образовательной среды духовной семинарии как специфической педагогической системы, обеспечивающей возможности для профессионального становления, духовно-нравственного совершенствования и личностной самореализации всех субъектов образовательной деятельности. Центральным элементом данной системы

выступает индивидуальное наставничество, которое позиционируется как действенный механизм формирования образовательной среды и развития личности воспитанника семинарии.

В исследовании доказана перспективность интеграции традиций духовно-нравственного воспитания с инновационными технологиями индивидуального наставничества, основанного на принципах доверительного партнерства. Установлено, что индивидуальное наставничество, в рамках традиционно сложившейся догматической образовательной среды духовной семинарии, обладает потенциалом стать действенным катализатором развития личности выпускника, характеризующегося высокой степенью самоорганизации деятельности и межкультурной коммуникации.

Автором выявлена оптимальная последовательность создания педагогических условий индивидуальным наставником на каждой ступени обучения, направленная на обеспечение возможности выбора студентом индивидуальной образовательной траектории и осуществления социально значимой духовно-просветительской деятельности. Полученные данные свидетельствуют о том, что формирование образовательной среды требует систематического подхода, при котором на каждом этапе обучения наставник последовательно создает определенные условия для развития личности студента: адаптационный этап (1 курс) ориентирован на успешную адаптацию к специфике семинарской жизни, мотивационно-целевой этап (2 курс) – на осознанный выбор индивидуальной траектории обучения, деятельностный этап (3 курс) – на приобретение опыта проектной деятельности, рефлексивно-оценочный этап (4 курс) – на формирование готовности к миссионерскому и пастырскому служению.

Ключевым результатом исследования является разработка и экспериментальная верификация модели формирования образовательной среды в процессе индивидуального наставничества в духовной семинарии. Предложенная модель, включающая взаимосвязанные целевой, процессуально-содержательный и диагностико-результативный блоки, позволяет осуществлять комплексную оценку эффективности деятельности наставника и динамики развития личности

студента. Принципиальным элементом модели является использование разработанной В.А. Ясвиным методики для диагностики типа образовательной среды и определения векторов её трансформации в направлении творческой среды, характеризующейся свободной активностью.

Эмпирическое исследование, проведенное на базе Пензенской и Нижегородской духовных семинарий, подтвердило результативность разработанной модели. Полученные в ходе эксперимента данные свидетельствуют о том, что внедрение института индивидуального наставничества способствует смещению векторной направленности образовательной среды от модели, основанной на пассивной зависимости, к модели, ориентированной на активную свободу, а также повышению уровня самоорганизации и гармонизации мотивационных ориентаций в межличностных отношениях обучающихся.

Особое внимание в исследовании уделяется исторической роли духовного наставничества как традиции, имеющей глубокие корни в монастырской жизни. Обосновывается положение о том, что духовные образовательные организации, опирающиеся на многовековой конфессиональный опыт, в большей степени подготовлены к совершенствованию модели наставничества в своей образовательной среде, чем другие образовательные учреждения. Теоретический анализ процесса формирования уникальной образовательной среды духовной семинарии посредством индивидуального наставничества содержит аргументированные обоснования, исторические предпосылки и инструментарий, позволяющий целенаправленно трансформировать тип образовательной среды духовной семинарии, что может быть использовано для модернизации духовной школы в соответствии с современными требованиями и задачами.

Представленное исследование вносит вклад в развитие теории и практики духовного образования, предлагая новую концепцию образовательной среды и пути ее целенаправленной трансформации. Результаты исследования могут быть использованы при разработке образовательных программ, методических материалов и созданию организационно-педагогических условий, направленных

на подготовку компетентных и социально ответственных священнослужителей, готовых к служению в современном обществе.

Вопрос внедрения наставничества в образовательную практику духовной семинарии является актуальным с рядом обстоятельств объективного и субъективного характера. Популярностью пользуется так называемый ретроинновационный феномен, к которому относят наставничество, возрождающееся в новых социокультурных условиях. Наиболее полно использовать возможности образовательной среды, на наш взгляд, возможно при формировании универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Однозначно то, что в учебном пространстве семинарии наставничество выполняет воспитательную и профессиональную задачи, помогает в создании образовательной среды, требующей методически последовательной тактики её формирования. Именно в образовательной среде духовной семинарии, помимо подготовки специалистов по профилю, решаются задачи формирования положительных императивов в области сохранения традиционных христианских духовно-нравственных ценностей.

Список литературы

1. Александрова, Е. А. Модернизация классической модели тьюторства в России, странах Европейского союза и Ближнего Востока / Е. А. Александрова, Е. А. Андреева. – Москва ; Тверь : ООО «СФК-офис», 2013. – 156 с.
2. Александрова, Е. А. Поколение “Y”: методология взаимодействия в образовательной среде // Компетентностный подход: инновационная практика образовательных организаций в реализации ФГОС : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Вольск, 26-27 февраля 2016 года / под ред. М. А. Сморгуневой, С. Л. Коротковой. – Вольск : ИЦ «Наука», 2016. – С. 6-9.
3. Александрова, Е. А. Психологическое и педагогическое сопровождение: индивидуальная траектория развития // Народное образование. – 2014. – № 9(1442). – С. 180-187.
4. Александрова, Е. А. Тьюторство как культурная профессиональная практика, совмещающая психологическое и педагогическое сопровождение обучающегося в современной образовательной системе // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2013. – № 2(28). – С. 59-63.
5. Александрова, Е. А. Социокультурные возможности образовательного пространства и детско-взрослых сообществ в контексте формирования у ребенка духовно-нравственной культуры / Е. А. Александрова // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2014. – № 4(35). – С. 52-59. – DOI 10.15382/sturIV201435.52-59.
6. Алексеев, Л. В. Лазарь Богша – мастер-ювелир XII в. // Советская археология. – 1974. – № 3. – С.
7. Анцыферова, Л. И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 5. – С. 12-25.
8. Арциховский, А. В. Берестяные грамоты мальчика Онфима // Советская археология. – 1957. – № 3. – С. 221.

9. Бадич, В. В. Организация студенческого наставничества в образовательной среде педагогического университета // Наука. Инновации. будущее – 2024 : сборник статей II Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 15 декабря 2024 года. – Петрозаводск : Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2024. – С. 165-172. – EDN OXIGGP.

10. Беляева, В. А. Личностно-ориентированные технологии обучения студентов английскому языку (неязыковые специальности) / В. А. Беляева, Э. Е. Олейник. – Рязань : РГПУ, 2001. – 128 с.

11. Бессонова, Д. С. Управление коммуникациями и умение управлять конфликтом как особенности наставничества в образовательной среде // Технопарк универсальных педагогических компетенций : материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 12 ноября 2024 года. – Чебоксары : Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2024. – С. 10-13.

12. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – Москва : Российское Библейское Общество, 2000. – 936, 304, XXXII с.

13. Блаженный Августин Аврелий. Исповедь. – М.: АСТ, 2024, 384 с.

14. Братские школы [Электронный ресурс]. – URL: <https://studfile.net/preview/8485652/page:92/> (дата обращения: 14.11.2024).

15. Быстрова, Н. И. Наставничество как педагогический феномен: история и современность / Н. И. Быстрова, С. А. Цыплакова, А. К. Преснова, А. С. Пасечник // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 3 (37) [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-pedagogicheskiy-fenomen-istoriya-i-sovremennost-1/viewer> (дата обращения: 10.03.2021).

16. Быстрова, С. А. Проектирование образовательной среды бакалавров дизайна в классическом университете // Уровневое образование студентов в высших учебных заведениях: опыт, проблемы и перспективы : сборник научных статей, Курган, 30 октября 2018 года / Курганский государственный университет.

– Курган : Курганский государственный университет, 2018. – С. 38-43.

17. Бэкон, Ф. Великое восстановление наук. Разделение наук [Электронный ресурс]. – URL: https://lib.ru/FILOSOF/BEKON/nauka1.txt_with-big-pictures.html (дата обращения: 07.01.2025).

18. Ванягина, М. Р. Влияние образовательной среды военного вуза на обучение иностранным языкам // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2021. – Т. 7, № 2. – С. 46-57. – DOI 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-4.

19. Вера и бунт: духовенство в революционном обществе России начала XX века Т. Г. Леонтьева. Полная версия: <https://libmonster.ru/m/articles/view/Вера-и-бунт-духовенство-в-революционном-обществе-России-начала-XX-века>).

20. Галеев, И. Ш. Создание образовательной среды учреждений высшего образования, способствующей формированию потребностей здорового образа жизни современных студентов / И. Ш. Галеев, А. З. Минигалеева, М. Н. Джонбеков // Физическое воспитание и студенческий спорт глазами студентов : материалы V Международной научно-методической конференции, Казань, 29–30 ноября 2019 года / под редакцией Р.А. Юсупова, Б.А. Акишина. – Казань : Казанский государственный технический университет им. А.Н. Туполева, 2019. – С. 476-478.

21. Гапонова, Г. И. Образовательная среда вуза как условие и ресурс формирования личностно-профессиональной перспективы студентов / Г. И. Гапонова, Л. А. Лазаренко, Н. Л. Оганесова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-1 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-vuza-kak-uslovie-i-resurs-formirovaniya-lichnostno-professionalnoy-perspektivy-studentov> (дата обращения: 12.05.2025).

22. Гедгафова, Л. М. Опыт тьюторского обучения в университетах Оксфорда и Кембриджа // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2011. – № 1 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-tyutorskogo-obucheniya-v-universitetah->

[oksforda-i-kembridzha](https://www.oxforda-i-kembridzha) (дата обращения: 07.01.2025).

23. Герейханова, И. А. Возможности образовательной среды вуза в профессиональном становлении бакалавров // ФГОС и проблема русского языка в условиях двуязычия (посвященная юбилею Буржунова Г.Г., д.п.н., проф.) : материалы региональной научно-практической конференции, Махачкала, 19 декабря 2020 года. – Махачкала : Дагестанский государственный педагогический университет, 2020. – С. 159-162.

24. Гибсон, Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон ; пер. с англ. ; общ. ред. и вступ. ст. А. Д. Логвиненко. – Москва : Прогресс, 1988. – 64 с.

25. Голубинский, Е.Е. История русской церкви. М., 1901-1904. Т. I. Ч. 1-2.

26. Гопиенко, О. Е. Проблема образовательной среды и ее влияния на развитие личности // Актуальные проблемы гуманитарного образования : материалы VII Международной научно-практической конференции, Минск, 22–23 октября 2020 года / редколлегия: С.А. Важник (гл. ред.) [и др.]. – Минск : Белорусский государственный университет, 2020. – С. 118-122.

27. Гостюхина, Л. А. Воспитание и наставничество в цифровой образовательной среде // Воспитание и наставничество в цифровой образовательной среде : сборник материалов Международной научно-практической конференции, Москва, 16 ноября 2023 года. – Москва : Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа», 2023. – С. 124-129.

28. Григорьева, Е. И. Особенности формирования навыков проектной деятельности у обучающихся в образовательной среде вуза / Е. И. Григорьева, А. П. Ефременко, М. Габдиев // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – Т. 25, № 188. – С. 114-122. – DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-114-122.

29. Грошев, Н. Б. Возможности профессионально-образовательной среды для построения индивидуальной траектории развития всех субъектов духовной образовательной организации // Проблемы современного педагогического

образования. – 2020. – № 69-1. – С. 165-169.

30. Грошев, Н. Б. О необходимости создания профессионально-образовательной среды в духовной образовательной организации // Христианство и педагогика: история и современность. 220-летие служения Церкви Пензенской духовной семинарии : материалы IV Международной научно-практической конференции, Пенза, 07-08 декабря 2020 года / Пензенская духовная семинария. – Пенза : Православная религиозная организация – учреждение высшего религиозного профессионального образования «Пензенская Духовная Семинария», 2020. – С. 38-42.

31. Грошев, Н. Б. Возможности профессионально-образовательной среды для построения индивидуальной траектории развития всех субъектов духовной образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-1. – С. 165-169.

32. Грошев, Н. Б. Институт индивидуальных наставников в духовных образовательных учреждениях: традиции и инновации // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9, № 4-1. – С. 239-245. – DOI 10.34670/AR.2019.45.4.022.

33. Грошев, Н. Б. Образовательная среда высшей духовной школы: от проблематики к реализации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2022. – Т. 11, № 1(41). – С. 72-79. – DOI 10.18500/2304-9790-2022-11-1-72-79. – EDN FFACRC.

34. Грошев, Н. Б. Педагогическая поддержка студентов духовных семинарий как условие формирования нравственных ориентиров (на примере ценности семейных отношений) / Н. Б. Грошев, А. Н. Филиппов // Успехи гуманитарных наук. – 2020. – № 1. – С. 81-86.

35. Грошев, Н. Б. Осмысление историко-педагогических фактов в новой реальности проектирования образовательной среды духовной образовательной организации / Н. Б. Грошев // Вестник Пензенской духовной семинарии. – 2024. – № 3(33). – С. 22-34. – EDN CWOMQC.

36. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. – М. : РИПОЛ классик, 2006.

37. Даниленкова, В. А. Сравнительная характеристика образовательной среды и экологической образовательной среды технического вуза // Образовательная среда сегодня: теория и практика : сборник материалов II Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 25 июня 2017 года / редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2017. – С. 71-78.

38. Дерябо, С. Д. Экологическая педагогика и психология : учебное пособие для студентов вузов / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 477 с. – ISBN 5-85880-117-X.

39. Дроздова, Л. В. Формирование познавательно-профессиональной самостоятельности студентов в процессе педагогической практики : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Дроздова Лариса Викторовна. – Тамбов, 2003. – 160 с.

40. Дудина, Е. А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7, № 5 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-osobyi-vid-pedagogicheskoy-deyatelnosti-suschnostnye-harakteristiki-i-struktura/viewer> (дата обращения: 04.03.2021).

41. Домнин, С. В. Духовная школа как пространство для выстраивания индивидуальных образовательных стратегий / С. В. Домнин, Н. Б. Грошев, Л. В. Шварева, М. А. Антипов // Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 2(131). – С. 116-125. – EDN JEXCPG.

42. Дополнительные правила о домашних наставниках и учителях // Журнал МНП. – Ч. III. – № VII. Отд. 1. СПб., 1834. – С. 101-102.

43. Дудина, Е. А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник НГПУ. 2017. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-osobyi-vid-pedagogicheskoy-deyatelnosti-suschnostnye-harakteristiki-i-struktura/viewer>

[pedagogicheskoy-deyatelnosti-suschnostnye-harakteristiki-i-struktura](#) (дата обращения: 30.05.2025).

44. Дьяконов, А. П. Типы высшей богословской школы в Древней Церкви III VI вв. [Электронный ресурс]. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Aleksandr_Dyakov/tipy-vysshej-bogoslovskoj-shkoly-v-drevnej-tserkvi-3-6-vv/ (дата обращения: 07.01.2025).

45. Дьяконов А. В., Плаксин В. А., Белянин А. А. Нижегородская духовная семинария. первый период существования (1721-1918 гг.) // труды нижегородской духовной семинарии. 2021. №19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nizhegorodskaya-duhovnaya-seminariya-pervyy-period-suschestvovaniya-1721-1918-gg> (дата обращения: 17.11.2024).

46. Евтихов, О. В. Современные представления об образовательной среде вуза как педагогическом феномене / О. В. Евтихов, В. А. Адольф // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2014. – № 1 (27) [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-predstavleniya-ob-obrazovatelnoy-srede-vuza-kak-pedagogicheskoy-fenomene> (дата обращения: 12.05.2025).

47. Знаменский, П. В. Приходское духовенство в России со времени реформы Петра / П. В. Знаменский. – Казань : Университетская типография, 1873. – 855 с.

48. Ильина, А. В. Критерии и показатели сформированности познавательной самостоятельности студентов // Альманах современной науки и образования. – 2009. – № 4-1. – С. 94-96.

49. История С. Петербургской духовной академии / Соч. экстр. проф. С. Петербургской духовной академии Илариона Чистовича. – Санкт-Петербург : В тип. Якова Трея, 1857. – [8], 458, IV с.

50. История философии / Под ред. В.В. Васильева, А.А. Кротова, Д.В. Бугая. – М.: Академический Проект, 2008.

51. Каримова, Л. Н. Проектирование образовательной среды вуза как условие формирования профессиональных компетенций студентов / Л. Н. Каримова, Т. И. Политаева, С. С. Расулова // Современный ученый. – 2020. –

№ 4. – С. 122-129.

52. Ковалева, Т. М. Переход к тьюторской модели современного университета: предпосылки, прецеденты, задачи управления / Т. М. Ковалева, Е. А. Суханова, Н. С. Гулиус // Университетское управление: практика и анализ. – 2017. – № 6 (112). – С. 104.

53. Ковалева, Т. М. Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик), А. А. Теров, М. Ю. Чередилина. – Москва ; Тверь : «СФК-офис», 2012. – С. 25.

54. Коржевский, В., свящ. Христианское воспитание по учению св. Феофана Затворника [Электронный ресурс]. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Vadim_Korzhevskij/hristianskoe-vozpitanie-po-ucheniyu-sv-feofana-zatvornika/#0_4 (дата обращения: 24.02.2022).

55. Корчак, Я. Как любить ребёнка / Я. Корчак. – Москва : Аст, 2014. – 480 с.

56. Климент Александрийский, пресвитер. Педагог [Электронный ресурс]. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Kliment_Aleksandrijskij/pedagog/ (дата обращения: 17.02.2022).

57. Кривых, С. В. Соотношение понятий «Среда» и «Пространство» в социокультурном и образовательном аспектах / С. В. Кривых // Известия АлтГУ. – 2010. – № 1-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-ponyatiy-sreda-i-prostranstvo-v-sotsiokulturnom-i-obrazovatelnom-aspektah-1> (дата обращения: 12.05.2025).

58. Лебединцев, В. Б. Становление коллективного способа обучения – 2023 : сборник научно-методических материалов / под ред. В. Б. Лебединцева, Г. В. Клепец. – Красноярск, 2023. – 228 с.

59. Лейбович, А. Н. Методология и политика разработки и применения национальной системы квалификации / А. Н. Лейбович // Образование и наука. – 2012. – № 4. – С. 16-24.

60. Лернер, И. Я. Философия дидактики и дидактика как философия / И. Я. Лернер. – Москва : Изд-во РОУ, 1995. – 44 с.

61. Лобок, А. М. Антропология мифа / А. М. Лобок. – Екатеринбург : Банк культурной информации, 1997. – 688 с.
62. Лодде, О. А. Теоретический анализ дефиниции «Образовательная среда вуза» как системного представления / О. А. Лодде, С. Ю. Ситникова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6 [Электронный ресурс]. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30354> (дата обращения: 12.05.2025). – DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.30354>
63. Лопухин, А. П. Иезуиты, их внешняя и внутренняя организация и жизнь этого ордена [Электронный ресурс]. – URL: <https://azbyka.ru/otechnik/Lopuhin/iezuity-ih-vneshnjaja-i-vnutrennjaja-organizatsija-i-zhizn/> (дата обращения: 07.01.2025).
64. Лукьянова, М. И. Психолого-педагогические показатели деятельности школы: теория и практика : методическое пособие / М. И. Лукьянова, Н. В. Калинина. – Москва : ТЦ Сфера, 2004. – 210 с.
65. Ляус, Ю. А. Наставничество в современной образовательной системе / Ю. А. Ляус, Е. Г. Бородин // Вестник науки. – 2023. – № 6 (63) [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-v-sovremennoy-obrazovatelnoy-sisteme> (дата обращения: 04.05.2025).
66. Малышев, Б. А. Система педагогики и воспитания иезуитов // Этнодиалоги. 2013. №2 (43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-pedagogiki-i-vospitaniya-iezuitov> (дата обращения: 05.06.2025).
67. Мандрикова, Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 59-83.
68. Мануйлов, Ю. С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14, № 4. – С. 21-27.
69. Маркович, Д. Ж. Социальная экология : Кн. для учителя / Данило Ж. Маркович ; пер. с серб.-хорв. О. И. Долгой. – М. : Просвещение, 1991. – 173 с.
70. Махмутова, Е. Н. Наставничество и его востребованность в образовательной среде современного университета / Е. Н. Махмутова,

М. А. Иванченко // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития : сборник материалов V Всероссийского симпозиума (с международным участием), посвященного 145-летию уголовно-исполнительной системы и 90-летию Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, Рязань, 11–12 апреля 2024 года. – Рязань : Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2024. – С. 760-764.

71. Маслоу, А. Самоактуализация [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.psychology.ru/library/00037.shtml> (дата обращения: 09.12.2024).

72. Мельков А.С. Ректор Московской Духовной академии А.В. Горский и его вклад в развитие русской церковно-исторической науки// Журнал Московской Патриархии. 2002. № 12. С. 47-52.

73. Митрохина, С. В. Развитие профессиональных способностей будущего учителя в образовательной среде вуза // Профессиональное образование. Столица. – 2017. – № 6. – С. 17-19.

74. Михайловская, Е. Н. Познавательная самостоятельность как средство активизации познавательной деятельности студентов // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. – 2009. – № 1(59). – С. 25-30.

75. Нугуманова, Л. Н. Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения» : информационно-метод. материалы / Л. Н. Нугуманова, Т. В. Яковенко. – 2-е изд., доп., перераб. – Казань : ИРО РТ, 2020. – С. 4.

76. Онушкин, В. Г. Образование взрослых междисциплинарный словарь терминологии/ В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – СПб. ; Воронеж, 1995. – 230 с.

77. Осипов, П. Н., Ирисметова, И. И. Наставничество как объект научных исследований // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – No 2. С. 109-115. – DOI 10.24411/2307-4264-2020-10234.

78. Остапенко, А. А. Предметно-пространственная среда и локальная субкультура отношений. О факторах скрытого содержания образования // Педагогический вестник Кубани. – 2001. – № 3. – С. 8-10.

79. Остапенко, А. А. Антропологический идеал и педагогическая цель:

как их не перепутать? // Духовно-нравственное воспитание. – 2023. – № 4. – С. 26-30.

80. Остроумова, Е. Н. Информационно-образовательная среда вуза как фактор профессионально-личностного саморазвития будущего специалиста // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 4. – С. 37-40 [Электронный ресурс]. – URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=21225> (дата обращения: 12.05.2025).

81. О девяти музах и семи свободных художествах. О разуме. О мысли : (из Диалектики Иоанна Дамаскина). – Санкт-Петербург : Тип. и хромолитогр. А. Траншея, 1881. – [2], 8, 99 с.

82. Плюхина, С. В. Образовательная среда как комплекс условий, влияний и возможностей для формирования личности // Евразийский Союз Ученых. – 2015. – № 2-3 (11).

83. Повесть временных лет / Подготовка текста, перевод, статьи и комментарии Д. С. Лихачева ; под ред. В. П. Адриановой-Перетц. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб. : Издательство «Наука», 1996.

84. Поздеева, С. И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-deyatelnostnoe-soprovozhdenie-molodogo-spetsialista-modeli-i-tipy-nastavnichestva/viewer> (дата обращения: 10.03.2021).

85. Положение о деятельности индивидуальных наставников в духовной образовательной организации : Документ принят Высшим Церковным Советом 22 ноября 2013 года и одобрен на заседании Священного Синода 25-26 декабря 2013 года (журнал № 141) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/3482691.html> (дата обращения: 22.11.2023).

86. Положение о деятельности индивидуальных наставников в духовной образовательной организации. Патриархия.ру [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/3482691.html> (дата обращения: 05.08.2023).

87. Положения о дистанционном обучении в период коронавируса

[Электронный ресурс].

URL: https://www.consultant.ru/law/podborki/polozhenie_ob_udalenoj_rabote_v_svyazi_s_koronavirusom/ (дата обращения: 05.08.2024).

88. Положение о домашних наставниках и учителях // Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения. Т.2. – Отд.2. Изд. 2-е. СПб., 1875. – Т.П. (1825-1839). – 1575 с.

89. Попова, Н. В. Образовательное пространство как условие совершенствования образовательной среды / Н. В. Попова, А. В. Ельников // Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и образования : сборник научных статей международной конференции, Барнаул, 14–17 ноября 2017 года / ответственный редактор Е. Д. Родионов. – Барнаул : Алтайский государственный университет, 2017. – С. 1708-1712.

90. Православная библиотека. Азбука веры. Митрополит Макарий (Булгаков). История Русской Церкви [Электронный ресурс]. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Makarij_Bulgakov/istorija-russkoj-tserkvi/1_7#sel=11:1,11:75 (дата обращения: 14.04.2024).

91. Православная библиотека. Азбука веры. История Церкви. История духовных учебных заведений. История Санкт-Петербургской Православной Духовной Семинарии, с обзором общих узаконений и мероприятий по части семинарского устройства. 1809-1884 гг. А. Н. Надеждин [Электронный ресурс]. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Istorija_Tserkvi/istorija-sankt-peterburgskoj-pravoslavnoj-duhovnoj-seminarii-s-obzorom-obshhih-uzakonenij-i-meroprijatij-po-chasti-seminarskogo-ustrojstva-1809-1884-gg/1#source (дата обращения: 17.04.2024).

92. Православная библиотека. Азбука веры. История Церкви. История Русской Церкви в Синодальный период. Русская Православная Церковь и государство. В. А. Федоров [Электронный ресурс]. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Istorija_Tserkvi/russkaja-pravoslavnaja-tserkov-i-gosudarstvo/4 (дата обращения: 17.04.2024).

93. Православная библиотека. Азбука веры. История Церкви. История духовных учебных заведений. История старой Казанской Духовной академии

(1797–1818 г.). А. Благовещенский [Электронный ресурс]. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Istorija_Tserkvi/istorija-staroj-kazanskoj-duhovnoj-akademii-1797-1818-g/ (дата обращения: 17.04.2024).

94. Православная библиотека. Азбука веры. Преподобный авва Дорофей. Душеполезные учения. [Электронный ресурс] – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Dorofej/dushepoleznye-pouchenija-i-poslanija/1_1#source (дата обращения: 30.10.23).

95. Приказ Минобрнауки России от 25.08.2020 N 1110 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 48.03.01 Теология (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.09.2020 N 59833) [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru> (дата обращения: 02.11.2023).

96. Прокопович Феофан, «Духовный регламент». Часть 3, пункт 3. О должности учащих и учащихся. Опубликован 25 января 1721 года.

97. Проничева, О. Ю. Образовательная среда вуза как фактор влияния на субъектов образовательного процесса и ресурс формирования личности / О. Ю. Проничева // Вестник Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева. – 2020. – № 2(22). – С. 121-128. – EDN CAEDQS.

98. Рогалева, Г. И. Тьюторство как успешная воспитательная практика зарубежных вузов [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorstvo-kak-uspeshnaya-vospitatelnaya-praktika-zarubezhnyh-vuzov> (дата обращения: 08.03.2024).

99. Рубцов, В. В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знаний // Сборник статей: Первая российская конференция по экологической психологии. – Москва: ФГБНУ «Психологический институт РАО», 1996.

100. Рубцов, В. В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В. В. Рубцов, Т. Г. Ивошина. – Москва : Изд-во МГППУ, 2002. – 272 с.

101. Румянцева, Г. Г. Педагогические условия формирования

познавательной самостоятельности студентов аграрных вузов в процессе изучения иностранного языка : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Румянцева Галина Георгиевна. – Барнаул, 2006. – 180 с.

102. Русская православная церковь и государство. Синодальный период (1700-1917) / В.А. Федоров. – М.: Рус. панорама, 2003 (Калуга: ГУП Облиздат). – 479 с. – (Серия «Страницы российской истории»/ Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова). ISBN 5-93165-069-5.

103. Свидетельства источников о школах на Руси в XI-XIII вв. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.sedmitza.ru/text/443925.html> (дата обращения: 14.04.2024).

104. Свт. Василий Великий. Монашеские правила [Электронный ресурс]. – URL: <https://rusk.ru/viewmessage.php?id=248164> (дата обращения: 07.01.2025).

105. Святой Симеон, новый богослов. Добротолюбие. Том 5 [Электронный ресурс]. – URL: <https://svyatye.com/chitat/Dobrotoliubie-Tom-5-Dobrotoliubie-Tom-V-Sviatoi-Simeon-novyi-bogoslov/> (дата обращения: 10.09.2024).

106. Сергеева, С. В. Становление и развитие частного школьного образования в России: Последняя четверть XVIII в. – первая половина XIX в. : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Сергеева Светлана Васильевна. – Москва, 2003. – 433 с.

107. Сергеева, С. В. Пензенская духовная семинария как учреждение для подготовки педагогических кадров в системе школьного образования в Пензенской губернии в первой половине XIX в / С. В. Сергеева, О. А. Бучнева, О. А. Юрмашева // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2008. – № 2 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/penzenskaya-duhovnaya-seminariya-kak-uchrezhdenie-dlya-podgotovki-pedagogicheskikh-kadrov-v-sisteme-shkolnogo-obrazovaniya-v-penzenskoy> (дата обращения: 12.05.2025).

108. Симеон Полоцкий – поэт, богослов и воспитатель царских детей

[Электронный ресурс]. – URL: <https://histrf.ru/read/articles/simeon-polockiy-poet-bogoslov-i-vospitatel-carskih-detey> (дата обращения: 07.01.2025).

109. Симфония по творениям святителя Игнатия (Брянчанинова). – Москва: ДАРЪ, 2008. – С. 378.

110. Система КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (дата обращения: 30.09.2023).

111. Складорова, Т. В. Теологическое образование и наука в России с 1993 по 2015 год: документы, события, факты // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV. Педагогика. Психология. – 2021. – Вып. 63. – С. 11–27.

112. Славяно-греко-латинская академия [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 14.11.2024).

113. Слободчиков, В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Материалы. – Москва ; Самара, 2001. – С. 172-176.

114. Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н.Б. Крыловой и М. Ю. Жилиной. – Вып. 1 (43). – 2010. – 157 с.

115. Сперанский, М. Н. Очерки по истории народной школы в Западной Европе / М. Н. Сперанский. – М., 1896. – С. 181.

116. Тарасов, С. В. Проектирование профессионально-образовательной среды педагога в условиях внедрения и освоения стандарта профессиональной деятельности (на материале системы образования Ленинградской области) / С. В. Тарасов, И. А. Баева // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2016. – Т. 8, № 2. – С. 1-10.

117. Тарасов, С. В. Образовательная среда: понятие, структура, типология // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2011. – № 3.

118. Типология образовательных сред Януша Корчака [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.powereducator.ru/cedus-94-1.html> (дата обращения: 07.01.2025).

119. Толковый словарь Даля онлайн [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.slovardalja.net/> (дата обращения: 08.02.2022).

120. Толковый словарь Ожегова онлайн [Электронный ресурс]. – URL: <https://slovarozhegova.ru/> (дата обращения: 08.02.2023).

121. У Троицы в Академии. 1814-1914 гг.: Юбил. сб. ист. материалов. – Москва : Изд. бывш. воспитанников Моск. духов. акад., 1914. - XII, 772 с., 11 л. ил., портр.

122. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 29.09.2023).

123. Указ Президента Российской Федерации от 27.06.2022 № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202206270003> (дата обращения: 05.06.2024).

124. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата / Теология [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/98> (дата обращения: 08.12.2023).

125. Федоров, В. А. Русская православная церковь и государство. Синодальный период (1700-1917) / В. А. Федоров. – Москва : Рус. панорама, 2003. – 479 с. – (Серия «Страницы российской истории»/ Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова). – ISBN 5-93165-069-5.

126. Флоровский, Г., прот. Пути русского богословия / Прот. Георгий Флоровский; С предисл. Н. Лосского. – Москва : Институт Русской цивилизации, 2009. – 848 с.

127. Фролов, Д. С. Формирование творческой активности студентов в условиях образовательной среды вуза // Наука и молодежь: новые идеи и решения: материалы XII Международной научно-практической конференции молодых исследователей, Волгоград, 14-16 марта 2018 года. – Волгоград : Волгоградский государственный аграрный университет, 2018. – С. 395-400.

128. Хохлова, А. Б. Феофан Затворник о подготовке учителя [Электронный ресурс]. – URL: <https://svtheofan.ru/item/1574-ab-hohlova.html> (дата обращения: 24.02.2023).

129. Храмова Н. Г. Духовное наставничество – основа и идеал истинного учительства на Руси. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.portal-slovo.ru/pedagogy/46712.php> (дата обращения 04.10.2021 г.).

130. Храповицкий Антоний. Отчет по Высочайше назначенной ревизии Киевской духовной академии. – Почаев, 1909. – С. 12.

131. Чернявская, С. А. Роль образовательной среды вуза в профессиональном становлении бакалавров // Воспитание в современном мире: новые контексты – новые решения : материалы V Международной научно-практической конференции, Хабаровск, 29-30 октября 2019 года. – Хабаровск : Дальневосточный государственный медицинский университет, 2019. – С. 302-305.

132. Шапошников, Л. Е. Становление и развитие духовного образования в России / Л. Е. Шапошников // Нижегородское образование. – 2015. – № 2. – С. 129-135. – EDN UQDZFF.

133. Шахбазова, М. А. Концептуальные основы моделирования образовательной среды высшего учебного заведения // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 2(75). – С. 178-180.

134. Шемякин, Н. В. Адаптивная модель системы наставничества в образовательной среде // Шамовские чтения : сборник статей XV Международной научно-практической конференции: в 2 ч., Москва, 21–25 января 2023 года. – Т. Ч. 2. – Москва : 5 за знания, 2023. – С. 283-289. – EDN RDIEZV.

135. Шестун, Е. Православная Педагогика: Учебное пособие / Е. Шестун. – М.: Про-Пресс, 2001. – 576 с. – ISBN 5-89510-010-4/.

136. Ширяев, С. В. Повышение эффективности наставничества по средствам формирования конкурентной образовательной среды в негосударственном высшем учебном заведении // Роль наставничества в формировании студенческой среды негосударственного вуза : Монография. – Омск: Омский государственный технический университет, 2024. – С. 82-90.

137. Школа фонда Потанина [Электронный ресурс]. – URL: <https://fondpotanin.ru/competitions/shkola-fonda/> (дата обращения: 07.01.2025).
138. Щедровицкий, П. Г. Очерки по философии образования / П. Г. Щедровицкий. – М., 1993. – 276 с.
139. Щелина, Т. Т. Духовно-ценностная ориентация как процесс и результат профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Щелина Тамара Тимофеевна. – Арзамас, 2006. – 343 с. – EDN NORYXX.
140. Ясвин, В.А. Школа как развивающая среда (монография) – М.: Институт научной информации и мониторинга РАО, 2010 г.
141. Ясвин, В. А. Отношение педагогов к учащимся как фактор качества образовательной среды // Социальная психология и общество. – 2013. – Т. 4, № 3. – С. 143–152.
142. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
143. Ясвин, В. А. Среда развития личности как предмет эколого-психологического исследования // Экопсихологические исследования – 6: экология детства и психология устойчивого развития. – 2020. – № 6. – С. 341-345.
144. Яссман, В. П. Отражение содержания деятельности во внутреннем мире человека, как показатель уровня профессионализма / В. П. Яссман // Личность и профессиональная деятельность: коллективная монография. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2008. – С. 120-147.
145. Govender, I. Optimising the learning environment for undergraduate students in the Department of Family Medicine at Sefako Makgatho Health Sciences University / I. Govender, M. De Villiers // South African Family Practice. – 2019. – Vol. 61, iss. 4. – pp. 136-143. – DOI: 10.1080/20786190.2019.1613062
146. Isambert-Jamati, V. Fonctionnement du système éducatif / V. Isambert-Jamati // Revue française de pédagogie. – 2020. – Vol. 206, iss. 1. – pp. 107-130. – DOI: 10.4000/rfp.8956.

147. Maslow A. H. Motivation and personality. 2-nd ed. N. Y.: Harper and Row, 1970. – 369 p.

148. Oxford learner's Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/mentoring?q=mentoring> (дата обращения: 04.03.2022).

Культурно-просветительский проект «Свет Православия»

Аннотация проекта

Региональный культурно-просветительский проект «Свет Православия» является уникальным проектом, обеспечивающим решение ряда принципиальных вопросов просветительской и образовательной деятельности. Проект стал региональной площадкой:

- для серьёзного шага в построении православного диалога Церкви и человека, позволяющего расширить пространство взаимодействия на уровне изучения Слова Божьего и христианских добродетелей. В рамках данного проекта Пензенская духовная семинария продемонстрировала образец Школы академического, личностного и духовного роста всех участников проектной деятельности.

- для возможности построения индивидуальной траектории продвижения всех субъектов, где каждый участник реализовал не только идейный замысел всей команды, задействованной в проекте, но и имел возможность построить индивидуальную программу деятельности в зависимости от собственного уровня осознания себя в проекте, степени погружения в совместную деятельность, посильную каждому.

- для высокого уровня познавательной мотивации. При наличии общей проектной цели пути решения частных проектных задач выстраивались каждым участником самостоятельно или с поддержкой значимого наставника. Такое взаимодействие обеспечило высокую организационную самостоятельность, поисково-исследовательский характер в подготовке материалов телепрограмм и включённость каждого члена проектной группы в совместное конструирование «продукта» на основе индивидуального и совместного замысла.

Богатая тематика Православных телепрограмм, включённость не в репродуктивный, а поисковый, исследовательский режим деятельности студентов

семинарии, широкая аудитория и положительные отзывы телезрителей, позволяют говорить об эффективности данного проекта и необходимости дальнейшей работы на ниве просвещения.

Название проекта	Организационно-правовая форма и название организации	Населенный пункт	Краткая аннотация
Свет Православия	Религиозная организация – духовная образовательная организация высшего образования «Пензенская духовная семинария Пензенской Епархии Русской Православной Церкви»	г. Пенза, Россия	Проект направлен на поддержку православной культуры и расширении православных знаний об истории и культуре страны и формирование духовно-нравственных ценностей

Актуальность проекта обусловлена снижением общего уровня культуры и духовных запросов общества. Начиная разговор о православном региональном культурно-просветительском телепроекте «Свет Православия», необходимо сначала понять, что такое православное телевидение. Ответить на этот вопрос можно, только найдя ответ на другой: чем православные телепрограммы отличаются от светских? Между ними должно быть определенное коренное отличие. Но в чем оно? В том, что в них нет насилия, пошлого юмора, безнравственности, которые присутствуют в большинстве светских телевизионных проектах. Очевидно, что православные передачи отличаются и целью своего вещания – возвещение людям об Истине (Истине Христовой).

Цель проекта – создание пространства возможностей для православного диалога Церкви и человека с помощью телевизионной программы «Свет Православия».

Целевая группа – широкий круг зрителей разного возраста, пола и образования.

Задачи проекта:

- 1) изучить и популяризовать православное знание через серию православных телепередач;
- 2) создать условия для формирования у семинаристов навыков практической просветительской деятельности;
- 3) способствовать углубленному изучению дисциплин учебного плана;
- 4) формировать проектную самостоятельность в процессе работы над подготовкой телепередач к эфиру;
- 5) совершенствовать навыки формулирования научно-богословских идей на языке, доступном для широкой аудитории;
- 6) создавать условия для развития речи и совершенствования дикции.
- 7) формировать умения самопрезентации перед видеокамерой.

Продукт проекта – свыше 250 телевизионных программ, включающих цикл бесед по 4 направлениям:

1. Свет истины (беседы, воспитывающие и поддерживающие веру в Бога).
2. Счастье семьи.
3. Я – настоящий человек (воспитание нравственности).
4. Страхи и проблемы.

Результаты проекта – сформированность индивидуальной проектной самостоятельности семинаристов.

Руководитель проекта – протоиерей Николай Грошев.

Этапы подготовки проекта выпуска телевизионной передачи:

I этап – подготовка сценария телепередачи (определение темы, составление плана, поиск материала, изложение его в сжатой форме на доступном для любой аудитории языке);

II этап – поиск в тексте сценария основных базовых идей и их оформления в «stand-up»;

III этап – постановка и телевизионная съёмка;

IV этап – анализ отснятого материала, выбор наиболее качественных дублей;

V этап – монтаж передачи (запись закадрового текста, набор видео ряда, наложение спецэффектов и подбор звукового сопровождения).

Обратная связь в рамках реализации проекта. В рамках проекта спланирована постоянно организованная обратная связь с участниками проекта для отслеживания эффективности реализации проекта и качества проводимых мероприятий. Анкетирование участников, отзывы о телевыпусках предусмотрены после каждого мероприятия, а также в середине реализации проекта подготовлен промежуточный отчет о реализации проекта, в котором отражены промежуточные итоги, оценена деятельность, произведены необходимые корректировки в календарном плане.

2.2 Паспорт проекта

Вид проекта	Телевизионный проект
Разработчики проекта	Протоиерей Грошев Николай
Основные исполнители проекта.	Коллектив семинаристов (индивидуальные наставники и обучающиеся семинарии)
Цель проекта	Создание пространства возможностей для православного диалога Церкви и человека с помощью телевизионной программы «Свет Православия»
Основные задачи проекта	1) изучить и популяризовать православное знание через серию православных телепередач; 2) создать условия для формирования у студентов навыков практической просветительской деятельности; 3) способствовать углубленному изучению дисциплин учебного плана; 4) формировать учебную самостоятельность в процессе работы над подготовкой телепередач к эфиру; 5) совершенствовать навыки формулирования научно-богословских идей на языке, доступном для широкой аудитории; 6) создавать условия для развития речи и совершенствования дикции. 7) формировать умения самопрезентации перед видеокамерой.
Сроки реализации проекта	Сроки реализации проекта: с 2010 г. по настоящее время
Этапы реализации проекта	1 этап – начальный этап реализации проекта. Организаторы проекта продумывают основные направления творческой деятельности. Решения Совета доводятся до сведения проектных групп на установочном

	проектном семинаре. 2 этап – основной этап реализации проекта. Выполняется план работы, утверждённый на Совете гимназии с промежуточными заседаниями на модельном проектном семинаре. 3 этап – завершающий этап реализации проекта. Организаторы проекта проводят в рамках экспертного проектного семинара анализируют продукты совместной проектной деятельности.
Основные направления работы	Проект направлен на воспитание важнейших христианских добродетелей – любви, милосердия, сострадания, терпения
Ожидаемые конечные результаты.	Создание пространства возможностей для православного диалога Церкви и человека с помощью телевизионной программы «Свет Православия»
Продукт реализации проекты	Свыше 250 телевизионных программ
Система организации контроля за ходом исполнения проекта	Общий контроль за исполнением программы осуществляет руководитель проекта протоиерей Николай Грошев
Методы достижения и формы взаимодействия	Творческие Методы создания воспитывающих ситуаций Информационно-развивающие Тренинги Соревнования Беседы Практическая работа Учебное сотрудничество Технология проектной деятельности Технология «Дебаты» Технология «Критическое мышление» Технология «Кейс-стади» Технология «Портфолио» Технология «Сотрудничество»