

ФГБОУ ВО «ОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



Ондар Шаннаан Олегович

РАЗВИТИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА  
ПРЕЗИДЕНТСКОГО КАДЕТСКОГО УЧИЛИЩА

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования  
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель: д.п.н., доцент  
Асриев Андрей Юрьевич

Омск - 2025

## Оглавление

Введение .....	3
Глава I. Теоретические основания разработки системы педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство кадетской образовательной организации .....	17
1.1. Развитие личности воспитанника в воспитательном пространстве кадетской образовательной организации .....	17
1.2. Проект воспитательного пространства Президентского кадетского училища .....	46
1.3. Общая характеристика системы педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство Президентского кадетского училища .....	77
Выводы по главе I .....	102
Глава II. Опыт-экспериментальная проверка системы педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство Президентского кадетского училища .....	105
2.1. Диагностическое исследование воспитательной среды Президентского кадетского училища .....	105
2.2. Общая характеристика и содержание формирующего эксперимента по развитию воспитательного пространства Президентского кадетского училища .....	129
2.3. Результаты развития воспитательного пространства Президентского кадетского училища в условиях эксперимента .....	152
Выводы по главе II .....	174
Заключение .....	177
Список литературы .....	187
Приложения .....	212

## Введение

**Актуальность исследования.** Современный этап развития кадетского образования в России может быть определен как наиболее интенсивный в появлении его новых организационных форм, придерживающихся общих педагогических характеристик, сложившихся в истории этого российского педагогического феномена и, в тоже время, обладающих определенной уникальностью. Относительно новой формой кадетской образовательной организации являются Президентские кадетские училища, выполняющие социальный заказ на формирование типа личности, востребованного не только Вооруженными Силами Российской Федерации, но и всей государственной службой в условиях элитарности, основанной на инновационных идеях развития историко-педагогического наследия за счет внедрения современных технологий обучения и воспитания. Социальный заказ образованию в Президентских кадетских училищах включает в себя социализацию личности (в том числе, поддержку ее профессионального самоопределения), реализацию одаренности и любых способностей воспитанников, а также создание условий самореализации личности. Он обуславливает необходимость воспитательной системы, способной использовать для решения воспитательных задач воспитательные потенциалы офицерского корпуса Вооруженных Сил Российской Федерации, как социально-профессиональной корпорации, военно-профессиональной деятельности и военной культуры России.

Одним из ведущих факторов воспитания в Президентских кадетских училищах выступает воспитательное пространство, непрерывно и опосредовано оказывающее влияние на личность, поддерживающее ее типизацию по значимому для государства, общества и самой личности варианту, но, при этом, сохраняющую возможности индивидуализации личности. Воспитательное пространство Президентского кадетского

училища, формируемое на основе внутренней и внешней социокультурной среды – есть продукт педагогической деятельности командиров и преподавателей, педагогического коллектива, преобразующий среду за счет создания в ней возможностей формирования личности. К сожалению, и воспитательное пространство Президентского кадетского училища и, собственно, педагогическая деятельность по его развитию, редко становились предметом специального исследования. Настоящее исследование представляет собой одну из попыток устранить пробелы в педагогике среды кадетских образовательных организаций в целом, и Президентских кадетских училищ в частности.

**Степень научной разработанность проблемы.** Проблема воспитательной среды и опосредованного воспитания кадет имеет все необходимые научные предпосылки решения. Основы методологического средового подхода представлены в трудах А.И. Артюхиной, Ю.С. Мануйлова, Н.Г. Резниченко, В.Ю. Ромайкина, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, И.И. Сулимы, Н.В. Ходяковой, Н.Е. Щурковой, В.А. Ясвина. Авторы рассматривают среду как обязательный и эффективный компонент любых воспитательных систем, раскрывают характер и механизм влияния среды на личность. Вопросы формирования специального воспитательного пространства решаются в теориях Н.М. Борытко, Н.С. Искрина, И.В. Кулешовой, Л.И. Новиковой, Н.В. Осиповой, М.Г. Резниченко). В них, в частности, определены принципы средообразующей деятельности, охарактеризованы способы преобразования социокультурной среды в воспитательное пространство с рассчитанными параметрами. В работах А.Ю. Асриева, Л.М. Додовой, А.А. Метелиной, Е.А. Нездайминой, В.Ю. Ромайкина, О.О. Симанковой получают характеристику особенности кадетского образования, в т.ч. особые параметры военизированной среды. Развитие воспитательного пространства Президентского кадетского училища рассматривается в теории как часть совершенствования всей системы воспитания кадет. С одной стороны, оно обусловлено актуальными

требованиями военной реформы, с другой – постоянным поиском эффективных воспитательных технологий, новых перспективных решений в области воспитания.

Анализ теоретических исследований и обобщение педагогического опыта по проблеме исследования, дает возможность заключить, что очередная актуализация средовой проблематики в кадетских образовательных организациях связана со стремлением сохранить педагогические традиции, историко- и профессионально-культурный воспитательный потенциал кадетских образовательных организаций в условиях изменения внешней социокультурной среды, и, вместе с тем, добиться решения усложняющихся воспитательных задач не экстенсивными, исчерпавшими себя, а интенсивными методами. Решение проблемы воспитательного пространства и опосредованного управления формированием личности определенного, значимого для заказчиков кадетского образования (государство, общество, личность) типа личности поддержано необходимой исходной теоретической базой, но тем не менее, требует специального научного поиска.

Исследования сложившейся практики позволяют установить, что в теории и практике развития воспитательного пространства кадетских образовательных организаций заметны **противоречия** между:

- потребностью в специальной педагогической деятельности по развитию воспитательного пространства кадетской образовательной организации и наличием соответствующих педагогических инструментов;

- особенностями Президентских кадетских училищ, выделяющих их из ряда других кадетских образовательных организаций и реализацией этих особенностей в воспитательном пространстве;

- возможностями событийности в наполнении воспитательного пространства Президентского кадетского училища, в создании направленности среды и их использованием.

Перечисленные противоречия определяют **научную задачу** исследования, которая сформулирована в виде вопроса: какой должна быть педагогическая деятельность, развивающая воспитательное пространство Президентского кадетского училища?

Актуальность, теоретическая значимость и недостаточная разработанность проблемы обусловили выбор **темы** исследования: «Развитие воспитательного пространства Президентского кадетского училища».

**Объектом** исследования выступает воспитательное пространство кадетской образовательной организации.

**Предметом** исследования является система педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство Президентского кадетского училища.

Ведущей в исследовании стала **идея** о том, что развитие воспитательного пространства может быть обеспечено специальной педагогической деятельностью по формированию событийности, создающей новые потенциалы развития личности, организующей действия, позволяющие воспитанникам их осваивать и меняющей образ жизни воспитанника.

**Гипотеза** исследования включает предположение о том, что развитие воспитательного пространства Президентского кадетского училища может быть обеспечено, если:

- исследовать основные закономерности развития личности в воспитательном пространстве, сформулировать требования к качественному состоянию его компонентов;

- создать проект воспитательного пространства, отражающий такое его качество, в котором оно результативно в опосредованном воспитании личности;

- разработать систему педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство Президентского кадетского училища через создание, включение в субъективную среду воспитанника и закрепление в его образе жизни событий определенной направленности.

**Цель** исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке системы педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство Президентского кадетского училища.

**Задачи** исследования, направленные на реализацию ее цели:

1) Охарактеризовать сущность, структуру и содержание воспитательного пространства Президентского кадетского училища, выделить основные закономерности развития личности в воспитательном пространстве;

2) Выполнить проектирование воспитательного пространства, результативного в опосредованном воспитании кадет с учетом обобщенной характеристики значимого для государственной службы, общества и самих кадет типа личности воспитанника и особенностей Президентского кадетского училища.

3) Разработать систему педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство Президентского кадетского училища.

4) Выполнить экспериментальную проверку системы педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство Президентского кадетского училища и доказать повышение его результативности в опосредованном воспитании кадет.

**Методологическую основу** исследования составили:

- общенаучный системный подход в педагогике (В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский, В.А. Караковский, Н.В. Кузьмина, А.Т. Куракин, М.П. Пальянов, А.М. Сидоркин), требующий обязательного включения воспитательного пространства в структуру системы воспитания в кадетских образовательных организациях и позволяющий изучать воспитательное пространство с использованием исследовательской программы системного подхода;

- методологический средовой подход к исследованию педагогических явлений и процессов (А.И. Артюхина, Н.М. Борытко, Л.И. Новикова, Ю.С. Мануйлов, Н.Г. Резниченко, В.Ю. Ромайкин, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, И.И. Сулима, Н.В. Ходякова, Н.Е. Щуркова, В.А. Ясвин), с позиций которого возможно опосредованное управление процессами формирования в кадетской образовательной организации типа личности, значимого для общества, государства и самих обучающихся за счет моделирования и развития воспитательного пространства кадетской образовательной организации.

**Теоретическую основу** исследования образуют:

- работы педагогов-новаторов 20-30 –х годов XX века, заложивших основы педагогики среды и опосредованного управления формированием личности (Н.И. Иорданский, А.С. Макаренко, С.Т. Щацкий, В.Н. Шульгин);

- теории социокультурной образовательной среды (Л.А. Барановская, М.С. Якушкина, М.Г. Янова), психолого-педагогические исследования социокультурной среды кадетской образовательной организации (Л.М. Додова, А.А. Метелина, Е.А. Нездайминова, В.Ю. Ромайкин, О.О. Симанкова), военно-учебных заведений (М.И. Банников, О.А. Бучнева, Е.И. Мещерякова);

- теории воспитательного пространства образовательной организации (Н.М. Борытко, Н.С. Искрин, И.В. Кулешова, Л.И. Новикова, Н.В. Осипова, М.Г. Резниченко);

- концепция развития воспитательного пространства на основе событийности (М.Г. Резниченко, В.Ю. Ромайкин);

- теории социализации личности в системе социальных связей и отношений (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, М.А. Галагузова, В.А. Караковский, А.В. Мудрик, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, С.С. Фролов), исследования социализации в воспитательной среде кадетских образовательных организаций (А.П. Абрамов, А.П. Ащепков, Л.П. Марьина, Ю.А. Рыжикова, С.В. Ткаченко);

- теории кадетского образования (А.Ю. Асриев, В.Т. Ащепков, А.И. Владимиров, И.М. Дугин, Н.С. Костоусов, С.В. Ткаченко);

- теории подобия и моделирования (В.А. Веников, И.Б. Новик, В.А. Штофф), педагогического моделирования (А.Н. Дахин, А.А. Остапенко, Е.А. Лодатко);

- теории проектного подхода в образовании и проектного управления (Ю.Н. Арсеньев, В.Н. Бурков, А.Ю. Верглинский, Т.Ю. Давыдов, Д.А. Новиков, М.В. Питиль, И.А. Савченко, А.А. Сычугов, Н.А. Штурбина, Е.С. Яхонтова);

- теории ресурсного подхода в педагогике (Л.И. Клочкова, М.В. Колесникова, И.А. Маврина, М.В. Никитин);

Для решения задач исследования использовались **методы:**

- теоретические: логического и контекстного анализа, систематизации, классификации, обобщения педагогического опыта, моделирования, проектирования;

- эмпирические: педагогической диагностики, педагогического эксперимента, сравнительного исследования;

- статистические: корреляционного анализа, определение статистической значимости различий, расчета средних выборочных значений;

- представления результатов: группировка, графические методы.

**Новизна** исследования заключается в том, что:

- установлены новые закономерности социализации воспитанника, развития у него качеств и образований, востребованных государственной службой, развития способностей и самореализации в воспитательном пространстве Президентского кадетского училища;

- представлен проект воспитательного пространства Президентского кадетского училища, который служит прообразом результативного воспитательного пространства и основой целеполагания для развивающей его педагогической деятельности, выбраны ключевые параметры воспитательного пространства, дана их качественная характеристика;

- предложена система педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство Президентского кадетского училища за счет создания событийности, получили характеристику этапы развивающей педагогической деятельности: объективного расширения, индивидуализации сред, интеграции сред.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в том, что:

- уточнено содержание понятия «воспитательное пространство», введены в обращение понятия «воспитательное пространство кадетской образовательной организации», «значимый тип личности», дополнены теории А.П. Абрамова, Л.М. Додовой, А.А. Метелиной, В.Ю. Ромайкина, о сущности, структуре и содержании воспитательного пространства кадетской образовательной организации, раскрыты специфические черты воспитательного пространства Президентского кадетского училища;

- получил характеристику тип личности выпускника Президентского кадетского училища, интегрирующий в себе: профессионально важные качества государственной службы, востребованные государством через своего представителя – учредителя (силовой структуры, субъекта Российской Федерации); результаты социализации, востребованные обществом через институты, управляющие образованием; потенциалы самореализации, востребованные личностью (в т.ч. родителями, законными представителями, социальными группами, к которым принадлежит воспитанник);

- раскрыты основные особенности Президентского кадетского училища, выделяющие его из числа образовательных организаций кадетского образования, дана характеристика специфике образовательного процесса, основанной на элитарности и ориентировке на профессии государственной службы;

- получили характеристику и содержательное наполнение компоненты системы педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство Президентского кадетского училища: целевой, методологический, ресурсный, субъектный, организационный, содержательный, результативно-оценочный и управленческий;

- Развиваются теории опосредованного управления процессами развития личности К.В. Дрозда, Г.А. Лобановой, Ю.С. Мануйлова, И.В. Плаксиной, И.И. Сулимы и др. за счет событийности, обеспечивающей наполнение воспитательного пространства (объем, богатство индивидуальных смыслов) и необходимую направленность воспитательного пространства (значение его ресурсов и действий).

**Практическую значимость** исследования создают:

- научно-экспериментальная площадка исследования проблем развития воспитательной среды кадетских образовательных организаций, созданная в Кызылском ПКУ;

- методическая разработка «Ежегодный событийный календарь Президентского кадетского училища»;
- сборник примерных сценариев воспитательных событий для кадетских образовательных организаций;
- методическая разработка для повышения квалификации педагогов кадетских образовательных организаций «Воспитание средой: основы управления воспитательным пространством»;
- инструментарий оценки результативности воспитательного пространства в воспитании средового типа личности.

**Опытно-экспериментальной базой** исследования выступило федеральное государственное казенное общеобразовательное учреждение «Кызылское президентское кадетское училище». В опытно-экспериментальной работе приняли участие 683 человека, из них 451 воспитанник, 153 родителя (законных представителей), 12 командиров, 19 воспитателей (помощников воспитателей), 37 педагогов и психологов, 12 сторонних специалистов – экспертов.

#### **Этапы исследования.**

На первом (2019-2020 гг.), организационно-подготовительном этапе выполнена систематизация теоретической базы исследования, сформирован его научный аппарат. На втором (2020-2022 гг.), поисковом этапе, проведена проверка гипотез исследования, разработаны его основные теоретические положения, проведено диагностическое исследование воспитательного пространства Президентского кадетского училища. Третий (2022-2025 гг.), экспериментальный этап включал проведение формирующего эксперимента по развитию воспитательного пространства Президентского кадетского училища, проведение сравнительного исследования. Четвертый (2025 г.), обобщающий этап обобщение данных, формирование выводов по результатам исследования, их внедрение в широкую практику.

**Достоверность и обоснованность** результатов и выводов исследования обеспечивается методологическим аппаратом исследования, его непротиворечивой теоретической базой, логикой и структурой исследования, последовательностью решения задач, применением взаимодополняющих и перекрестных эмпирических методов, статистической обработкой и репрезентацией данных, совпадением выводов с результатами других исследований по проблеме, соблюдением принципов доказательной педагогики.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Результаты исследования внедрены в систему воспитательной работы Омского кадетского военного корпуса и Кемеровского президентского кадетского училища.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Воспитательное пространство кадетской образовательной организации – это часть открытой социокультурной и образовательной среды, специально преобразованная педагогами и воспитанниками в процессе целенаправленной созидательной деятельности таким образом, чтобы повышать эффективность воспитательных процессов и обеспечивать непрерывное опосредованное воздействие на воспитанника для воспитания типа личности, востребованного государством, обществом, а также самими обучающимися. Воспитательное пространство оказывает опосредованное влияние, прежде всего, на три процесса развития личности: социализацию; развития востребованных качеств и образований личности; развитие способностей и создание потенциалов самореализации. Социализация воспитанников закономерно связана: с педагогически целесообразным отражением компонентов военного социума, содержания военной культуры общества в

2. воспитательном пространстве кадетской образовательной организации; с соблюдением баланса между школьным и военным укладом.

Развитие востребованных качеств и образований личности имеет закономерную связь с тем, насколько коррелируют между собой организация (трофика) воспитательного пространства кадетской образовательной организации и система воспитательной работы. Закономерности развитие способностей личности и формирования ее потенциалов в самореализации связаны с воспитательным пространством через: его наполнение (объем, богатство индивидуальных смыслов); его направленность (значение его ресурсов и действий).

2. Проект воспитательного пространства Президентского кадетского училища есть его прообраз, идеальная конструкция, отражающая состояние, к которому воспитательное пространство приводится развивающей педагогической деятельностью. Проект воспитательного пространства Президентского кадетского училища описывает его качественное состояние через: потенциалы развития воспитанника; действия, позволяющие воспитаннику их реализовать; субъектов воспитательного пространства; образ жизни воспитанника.

Наиболее значимыми потенциалами развития воспитанника в воспитательном пространстве Президентского кадетского училища являются: урок, коммуникация, опредмеченные смыслы-ценности, символика и ритуалы, относящиеся к одному или сразу нескольким видам: историко-культурные, профессионально-культурные потенциалы и потенциалы дополнительного образования. Реализовать потенциалы развития воспитаннику позволяют следующие виды действий: познание, использование и преобразование исторического опыта; квазипрофессиональная деятельность; дополнительное образование и внеурочная деятельность. Перечисленные действия организуются: командирами, учителями и воспитателями; представителями профессиональных групп и профессиональные сообщества; самими воспитанниками; передовыми ученическими коллективами; творческими, проектными, исследовательскими, конкурсными группами и спортивными

командами. Чертами образа жизни, как части проекта, выступают следующие нормы, образцы и стимулы: формальные нормы, регламенты, ограничения, санкции и поощрения; не формальные нормы, традиции, неформальные санкции и поощрения; культивируемые образцы поведения; ожидания, предъявляемые к воспитаннику.

3. Одним из способов развития воспитательного пространства Президентского кадетского училища выступает создание событийности. Система педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство Президентского кадетского училища, представляет собой целостную совокупность целей и задач, методов, организационных форм и средств, субъектов и их действий, управленческих функций, позволяющих менять событийность воспитательного пространства для достижения проектного качества. Она реализует основные пути развития воспитательного пространства: средообразующую деятельность, организацию событий и оценку результативности опосредованного воспитания. Целевой, методологический, субъектный и ресурсный компоненты системы определяются проектом воспитательного пространства ПКУ. Организационный, содержательный и процессуальный, результативно-оценочный и управленческий компоненты системы формируют программу развития воспитательного пространства ПКУ.

Педагогическая деятельность, развивающая воспитательное пространство Президентского кадетского училища на событийности включает три этапа: этап объективного расширения, на котором во внутренней и внешней социокультурных средах анализируются и проектируются возможные события. Проекты событий на этом этапе существуют, преимущественно, в виде потенциалов – параметров возможного; этап индивидуализации сред, когда событийность приобретает множественный характер. Ресурсы многочисленны, а события существуют, преимущественно, в виде массовых действий и движений, не только

«захватывающих» всех воспитанников, но и обеспечивающих вариативность выбора событийной цепочки для участия; этап интеграции среды, на котором из вариативных событийных цепочек выделяются те, которые в наибольшей степени отвечают формированию значимого типа личности, вызывают интерес и эмоциональный отклик у большинства воспитанников. Такие события закрепляются в образе жизни и становятся постоянными.

**Структура исследования.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (всего 215 наименований источников) и приложений (всего - 3). Общий объем диссертационного исследования составляет 215 страниц. Текст иллюстрирован 8 таблицами и 22 рисунками.

## Глава I. Теоретические основания разработки системы педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство кадетской образовательной организации

### 1.1. Развитие личности воспитанника в воспитательном пространстве кадетской образовательной организации

Современная история кадетского образования характеризуется повышенным вниманием со стороны общества, государства и науки к его становлению в новой образовательной системе России, причем с параметрами, значительно выходящими за рамки военного ведомства. Оправдывается мысль о том, что интерес к кадетскому образованию неизменно повышается в исторические периоды, когда общество испытывает наибольшее социальное напряжение [9]. Историко-педагогические исследования кадетского образования (С.К. Дарков [50], А.А. Луценко [97] и др.) позволяют классифицировать этап с 1991 г. и по настоящее время как наиболее интенсивный в разработке теоретических основ и педагогических технологий, в создании новых моделей, типов и видов организаций кадетского образования. Самым существенным фактором развития кадетского образования в постсоветской России является потребность в его воспитательных возможностях. «Отрадно, что кадетское движение ... динамично развивается, вовлекает в свои ряды смелых, энергичных, талантливых ребят, которые добиваются значимых успехов в учебе, активно участвуют в спортивных и творческих мероприятиях. Многие из них мечтают посвятить свою жизнь военной, государственной службе, приносить пользу Родине», - отметил Президент Российской Федерации В.В. Путин [184].

Одна из первых попыток концептуального оформления кадетского образования и позиционирования ее в системе образования Российской Федерации относится к 2005-2007 гг., когда в открытом информационном пространстве был опубликован и широко обсуждался проект Основ

концепции государственного стандарта кадетского образования [38]. Обращение к особым возможностям кадетского образования в то время, как пишет А.И. Владимиров, было обусловлено выдвижением «... категорического императива воссоздания национальной системы воспитания граждан России и формирования ее национальных элит с детства, в качестве приоритетной задачи государства и российского общества» [38]. Проектом предполагалось, что на базе учреждений кадетского образования будет осуществляться начальное профессиональное образование будущих государственных служащих (в т.ч. и военнослужащих) (учреждения первого типа) и, одновременно, сохранятся социальные функции кадетского образования (устранение социальных деформаций, отрыв от неблагоприятной социальной ситуации развития, развитие способностей, склонностей и задатков) (учреждения второго типа).

Однако, в 2012 г. Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» выделен гораздо более узкий атрибутивный признак кадетских образовательных организаций. «В рамках обучения по образовательным программам основного общего и среднего общего образования, интегрированным с дополнительными общеразвивающими программами, имеющими целью подготовку несовершеннолетних обучающихся к военной или иной государственной службе, в том числе к государственной службе российского казачества, создаются соответствующие (кадетские) общеобразовательные организации со специальными наименованиями» [138]. При том, что кадетское образование впервые выделено в едином образовательном пространстве России, закон «вывел за рамки» кадетского образования его наиболее массовые формы (кадетские школы и школы-интернаты, кадетские классы и объединения). Кроме того, он не в полной мере определяет сущность и специфику кадетского образования и только добавил актуальности проблеме его концептуального определения.

Несмотря на то, что Концепция кадетского образования 2005 г. так и не

была принята, ее более поздний проект, предложенный Министерством просвещения Российской Федерации в 2018 г., во-многом, повторял первоначальные идеи. Поскольку ими руководствовался Совет Министерства просвещения Российской Федерации по кадетскому образованию (действовал в 2018 и 2019 гг.), многие были склонны считать данный «... методологический документ для реализации принципов, целей, задач и основных направлений развития кадетского (казацкого кадетского) образования» частью государственной образовательной политики [82]. Содержательно, кадетское образование, согласно данному проекту концепции, определялось как «... 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 с целью предпрофессиональной (начальной профессиональной) и военной подготовки несовершеннолетних обучающихся к государственной службе» [82]. Формально, кадетское образование признавалось «... единым целенаправленным процессом воспитания и обучения несовершеннолетних учащихся в ООКТ (образовательных организациях кадетского типа) с исторически сложившимися традициями кадетских корпусов России и в подобным им условиях пребывания» [82]. Обобщение преемственных идей, изложенных в обоих документах, позволяет заключить, что речь шла об устойчивом социальном заказе образованию, заключающемся в формировании личности значимого типа, обладающей качествами, востребованными государственной (особенно – государственной военной) службой, но, одновременно, имеющей все потенциалы, для личностной и профессиональной самореализации в условиях военной службы. Кроме того, уже на уровне определения, выделено особое значение среды кадетской образовательной организации.

В другом, одновременно действующем стратегическом документе -

Концепции развития системы воспитания и обучения в общеобразовательных организациях кадетского типа Российской Федерации (проект Министерства обороны Российской Федерации)» [83], было отмечено, что «... задачей воспитания и обучения (в кадетских образовательных организациях) является формирование высоконравственной личности, пропагандирующей традиционные российские духовные ценности, обладающей высоким интеллектуальным потенциалом, направленным на созидание и прорывное развитие всех сфер деятельности государства, ориентированной на беззаветное служение Отечеству» [83]. Это, по сути, задача создания особой системы воспитания, где интересы общества и государства учитываются наравне с интересами личности. В данном документе вопросам развития воспитательного пространства уделено особое внимание, а его содержательные компоненты отнесены к базисным основам организации воспитательной работы.

Педагогическая концепция кадетского образования, обобщающая и развивающая эти идеи на фоне тенденций социокультурного развития российских регионов, предложена в 2023 г. А.Ю. Асриевым. «Кадетское образование, - пишет автор, - в определенном качестве становится инструментом социокультурного развития (регионов и страны) через формирование личности общественно значимого типа, развития человеческого потенциала молодежи через воспроизводство социокультурных эффектов (конструирования идентичности, рекрутирование культурной и интеллектуальной элит и социальные лифты)» [9, С. 6]. Таким образом, миссия кадетского образования и его цели, связанные с личностью, гораздо масштабнее выполнения кадрового заказа силовых ведомств и подготовки граждан к военной службе. Военная культура, военизированная среда, контакт с военнослужащими – носителями ценностей офицерского корпуса, практики военно-профессиональной деятельности здесь выступают средством развития личности. Кадетское образование, в концепции А.Ю. Асриева, может иметь различные формы, а исходной основой вариативности

выступает, прежде всего, социальный заказ, а затем региональные модели с их возможностями и социокультурные связи с заказчиком. «Социальный заказ выступает механизмом и формой социального партнерства в развитии образовательных систем, проявляющийся в контексте конвенциональных договорных отношений между субъектами, имеющих четко выраженный запрос в трех векторах: организация кадетского образования, его качество и ожидаемые социокультурные эффекты» [9, С. 14].

Итак, исходным посылом для определения научной задачи нашего исследования выступал социальный заказ кадетскому образованию на воспитание личности особого, значимого для общества, государства и самого человека типа, а также оценка воспитательной среды кадетской образовательной организации как важнейшего фактора воспитания. Следуя положению, сформулированному Н.Е. Щурковой [209], мы считаем, что формирование личности по общественно значимому образцу – есть результат целенаправленного воспитания, в котором Н.Е. Щуркова выделяет три основные составляющие: воспитывающую среду, воспитательную деятельность и самовоспитание, движущее силой которого выступает осмысление мира, переживание мира и самоопределение личности в мире. Приведем и другую цитату, принадлежащую Ю.С. Мануйлову: «Поскольку среда осредняет личность, то естественным следствием и результатом средового подхода в воспитании является тип личности. В соответствии со средовой трактовкой личности как субъекта обладания тип личности является комбинацию того, что имеет и что умеет ребенок как представитель среды» [106]. Воспитательная среда кадетских образовательных организаций, в условиях инновационного развития российского образования, таким образом, выступает неизменным инвариантным компонентом педагогических систем, обеспечивающим уникальность, сохранение и передачу традиций, реализацию педагогического наследия российских полководцев и педагогов.

Наш опыт работы в Президентском кадетском училище вполне

согласуется с этим мнением и позволяет предположить, что большинство факторов эффективного воспитания личности, востребованной современным обществом и отвечающей требованиям государственной (особенно государственной военной) службы содержит в себе именно воспитательная среда училища. Отсюда следует, что перспективным в развитии системы воспитания кадет является методологический средовой подход к изучению педагогических явлений и процессов. «Средовой подход в воспитании включает теорию и технологию осуществляемого через среду управления процессами формирования и развития личности ребенка. В основе лежат идеи структурно-функционального анализа, синергетики и положения философской лингвистики, феноменологии, теории коэволюции современной натурфилософии, теории социализации» [109, С. 8]. Он не только не противоречит общенаучному системному подходу, но и выделяет среду, как в качестве обязательного компонента педагогической системы, так и в качестве самостоятельного объекта системного педагогического исследования (В.П. Беспалько [18], А.Т. Куракин [90], Л.И. Новикова [130], М.П. Пальянов [148], А.М. Сидоркин [166] и др.).

Средовой подход к исследованию воспитания, в своей основе, сложился в отечественной педагогике в 20-30 гг. прошлого века, с одной стороны, в поиске способа превращения прогрессивной социальной среды в «... в средство воспитания человека новой формации» [111], а с другой – в выдвигании на передний план задач социального воспитания подрастающего поколения. В трудах Н.И. Иорданского [69], А.С. Макаренко [100], С.Т. Щацкого [200], В.Н. Шульгина [204] и др. воспитательная среда определена как социокультурное явление, содержащее в себе культурные, мировоззренческие и социальные условия жизнедеятельности человека, стимулирующее определенное и закономерное развитие личности. Педагогика среды требовала использования в воспитании того социокультурного пространства, в котором человеку предстоит жить,

работать и играть социальные роли. Кроме того, в работах перечисленных авторов:

- сформулированы требования исследовать личность и процессы ее развития, оценивать и планировать педагогическую деятельность в конкретной среде, с учетом влияния средовых факторов;

- установлен принцип открытости среды, которые означает, не полное проникновение, и не изоляцию, но целесообразную трансляцию внешней социальной среды в школу;

- открыто явление множественности и не суммирования сред, имеющих собственные (не обязательно сходные) социальные установки и оказывающих влияние на человека;

- определены важнейшие содержательные компоненты среды: уклад, образ жизни, окружение и пр.

- актуализировано со-действие, параллельное действие, коллективное действие и другие концепты средового подхода, позволяющие вести не прямое, но опосредованное управление процессом формирования личности социально значимого типа.

Современный этап разработки средового подхода в педагогике связан с трудами А.И. Артюхиной [7], Н.М. Борытко [27], Ю.С. Мануйлова [109], Л.И. Новиковой [131], Н.Г. Резниченко [155], В.Ю. Ромайкина [156] И.И. Сулимы [178], Н.В. Ходяковой [193], Н.Е. Щурковой [208], В.А. Ясвина [214]) и оформлением на базе его теорий особой методологии педагогической деятельности, превращающей среду в средство комплексного целенаправленного воздействия на воспитанника, методологии опосредованного управления развитием личности и, соответственно, особой методологии педагогического исследования [179].

Нет смысла в подробном цитировании теорий подхода, поскольку развитие средового подхода в отечественной педагогике и психологии, его современное состояние, проблематика и знания подробно охарактеризованы в диссертациях, монографиях и статьях Л.Б. Исаевой [70], О.Л. Кораблева [84], Ю.С. Мануйлова [110], Н.В. Ходяковой [193], Г.Г. Шек [201] и пр. Более подробно мы обращаемся к ним в процессе моделирования воспитательного пространства, в следующем параграфе. Вместе с тем, уже на этом этапе, считаем необходимым перечислить фундаментальные основы средового подхода, которые используются нами в целях научного обоснования модели воспитательного пространства Президентского кадетского училища и системы педагогической деятельности по его развитию. В первую очередь, приведем определение воспитательной среды, которым мы намерены пользоваться (Н.В. Ходякова [193]). «Воспитательная среда - это объективная реальность, которая субъективно воспринимается, переживается, осмысливается и оценивается, избирается и трансформируется каждым участником образовательного процесса, в силу чего выступает, и потенциальным содержанием, и потенциальным средством образования и развития личности» [193, С. 9]. Приведем и другое, не менее существенное для нас определение (В.Ю. Ромайкин [156]). «Воспитывающая среда с точки зрения внешних сущностных характеристик - это определенная общность людей и их организация, созданная с целью реализации конкретных воспитательных задач и дающая возможность детям раскрыть свой потенциал; с точки зрения внутренних сущностных характеристик - это такая организация жизнедеятельности детей, в которой посредством определенного системообразующего компонента создается особая педагогическая атмосфера, в которой проявляется оптимальное сочетание взаимоотношений ребенка со средой, побуждающей его быть самостоятельным, активным, проявлять устойчивость своих взглядов в сочетании с гибкостью своей позиции, определяемой складывающимися обстоятельствами и возникающими условиями» [156, С.11]. Кроме того, к

важнейшим положениям, выделенным методологами средового подхода, следует отнести:

- сочетание объективной (среда – совокупность объективно существующих условий (А.И. Артюхина [7], Н.М. Борытко [27], О.Б. Рубцова [160], Н.Е. Щуркова [208]) и субъективной, психологической (среда – то, что воспринимается воспитанником как среда (В.В. Рубцов [159], В.И. Слободчиков [170], В.А. Ясвин [214]) природы среды;

- закономерности базовых процедур средового подхода: средообразования, наполнения среды, инверсии, осреднения, типизации и пр., раскрывающие общие устойчивые, повторяющиеся связи между специальной педагогической деятельностью и процессами формирования личности воспитанника кадетской образовательной организации;

- гуманный характер воспитательной среды и закономерности опосредованного управления, ненасильственное и непрямое воспитательное воздействие на массы, типизацию, которая не препятствует, а способствует проявлению индивидуализации человека;

- принципиальную необходимость «Со-бытийного» статуса жизнедеятельности воспитанника. «Среда, - пишет И.И. Сулима, - доставляет возможности со-бытийного статуса: со-общаться, содружествовать с другими людьми, сотрудничать с ними, соперничать, сопереживать и т.д., быть соратниками, современниками и т.д.» [179];

- исследовательские программы и методологические позиции, определяющие изучение педагогических явлений и процессов (четыре обязательных действия: «... прогнозирование разрешающих возможностей среды как области поиска управленческих решений; конструирование надлежащих значений её ниш; моделирование средообразовательных стратегий, необходимых для того, чтобы придать нишам нужные значения;

планирование мер, направленных на реализацию данных средообразовательных стратегий» [109].

В практико-ориентированных педагогических исследованиях, выполненных с позиции средового подхода (а их только за последнее десятилетие насчитывается более двухсот [158]), заметно определение различных аспектов изучения среды, каждый из которых представляет собой отдельный взгляд на нее. Так, среди объектов диссертационных исследований (только те, где решаются задачи воспитания и формирования личности) мы встречаем: образовательную среду (как, например, у В.В. Кириленко [76] или Д.В. Смирнова [172]); информационную среду (например, у М.В. Киргинцева [75], А.О. Куратова [92] или С.С. Новиковой [133]); культурную и поликультурную среду (например, Е.А. Гингель [43], И.В. Шамов [198], Э.В. Эрдниева [211]); другие виды сред и их комбинации. Каждый из таких взглядов, естественно, образует свой собственный путь исследования. Для решения нашей научной задачи, как нам кажется, наиболее интересным является исследование воспитательной среды (пространства) в его социокультурных измерениях. Единственная фундаментальная работа, посвященная развитию воспитательной среды кадетской образовательной организации В.Ю. Ромайкина [156], кстати, также предполагает, что специфика этой среды выявляется в том случае, если ее исследовать как социокультурную.

Многочисленные публикации обращают внимание на специфику среды кадетской образовательной организации, на ее отличия от школьной среды и среды военного вуза, на воспитательные потенциалы, например:

- особую систему взаимоотношений в кадетских коллективах, построенную на ценностях, образцах и нормах воинских коллективов, но не дублирующую их полностью [11];

- относительную автономию и возможности специального педагогического преобразования [102];
- трансляцию в средовых видах окружения духовно-нравственных компонентов военной культуры российского общества [12, 60];
- благоприятные условия общей и профессиональной социализации [98, 149];
- широкие возможности самореализации и саморазвития, особая средовая трофика самореализации [206];
- повышенную психофизическую и интеллектуальную активность, зафиксированную в средовом укладе [35].

К числу теоретических основ нашего исследования также отнесены теории социокультурной образовательной среды Л.А. Барановской [16], М.С. Якушкиной [212], М.Г. Яновой [213]. Социокультурная среда, как следует из положений перечисленных работ, представляет собой специально создаваемое (преобразуемое) пространство, имитирующее культурные компоненты института-учредителя, максимально использующее воспитательные потенциалы его профессиональной культуры и профессионального социума в интересах воспитания. Это определение, как видим, содержит ряд сущностных и содержательных признаков, используемых нами далее. В границах социокультурной среды воссоздается фрагмент культурной и социально-изменчивой реальности, причем сущность понятия «социокультурная», как пишет М.Г. Янова, отражается в «... его ценностной значимости и культуросообразном взаимодействии его субъектов» [213, С. 124]. В свою очередь, Л.А. Барановская выделяет такие закономерности социокультурного образовательного пространства, как социокультурная детерминация, ценностная кумулятивность, субъективность и заданная направленность [16]. Автор определила его как «... часть исторически определенной реальности (которая) характеризуется следующими существенными признаками: является институциональной

формой взаимодействия субъектов образования; обращено к культуросодействию знаний, культурных практик и их преобразованию; ... способствует формированию личности (необходимого, культуросообразного и социального типа)» [16, С. 19].

Несомненно, именно в социокультурном измерении проявляется специфика воспитательной (не исключительно дидактической) среды кадетской образовательной организации, хотя исследований, где формируется это знание, мы почти не нашли (исключение – диссертационное исследование Л.М. Додовой). Вместе с тем, в поле нашего зрения попадали исследования социокультурной среды военно-учебного заведения. Выделенные, например, Е.И. Мещеряковой [117], особенности среды, влияющие на профессионально-личностное становление курсанта вуза МВД России, вполне, на наш взгляд, применимы к вузам других силовых ведомств, и, частично, они существуют в кадетских образовательных организациях. К их числу автор относит:

- доминирование внешне заданного управленческого и организационного начала;
- частичная изоляция от внешней среды и, соответственно, усиление влияния факторов внутренней среды;
- влияние коллективного мировоззрения, вызванное коллективным характером деятельности и постоянным взаимодействием курсантов;
- традиции ведомства, образовательной организации и их влияние;
- стиль взаимоотношений и иные регламенты жизнедеятельности [117, С.174]. Аналогичные характеристики выделяет О.А. Бучнева [31], Можно добавить к этому некоторые характеристики социокультурной среды военного вуза, которые также находят свое отражение в воспитательном пространстве кадетской образовательной организации. М.И. Банников [15], в частности, считает, что она максимально способствует усвоению ценностей

офицерского корпуса, поскольку на это ориентировано ее структурно-содержательное наполнение (предметный, духовный и деятельностный планы). Воспитательная среда кадетской образовательной организации, по мнению Л.М. Додовой, отличается от школьной среду спецификой: предметно-пространственного (оборудование помещений и территорий, форма, общежития, специальные предметные средства обучения и воспитания и т.д.), технологического (режимы, регламенты (в т.ч. учебные планы и программы, нормы, правила и т.д.) и социального (специфика агентов социализации: половая однородность, отношение к Вооруженным Силам и пр.) компонентов [52].

Обращение к понятию «воспитательное пространство» - есть исследовательская позиция, основанная на принципах и положениях методологического средового подхода, вместе с тем, оно требует уточнения понятия «воспитательное пространство кадетской образовательной организации». Согласно с Н.В. Осиповой [143] в том, что четкого и единого соотношения понятий «среда» и «пространство» в современной педагогике пока еще не выработано. Один из ведущих теоретиков средового подхода в педагогике – Ю.С. Мануйлов, например, весьма критично относится к использованию понятия «пространство», которое, по его мнению, если не давать ему специального определения в строгом объеме значений – шире среды и « ... ассоциируется с чем-то вроде емкого контейнера, куда можно поместить все, что угодно: комплексы, образовательные услуги, воспитательные системы, детские учреждения, образовательные практики и многое другое» [108, С.83]. Вместе с тем, если такое определение выполнено, пространство, как он считает «... служит материалом моделирования образовательных систем, комплексов, сред» [108, С. 84]. В ряде исследований, напротив, пространство понимается как производная от среды с ее практически неустранимой стихийностью.

Средовой подход к исследованию процессов воспитания, например, по мнению Н.М. Борытко, ориентирует нас на то, что среда транслирует социально значимый тип личности, создавая социокультурные условия воспитания, однако, сам по себе, он «... не дает возможности даже для формулирования инструментальных педагогических целей, тем более не дает он и пути для отбора содержания воспитания» [27, С.10]. В его монографии «В пространстве воспитательной деятельности» развивается мысль Л.И. Новиковой [132] о том, что воспитательная среда – это, в большей степени, социокультурная данность, а воспитательное пространство – это результат целенаправленной, созидательной, интегрирующей деятельности по преобразованию среды, повышающей эффективность воспитания. Вместе с И.В. Кулешовой, она четко формулирует вопрос, который находится в основе множества педагогических задач, в том числе и задачи нашего исследования: А как сделать воспитывающей саму среду? [132, С.6].

Изначально, философская категория «пространство» является парной «времени» и отражает объективное существование материи («...множество объектов, между которыми установлены отношения, определяемые характером этих объектов, расстоянием между ними» [132, С. 12]), однако, в своем развитии в социальных науках она сразу же перестала быть исключительно материальным явлением. В педагогике, например, категория «пространство» имеет особый смысл и определяет совокупность условий (более специально созданных, чем стихийных), в которых происходит развитие личности, коллектива. В зависимости от предмета исследования, воспитательное пространство определяется авторами, как часть, компонент воспитательной системы образовательной организации (Н.С. Искрин [71]), идеализированный социокультурный фон формирования личности (М.В. Шакурова, Е.В. Алехина, О.В. Денисова [196]), управляемая совокупность, комплекс объективных условий жизнедеятельности, определяющих физическое, психическое, интеллектуальное и социальное развитие личности воспитанника (Ю.Н. Сеницын, Е.Н. Жирма и Ю.Н. Буняк [169]) и т.д. Это

одна из сторон образовательного пространства, которое, по мысли Л.И. Новиковой есть «педагогизированный» [131] фрагмент социальной среды.

Анализ контекстов, в которых исследователи, действующие с позиции средового подхода, употребляют понятие «воспитательное пространство», позволяет установить некоторые особенности исследования, выделяющие его предмет из более общего понятия «воспитательная среда»:

- учет предметно-пространственных и временных границ пребывания воспитанников под опосредованным управлением;

- педагогически целесообразная организация для решения конкретных воспитательных задач;

- часть среды (в том числе ее информационное измерение), непосредственно задействованная в воспитательной работе, пространство воспитательной деятельности [12, 46, 195].

Несмотря на то, что «воспитательное пространство» и сами положения средового подхода довольно активно развиваются в последние два десятилетия, теоретических положений, раскрывающих сущность, атрибутивные признаки воспитательного пространства, позволяющих выделить его из определений воспитательной среды не так уж и много. В теоретические основы нашего исследования, в частности, включены работы М.Г. Резниченко [155], Н.В. Осиповой [143], Н.М. Борытко [27], где такое знание сформировано.

«Воспитательное пространство, - как его определила М.Г. Резниченко, – динамичная, многоуровневая, социально-педагогическая система, функционально объединяющая: подсистему личностно-профессионального развития, инициирующая развитие потенциала ....; подсистему институциональную, сохраняющую преемственность ....; подсистему событийно-временную, включающую упорядоченную совокупность взаимосвязанных событий» [155, 11]. М.Г. Резниченко уверена в том, что

воспитательное пространство возникает в социальной среде, как результат созидательной деятельности воспитателей и воспитанников.

У Н.В. Осиповой категория «пространство» трактуется как имманентная характеристика содержания образования, «сотворяемый мир образования» [143, С. 48] дающий возможность конкретизировать тип личности, формирующийся в той, или иной среде. Н.В. Осипова [143], В.А. Ясвин [213] и др. авторы особо подчеркивают, что воспитательное (у Н.В. Осиповой – учебно-воспитательное) пространство – это не ограниченная форма, рамки среды, но ее особая организация. Следуя этому заключению, мы предположили, что характеризуя среду, наиболее благоприятную для воспитания типа личности будущего офицера, целесообразно использовать понятие «воспитательное пространство».

Развернутое исследование категории «воспитательное пространство» (у автора – пространство воспитательной деятельности) провел Н.М. Борытко [27]. Для уточнения его значения ученый приводит филологический синоним «поле», а затем дает авторскую типологию воспитательных пространств:

- социальное пространство – поле значений, создаваемое совокупной человеческой деятельностью социальное измерение «образа мира»;

- культурное пространство – поле ценностей, формируемое культурным опытом духовно-нравственного общения с миром;

- антропологическое пространство – поле смыслов («внешние пределы структурирования антропологического пространства, такие как мир, государство, город, дом, комната, получают аналогичные выражения в виде человечества, народа, нации, населения, семьи, соседей. Внутренние пределы, - такие как организм человека, его одежда, украшения и прочее, играют не менее важную роль, чем внешние пределы. Всё это свидетельствует о многомерности антропологического пространства [93]). Ряд уточнений понятия сделаны в работах Л.А. Зятевой, С.Н. Злобиной и

И.И. Киютиной [64], Н.С. Искрина [71], М.В. Шакуровой, Е.В. Алехиной и О.В. Денисовой [195], С.В. Фроловой, Е.Ю. Илалтдиновой и Ф.В. Повшедной [191]. Все они учтены нами в работе над понятийным аппаратом исследования.

Итак, с позиции средового подхода и теорий «воспитательного пространства» мы формулируем первое рабочее определение. В нем также учтены общие характеристики воспитательной среды кадетской образовательной организации, о которых мы писали выше.

*Воспитательное пространство кадетской образовательной организации* – это часть открытой социокультурной и образовательной среды, специально преобразованная педагогами и воспитанниками в процессе целенаправленной созидательной деятельности таким образом, чтобы повышать эффективность воспитательных процессов и обеспечивать непрерывное опосредованное воздействие на воспитанника для воспитания типа личности, востребованного государством, обществом, а также самими обучающимися. Тип личности, который призвано формировать воспитательное пространство кадетской образовательной организации – это образ, интегрирующий в себе:

- профессионально важные качества государственной службы, востребованные государством через своего представителя – учредителя (силовой структуры, субъекта Российской Федерации);
- результаты социализации, востребованные обществом через институты, управляющие образованием;
- потенциалы самореализации, востребованные личностью (в т.ч. родителями, законными представителями, социальными группами, к которым принадлежит воспитанник).

Открытая социокультурная среда, на основе которой создается воспитательное пространство кадетской образовательной организации – по

своей сути, есть совокупность воспитательных сред: семейной, школьной, военного и гражданского социума, однако, прямое объединение компонентов различных сред еще не дает необходимого эффекта, более того, оно может влиять отрицательно на эффективность воспитания. Компоненты воспитательного пространства изначально рассчитываются как педагогическая система, где их состав и связи образуют непротиворечивое единство, с необходимостью и достаточностью создающее системное свойство – способность обеспечивать и стимулировать процессы формирования личности необходимого типа. Задача моделирования воспитательного пространства кадетской образовательной организации решается нами в следующем параграфе, пока же есть необходимость обратиться к исследованию процесса развития личности воспитанника в воспитательном пространстве кадетской образовательной организации, т.к. его закономерности задают исходные условия моделирования.

«Личность, как и все специфически человеческое в психике, формируется и раскрывается в ходе активного взаимодействия со средой внешней и предметной, путем усвоения или присвоения индивидом общественно выработанного опыта. Формирование личности (значимого типа личности) – объективный и закономерный процесс (совокупность процессов), в ходе коего человек выступает не только как объект воздействия, но и как субъект деятельности (различных видов деятельности попеременно играющих роль ведущей) и общения» [24]. В связи с разработкой воспитательного пространства и среды, в работах, указанных нами в настоящем параграфе, можно выделить два ключевых процесса развития личности и, соответственно, определить две группы его закономерностей, связывающих воспитательное пространство кадетской образовательной организации с эффективностью влияния на личность.

В первую очередь – это *социализация воспитанников*. Психологическое содержание процесса социализации раскрыто в трудах К.А. Абульхановой-

Славской [3], А.В. Брушлинского [28], Л.С. Выготского [39], И.С. Кона [81], А.Н. Леонтьева [94] и др. авторов, признающих социализацию психологическим механизмом постепенной реализации изначальной социальной сущности человека, происходящей не где-нибудь, а именно в социокультурной среде. «Развитие личности – процесс нелинейный. Будучи субъектом поступания, личность всякий раз определяет свою позицию в системе социальных координат (как известно – часть социокультурной среды). Последовательность позиций складывается в ту, или иную тенденцию, обнаруживает оригинальную траекторию развития личности» [87, С. 18]. Суть процесса социализации в выделенных нами работах заключается в освоении индивидом социального опыта, транслируемого, в числе прочего, социокультурной средой, его использовании и преобразовании, за счет чего происходит развитие социальных качеств личности, ее вхождение в систему социальных связей и отношений. Педагогические теории социализации (М.А. Галагузова [41]. В.А. Караковский [72], А.В. Мудрик [121], С.С. Фролов [190] и др.) неизменно выделяют социокультурную среду как условие социализации, а ее целесообразную организацию в воспитательное пространство как средство педагогической поддержки этого процесса. Собственно, социализация с позиций избранных нами теорий педагогики – и есть процесс взаимодействия индивида с социальной средой, в ходе которого происходит окультуривание его естественных сил обществом.

Во вторую очередь, следует обратить внимание на процессы *развития востребованных качеств и образований личности воспитанника* в воспитательном пространстве кадетской образовательной организации, формирования ее психической, физической, интеллектуальной и социальной зрелости, а также *развитие способностей и создание потенциалов самореализации*. Этот процесс может трактоваться как часть социализации, или же напротив, социализация рассматривается внутри него. В любом

случае, они не рядоположены и разделены нами только в исследовательских целях.

Итак, *первая группа* закономерностей связана с особенностями процесса социализации воспитанников в специфической среде кадетской образовательной организации. Она, в частности, раскрывается в работах А.П. Абрамова [2], А.П. Ащепкова и С.В. Ткаченко [13], Л.П. Марьиной [112], Ю.А. Рыжиковой [161] и др. Рассматривая социализацию как один из главных процессов формирования личности воспитанника кадетской образовательной организации (т.к. освоение социальных норм, ролей, статусов и образцов поведения отвечает ключевым социальным потребностям возраста), А.П. Абрамов утверждает, что ее характеристики продуктивно изучать с позиции средового подхода. В кадетской образовательной организации (у автора – средней специальные военно-учебные заведения), протекает один из важнейших этапов социализации – социальное становление личности. Он предполагает «...формирование основ определенного типа личности, необходимых для выполнения будущих социальных и профессиональных функций, ... усвоение социального опыта и включение личности в систему социальных отношений в результате воздействия социальной среды» [2, С. 8]. Социализация воспитанника, в определении А.П. Абрамова, обеспечивается «... взаимодействием личности и социальной среды, как системы и процесса, которое реализуется со стороны общества в обучении и воспитании, а со стороны личности – в идентификации, т.е. в самореализации и развитии» [1, С. 80]. Другой автор – Л.П. Марьина, подчеркивает, что сущность социализации кадета отличается от социализации школьника, прежде всего, тем, что в кадетской образовательной организации происходит «... соединение общей социализации с усвоением духовно-нравственных ценностей и воинских традиций, приверженность которым необходима будущему офицеру» [112, С.9].

Социальная среда кадетской образовательной организации интегрирует в себе черты гражданского и военного социума, в ней, одновременно, происходит общая и воинская социализация воспитанника, причем оба эти процесса взаимосвязаны и ускоряют друг друга. Дело в том, что ценности, нормы, роли, статусы, ожидания и иные объекты воинской социализации не только не противоречат своим гражданским аналогам, но и представляют собой их концентрированное выражение, образованное многовековым отбором в экстремальных условиях войны и военной службы. В сложных исторических условиях, в которых становилась российская нация, имеет место такое явление как военная культура российского общества [45, 42], представляющее собой часть, одно из проявлений всей национальной культуры. Россиянами, не разложенными псевдопацифизмом и либеральной пропагандой, военная служба до сих пор воспринимается как необходимое условие национального существования и государственного суверенитета. Военная культура общества оценивается как совокупность высшего качества всех российских фундаментальных культурных и общественных явлений, поэтому и военный социум ошибочно считать закрытым и тем более противопоставленным гражданскому. Он предъявляет воспитаннику высшие эталоны культуры в целом, и социальных отношений в частности, однако, в большей степени защищен от искусственных культурных трансформаций, консервативен и традиционен. В военном социуме, как считают О.В. Ромахи и Л.Г. Ларкин, « ... доминантные основы (национальной культуры) более выражены, прочнее символизированы и закреплены в ментальности военных и социума, и психологически, и мировоззренчески, и визуально, и деятельностно» [157, С. 32].

Военный социум, по утверждению В.А. Митраховича – есть « ... исторически сложившаяся устойчивая общность, являющаяся составной и неотъемлемой частью российского общества. Это объединение людей, выполняющих социально значимые функции, имеющих корпоративные интересы, своеобразную культуру отношений и поведения, специфику

нравственных, патриотических императивов и духовных ценностей, обусловленных профессиональной ролью защитника Отечества» [119, С. 96]. Да, действительно, кадетское образование не является в полной мере частью профессионального военного образования, но будучи идейно, организационно, содержательно связанным с ними, также как система военного образования в целом, не выступает независимо от военного социума, но транслирует в свою среду его черты [175]. Военный социум воспроизводится в воспитательном пространстве, как целесообразно с педагогической точки зрения организованной среде, в идеализированном и наиболее отвечающим психологическим особенностям возраста виде. Вместе с тем, его воспроизведение в воспитательной среде – есть одно из условий эффективности воспитания, тех же, кто в этом сомневается, мы отсылаем к инновационным изменениям в суворовских военных училищах и кадетских корпусах Министерства обороны периода «активной фазы военной реформы» (2008-2012 гг.). В это время была предпринята попытка «огражданения» жизни, быта и взаимоотношений воспитанников, а в результате – катастрофические провалы не только в профессиональном ориентировании, но и в социализации воспитанников.

Можно считать доказанной в теории и практике *закономерную связь*, существующую между педагогически целесообразным отражением компонентов военного социума, содержания военной культуры общества в воспитательном пространстве кадетской образовательной организации и эффективностью социализации воспитанников.

Воспитательная среда кадетской образовательной организации, при условии превращения ее в эффективное воспитательное пространство, характеризуется рядом организационно-педагогических особенностей, влияющих на социализацию воспитанников. А.П. Абрамов [2], исходит из того, что формирующийся в процессе социализации, так называемый, «социальный пласт» личности воспитанника обладает уникальностью не

только специфических ценностных ориентаций (ценности офицерского корпуса) и социальных качеств, но и составом занимаемых статусов и выполняемых социальных ролей. К числу особенностей социальной среды, выделенных им, относятся:

- высокий уровень социальных ожиданий, закрепленный в поведенческом окружении воспитанника;
- формализованные функциональные содержания статусов, занимаемых воспитанником, закрепленным уставами, нормами, правилами взаимоотношений, традициями кадетских образовательных организаций;
- большее (в сравнении со школой) число социальных ролей, которые играет воспитанник, открытость и контроль за их исполнением;
- специфические механизмы освоения социальной деятельности, происходящего в контексте профессиональной деятельности офицера. Добавим к этому перечень коллективный, т.е. а-ргіогі, социальный характер жизнедеятельности воспитанников, который создает особую, открытую в социальном плане среду.

О.С. Симанкова [168] характеризует социализацию воспитанника как процесс формирования его социальной компетентности, зависимый от условий среды кадетской образовательной организации, гуманистической направленности образовательного процесса и расширения практик социального взаимодействия. Автор называет воспитательную среду «особой», по видимому отличая ее от среды общеобразовательной школы, но считает, что в ней не должен быть утрачен школьный уклад в ущерб военному. Копирование воспитательной среды военного вуза (избыточная регламентация жизнедеятельности, ограничение личной автономии, высокая интенсивность межличностного взаимодействия, неправильные подходы к дисциплинарной практике и пр.), которое далеко не редкость в образовательной организации, не просто снижает эффективность влияния

среды на социализацию несовершеннолетнего воспитанника, но делает среду корпуса, училища стрессогенной. Автором, в частности, зафиксированы такие нарушения личностного развития, как: «... завышенный уровень самооценки, нереалистичные представления о себе и своих способностях; высокий уровень ситуативной тревожности; предпочтение соревновательных форм социального поведения в ситуациях социального конфликта» [125, С. 8]. Повышение конфликтности и тревожности, высокие нагрузки на эмоциональную сферу личности, как следствия избыточной военизации воспитательной среды подтверждаются и в исследовании А.А. Метелиной [116]. Автор утверждает, что негативные особенности социализации воспитанников часто связаны с закрытостью среды, что лишает воспитанников не только семейных, но и вообще широких социальных связей. Л.М. Додова [52], в свою очередь, указывает на то, что приближение к казарменной среде, в значительной мере, ведет к депривации личных пространств, вещей и привычек, что важно для сохранения индивидуальности воспитанника. Внесредовые негативные факторы, выделяемые А.А. Метелиной – безусловная обязательность общения, которая также является следствием изоляции, ускоренная эмансипация от взрослых, чрезмерное влияние референтной группы, также косвенно связаны с состоянием воспитательной среды кадетской образовательной организации.

Полагаем, что в перечисленных работах установлена *закономерная связь* между соблюдением баланса между школьным и военным укладом и эффективностью социализации. Нарушение баланса ведет к проблемам, как социализации, так формирования личности воспитанника в целом. Его установление – достаточно сложная психолого-педагогическая задача с учетом того, что возраст обучения в кадетской образовательной организации включает сразу несколько возрастных ступеней со своими особенностями психического и социального развития воспитанников. Скорее всего, уместно вести речь не о балансе, а о балансах, различающихся на каждом курсе

обучения – и это также задача формирования воспитательного пространства кадетской образовательной организации.

Итак, *процессы социализации воспитанников кадетских образовательных организаций характеризуются, как минимум двумя закономерностями, связанными с организацией воспитательного пространства. Эффективность социализации закономерно связана:*

- с целесообразным отражением компонентов военного социума, содержания военной культуры общества в воспитательном пространстве кадетской образовательной организации;

- с установление балансов воинского и школьного укладов среды для каждого этапа обучения воспитанника в кадетской образовательной организации.

Переходя к исследованию второй группы закономерностей, условно разделим процессы формирования личности на две группы: формирования ее личностных качеств, свойств и образований и развитие способностей, создание потенциалов самореализации.

Охватить, классифицировать и представить обширную совокупность качеств и образований личности в работах, где процессы их развития рассматриваются в связи со средой, мы не имеем возможности. Выполнив контекстный анализ только положений, выносимых на защиту в 82 диссертационных исследованиях, мы установили повторяющуюся закономерную связь, которая не зависит от конкретного предмета исследования. О каком бы качестве или образовании не шла речь, организация воспитательного пространства должна коррелировать с системой воспитательной работы, и прямое или косвенное подтверждение этого условия мы встретили более, чем в 60 работах. Приведем только некоторые примеры авторских позиций на исследованиях, связанных с воспитательной (образовательной, социокультурной) средой военно-учебных заведений.

М.И. Банников [15], например, исследовал вопросы формирования патриотизма курсантов (у автора – патриотизм – сознательная социальная позиция) в социокультурной среде военного вуза. Сопоставляя авторскую модель воспитательной работы и авторские подходы к наполнению среду, мы установили, что условием эффективности формирования патриотизма в среде у автора выступает корреляция между организацией среды и моделью воспитательной работы. Это же условие мы встречаем у Д.В. Смирнова [172], где предмет исследования – совокупность психофизиологических, психологических и личностных качеств будущего офицера, определяющие его профессиональную пригодность. Д.В. Смирновым предложены программы и системы сопровождения, психологически точно рассчитанные под образовательную среду военного вуза. В авторской программе развития практического мышления курсантов Д.В. Дьячкова [57] все программные компоненты, начиная от содержания и до методов, взяты из содержания воспитательного пространства конкретного военного вуза. Программа профессионально-нравственной подготовки курсантов у Н.В. Ерошенкова [61], обладает согласованностью с различными микросредами военного вуза.

Другую сторону этой закономерности (ее обратную связь), отражает в своем исследовании В.В. Кириленко [76]. Он, в частности, считает, что любая воспитательная деятельность (у автора – воспитание нравственной культуры курсантов) будет эффективной, если максимально использованы воспитательные потенциалы социокультурной среды. Для эффективного развития значимых качеств и образований личности среды, в которой она формируется должна стать стратегическим, содержательным, специально организованным ресурсом» [144] и это требование уже отражено нами в рабочем определении воспитательного пространства кадетской образовательной организации. Такая же мысль выражена в работах А.И. Богдановой [23], О.В. Евтихова [59], Т.И. Султанбекова [180] и др. ученых. Исходными условиями системы воспитания курсантов военного вуза у Л.В. Жежеля [62] выступает полное использование потенциалов событийности,

предметно-пространственного окружения и повседневного взаимодействия. Еще раз подчеркнем, что это только отдельные примеры, выражающие общую тенденцию.

Иными словами, на примере различных качеств и образований личности установлено общее требование организовывать воспитательное пространство в точном соответствии с потребностями воспитательной работы и наоборот, создавать воспитательную работу, максимально использующую возможности воспитательного пространства. Можно утверждать, что *эффективность формирования необходимых качеств и образований личности закономерно связана с тем, насколько коррелируют между собой организация воспитательного пространства кадетской образовательной организации и система воспитательной работы.*

Закономерности развитие способностей личности и формирования ее потенциалов в самореализации установлены уже в базовых теориях средового подхода и здесь можно выделить три группы взаимодополняющих положений.

Первая группа касается закономерной связи между внутренней и внешней социокультурной средой, соблюдения общего принципа открытости. Как мы уже писали, принцип открытой воспитательной среды был сформулирован и эмпирически проверен еще в 20-30 гг. прошлого века. Сегодня уже достаточно прочно вошел в употребление термин «освоенная среда», принадлежащий В.А. Караковскому, Л.И. Новиковой и Н.Л. Селивановой [73]. Освоенная среда – это не столько среда освоенная педагогами для формирования воспитательного пространства, это среда, куда «введен» воспитанник, субъективно воспринимаемая им как личная психологическая среда (В.В. Рубцов [159], В.И. Слободчиков [170], В.А. Ясвин [213]). По сути, в авторских положениях раскрывается количественная связь между объемом воспитательных факторов, заключенных в воспитательном пространстве, куда введен воспитанник и возможностями воспитательной системы в целом.

Вторая группа положений принадлежит А.И. Артюхиной [7], Н.М. Борытко [27], Н.Е. Щурковой [207]) и др. Она, в большей степени, связана не с объемом, а со структурой и содержанием воспитательного пространства. Согласно перечисленным авторам, воспитательное пространство содержит в себе предметно-пространственное, событийное, поведенческое, информационное окружения, но в них входит то, что потенциально может иметь для воспитанника личные смыслы. Это тоже количественная связь, но она возникает между смыслами объектов воспитательного пространства и эффективностью воспитания. Здесь речь идет не об объеме, а о богатстве воспитательного пространства. Если педагогическая деятельность по развитию воспитательного пространства отвечает положениям первых двух групп, она, как пишет Р.Н. Шалумова [196], обеспечивает формирование в среде перспективных линий развития личности. Очевидно, что в этих положениях утверждается наличие закономерной связи между эффективностью процессов формирования личности и наполнением воспитательного пространства.

Наконец, третья группа положений, принадлежащая Ю.С. Мануйлову [109], В.Ю. Ромайкину [156] И.И. Сулиме [178], Н.В. Ходяковой [193], связывает процессы развития способностей и потенциалов воспитанников в самореализации со значениями (трофикой) среды, ее направленностью. Включив в структуру среды ниши (параметры возможного), стихии (параметры вероятного) и индивидов (у автора – меченных), Ю.С. Мануйлов, в частности, выделил семь правил, которые мы будем использовать далее:

- «... способы соотносятся с целями и должны соответствовать друг другу;
- цели соотносятся со средствами и должны соответствовать друг другу;
- способы и средства достижения целей соотносятся и должны соответствовать друг другу;
- способы соотносятся со стихиями и соответствуют им;

- стихии соотносятся с нишами и должны соответствовать их значениям;
- трофика, стихии и производные от них значения соотносятся со средообразовательными действиями и последние должны соответствовать первым;
- управленческие действия должны соотноситься с категорией меченых и соответствовать их особенностям» [106]. Скорее всего, эта группа положений вскрывает качественную связь явлений воспитания и воспитательного пространства. Она определяет направленность, функциональность последнего, отвечающего потребностям воспитания в том случае, если задана трофика, т.е. созданы ниши, самостоятельно, или с через меченных генерированы соответствующие стихии.

Суммируя сказанное выше, можно утверждать, что в связи с процессами формирования значимых качеств и образований личности, развитии ее способностей и потенциалов в самореализации, раскрыты, как минимум, *еще две закономерные связи* с организацией воспитательного пространства кадетской образовательной организацией:

- с наполнением воспитательного пространства (его объемом, богатством индивидуальных смыслов);
- с направленностью воспитательного пространства (значением его ниш и стихий).

### *Резюме*

Миссия кадетского образования, которая фактически закреплена в государственной образовательной политике, заключается в формировании личности значимого для общества, государства (государственной службы) типа, отвечающей потребностям самой личности в самореализации. Формирование такой личности опосредовано условиями воспитательного

пространства кадетской образовательной организации, являющегося частью воспитательной системы.

Моделирование воспитательного пространства кадетской образовательной организации и разработка педагогической системы его развития опирается на закономерности формирования личности воспитанника в образовательной среде. В исследовательских целях из целостного процесса формирования личности воспитанника могут быть выделены, как ключевые, процессы социализации и процессы формирования значимых (для общества, государства и личности) качеств и образований, а также развития способностей и потенциалов в самореализации. Исходные параметры моделирования воспитательного пространства кадетской образовательной организации, связаны с установленными в науке закономерными связями между эффективностью этих процессов и организацией воспитательного пространства (Приложение 1).

Сущностные характеристики воспитательного пространства и установленные в науке закономерности развития личности в нем позволяют перейти к моделированию воспитательного пространства Президентского кадетского училища. Эта задача решена в следующем параграфе.

## 1.2. Проект воспитательного пространства Президентского кадетского училища

Методологический средовой подход представляет собой не только совокупность положений об организации педагогической деятельности, но, в первую очередь, методологию научного поиска, где обязательным исследовательским шагом выступает проектирование. Проектирование

воспитательного пространства Президентского кадетского училища, выполняемое после выявления закономерностей развития личности воспитанника в среде (параграф 1.1.), представляется нам научной задачей, позволяющей поставить цель, а затем определить содержание средообразующей деятельности педагогического коллектива, сформировать систему развития воспитательного пространства. Выбранное нами решение для данной научной задачи основывается на положениях, высказанных Ю.С. Мануйловым [109] и В.А. Ясвиным [213]. Предложенные ими авторские программы исследования среды отличаются аналогиями, воспроизводимыми в проекте (ресурсы среды, движения, обеспечивающие субъективное освоение ресурсов, трофика или же тип среды, тип личности), методами (лингвистическое или же логико-математическое, векторное), но сходятся в определении конкретных шагов этапа проектирования. В проектировании воспитательного пространства Президентского кадетского училища они могут быть интерпретированы следующим образом:

- определение исходных параметров: значимого типа личности, условий среды и образовательного процесса, пространственно-временных границ последующей развивающей педагогической деятельности;

- выбор исходного материала, определение структурных и содержательных компонентов внутренней и внешней социокультурной среды, из которых формируется воспитательное пространство;

- уточнение объектов;

- описание состояния этих объектов, отвечающего условиям результативности опосредованного воспитания значимого для государственной службы, общества и самих кадет типа личности в воспитательной среде кадетской образовательной организации (параграф 1.1.).

Президентские кадетские училища (далее ПКУ) – вид организаций кадетского образования, появившийся относительно недавно, в чем-то

повторяющий его родовые черты, но в чем-то обладающие уникальностью. Представление о них, как о социокультурной среде, на основе которой формируется воспитательное пространство, прежде всего, дает анализ нормативных документов, регламентирующих создание, деятельность и развитие организаций кадетского образования вообще, и Президентских кадетских училищ в частности.

Первое ПКУ было создано в 2010 г. в г. Оренбурге, на базе расформированного Оренбургского высшего зенитно-ракетного командного училища для «... осуществления образовательного процесса в соответствии с основными общеобразовательными программами основного общего, среднего (полного) общего образования, а также с дополнительными образовательными программами в целях подготовки несовершеннолетних граждан к государственной службе» [137]. Ориентировка на государственную службу существенно отличала училище от остальных кадетских образовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации, которые вели предпрофессиональную подготовку исключительно к военной службе. Понятие же «государственная служба» значительно шире, оно включает в себя «... государственную гражданскую службу; военную службу; государственную службу иных видов» [136]. Предполагалось, что образовательная среда будет многообразна, она будет средой закрытого гражданского образовательного пансиона, при этом среда равноценно будет транслировать черты различных профессиональных социумов: норм и правил взаимоотношений, истории и традиций, профессиональных практик различных видов государственной службы, компонентов различных культур. Естественно, такая среда ориентируется и на несколько значимых типов личности. Дальнейшее развитие училища, в т.ч. различных компонентов среды, показало, что это не только трудноосуществимо, но и не эффективно, т.к. тип личности, востребованный всей государственной службой, лучше всего формируется в военной среде. Кроме того, излишнее многообразие среды затрудняло использование опыта

суворовских военных училищ, которые прекрасно зарекомендовали себя в решении, как образовательных, так и воспитательных задач. Многие компоненты среды Оренбургского Президентского кадетского училища прошли «военизацию» в первые же годы его существования: форма одежды, распорядок, устав, ритуалы, квалификационные требования к воспитателям, организация воспитательной работы и профессионального ориентирования.

В настоящее время под эгидой Министерства обороны Российской Федерации действуют семь Президентских кадетских училищ (гг. Оренбург, Ставрополь, Тюмень, Краснодар, Петрозаводск, Кизил, Кемерово), пять филиалов Нахимовского военного училища со статусом Президентского кадетского училища (гг. Владивосток, Мурманск, Калининград, Севастополь и Мариуполь), Пансион воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва) и его филиал (г. Санкт-Петербург). Кроме того, создано Московское Президентское кадетское училище, которое находится в ведении Войск Национальной гвардии Российской Федерации, но по организации системы воспитания практически не отличается от своих армейских аналогов. В Распоряжении о создании последнего – Кемеровского ПКУ (сентябрь 2019 г.) установлен приоритет военной службы перед всеми остальными видами государственной службы, однако широкое предназначение выпускников не только сохранилось, но и закреплено нормативными документами. Особенности образовательной и воспитательной среды ПКУ, единство характеристик и отличия от среды кадетского корпуса, суворовского военного училища пока еще в полной мере не изучены, поскольку сама практика использования этой формы кадетского образования еще находится в процессе становления. Наша работа – одна из попыток научного обеспечения данного процесса. Вместе с тем, известные нам публикации прямо или косвенно указывают на среду, как один из признаков, выделяющих ПКУ в ряду других образовательных организаций [34, 91, 142, 176, 177].

Внешняя социокультурная среда ПКУ при широком предназначении выпускников связана со многими профессиональными социумами, различными видами профессиональных культур и, таким образом, гораздо шире, чем у иных кадетских образовательных организаций. Для воспитательного пространства ПКУ это означает большие возможности освоения внешней среды и, соответственно, более объемное предметно-пространственное, событийное, поведенческое и информационное окружение. Поскольку это исходный материал для проектирования воспитательного пространства, предполагается, что пространство ПКУ должно быть богаче, но это требует и более напряженной средообразующей деятельности. Следует также отметить, что воспитательное пространство ПКУ – это не совокупность равнозначных сред, это, прежде всего, традиционная среда кадетской образовательной организации (т.е., по определению военизированная), в которой созданы дополнительные возможности погружения в систему связей и отношений, профессиональную деятельность и профессиональную культуру различных видов государственной службы (пограничников, таможенников, спасателей, полицейских и т.д.). Здесь, однозначно, сохраняется атрибутивный признак кадетского образования – «... воспитание человека в контакте с военно-профессиональной деятельностью» [8, С. 128]. То же самое касается и типа личности, на который ориентируется воспитательное пространство. Это, прежде всего, тип личности, востребованный Вооруженными Силами (естественно, и обществом, и самой личностью), при сохранении возможности дополнить его качествами, важными для других видов государственной службы. Конечно же, для удовлетворения такого широкого спектра требований необходима мощная личностная и образовательная основа, заранее, уже на уровне планирования образовательного процесса превышающая и гражданские общеобразовательные, и иные кадетские организации.

На уровне замысла, Президентские кадетские училища имеют черты инновационного элитного образования – они, как характеризует данный образовательный проект директор Оренбургского ПКУ Т.О. Машковская, есть «... специализированные общеобразовательные учреждения

пансионного типа для поддержки талантливых детей и подготовки всесторонне образованных парней» [113]. Это вторая отличительная черта, которую мы учитываем в моделировании воспитательного пространства. Проблема баланса элитарности и социальности – одна из актуальных проблем философии современного кадетского образования, в ПКУ он смещен в сторону элитарности. С одной стороны, ПКУ наследует идее суворовских военных училищ, созданных в 1943 г. с целью «...устройства, обучения и воспитания детей воинов Красной Армии, партизан Отечественной войны, а также детей советских и партийных работников, рабочих и колхозников, погибших от рук немецких оккупантов» [135]. С другой стороны, главной задачей является не социальное устройство, а развитие способностей и одаренности в интересах государственной службы, общества и самой личности. Элитарность образования в ПКУ, если взять за основу положения, выдвинутые академиком А.М. Новиковым [128], предполагает:

- особую систему отбора. Если главным критерием отбора является одаренность и наличие особых способностей, то, изначально, особые требования предъявляется к возможностям среды их развивать;

- жесткий и напряженный режим учебы, высокая учебная нагрузка, которая может быть выдержана обучающимся только в условиях интернатного, пансионного обучения. Назначение пансиона вовсе не в том, чтобы «закрыть» пространство, а в том, чтобы, при соблюдении валеологических, экологических и эргономических принципов, обеспечить высокую продуктивность образовательной деятельности;

- высокий уровень трудности в преподавании всех предметов, при их одинаковой равнозначности (проблема реализации профиля), с особой значимостью фундаментальной подготовки;

- высокий уровень самостоятельности, самоорганизации и самоуправления, что уже, само по себе, противоречит практике, принятой в

Вооруженных Силах Российской Федерации;

- четкая профессиональная ориентация и раннее профессиональное самоопределение, позволяющее заранее развивать направленность личности на выбранную профессию;

- методологическая подготовка и серьезное развитие воспитанника как субъекта непрерывного образования с приобретением компетенций информационного общества;

- разностороннее и гармоничное развитие личности, объемная внеурочная деятельность, предоставляющая широкие возможности развития;

- общение с выдающимися людьми, в т.ч. с выдающимися представителями профессий, активизирующее мотивы личной и групповой идентификации;

- развитие универсальных профессиональных компетенций будущего: лидерских, работы в команде, коммуникаций и взаимодействия;

- традиции элитарности (участия, победы, достижения).

Таким образом, если сравнивать исходные условия моделирования воспитательного пространства в организациях кадетского образования, в том числе и ПКУ, то они сходны:

- в типе личности, на который ориентировано воспитательное пространство. Основные черты этого типа есть совокупность качеств, ценностных ориентаций, смыслов, отношений и образцов поведения, присущих офицеру Вооруженных Сил Российской Федерации, универсально отвечающего потребностям всех видов государственной службы. В этом типе личности также отражены черты социального заказа кадетскому образованию со стороны общества и личности;

- в трансляции во внутреннюю среду характеристик военного социума,

характерных для него норм и правил взаимоотношений.

Отличные от остальных организаций условия моделирования воспитательного пространства ПКУ заключаются:

- в широте исходного материала (предметно-пространственного, событийного, поведенческого и информационного окружений) на основе которого оно происходит;

- в необходимости предоставить воспитаннику возможность «погружения» в различные профессиональные социумы и развиваться в качестве субъекта разных профессиональных видов деятельности;

- в вариативной части средового типа личности, в потребности в индивидуальном порядке дополнять тип личности, транслируемый средой, чертами, важными для отдельных видов государственной службы;

- в заранее заданной элитарности образования, обусловившей многократное повышение запросов на возможности всестороннего развития, особые, несколько отличающиеся от военных, условия образовательного процесса и жизнедеятельности.

Возвращаясь к научной задаче, дадим определение проекту воспитательного пространства ПКУ и его основным атрибутам. В первую очередь, методология проектирования воспитательного пространства ПКУ определена положениями общенаучного системного подхода в педагогике. Педагогическим системам в известных нам теориях подхода (В.П. Беспалько [18], А.Т. Куракин [90], Л.И. Новикова [130], М.П. Пальянов [148], А.М. Сидоркин [166] и др.) дана особая характеристика. Они социальные, сложные, динамичны и имеют специфичное соотношение цели и образовательной деятельности. Так, важной оказывается не прямая цель педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство, а то влияние, которое оно сможет оказать на воспитанника. Педагогические системы являются человекодержущими, а, значит, имеют особое измерение –

индивидуальность и потому, без специального упрощения, невозможно формализовать и охватить описанием все ее варианты. Даже сам системообразующий компонент педагогической системы – ее цели – в каждом случае индивидуален. Не случайно, в настоящем исследовании учтены положения трудов В.В. Рубцова [159], В.И. Слободчикова [170], В.А. Ясвина [213], где воспитательная среда – это то, что важно и имеет смыслы для конкретного человека, она субъективна для каждого воспитанника. Исключение же субъективности может быть противопоставлено системному принципу целостности, необходимости и достаточности компонентов и связей, порождающих новое системное свойство.

При выборе метода решения следует еще обратиться к теориям Ю.С. Мануйлова [109] и В.А. Ясвина [213], отражающим особенности проектов среды и метода моделирования среды. В.А. Ясвин считает, что проект среды требует использования метода моделирования, где моделирование выступает первым шагом в создании проекта. Научное моделирование среды у автора – это ее опосредованное познание через наиболее важные объекты среды, отраженные в модели – заместителе, где ключевое значение играет аналогия – «...существенная связь между этими объектами (объектами моделирования), основанная на сходстве ключевых признаков отношений между ними» [213, С. 34]. Определить аналогии и сделать по ним умозаключение – это и значит, по В.А. Ясвину, поставить задачу на моделирование. Ученый предлагает, в первую очередь, моделировать (выбирать в качестве объектов моделирования) равные для всех, объективно существующие условия и возможности достижения общей педагогической цели – формируемого типа личности. При этом, педагогическая цель, однозначно, должна звучать в определении, поскольку разные цели «порождают» разные модели одной и той же среды. К примеру, А.М. Мельниченко [114] моделирует среду, обеспечивающую внедрение педагогических инноваций, Е.М. Каргина [74] для реализации профиля, а Л.Х. Салимова и Р.В. Канбекова [162] делают это для задания траектории профессионально-личностного развития. В

результате, различия их моделей существенны. Эти и другие практики педагогического моделирования среды, которые мы изучали, доказывают, что одновременно имеют право на существование разные модели среды. В свою очередь, Ю.С. Мануйлов также рассматривает проектирование среды, как моделирование возможностей, объединяя их под понятием «трофика» - силы, питающие развитие [109]. Его структуры сред – статико-динамические, статический компонент представлен нишами, динамический – стихиями.

В число теоретических основ данного исследования включены теории подобия и моделирования В.А. Веникова [36], И.Б. Новика [127], В.А. Штоффа [201], дающие возможность установить сущностные характеристики модели воспитательного пространства, модели как таковой. «Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об объекте», - определяет ее В.А. Штофф [201, С. 19]. В.А. Веников [36], несмотря на то, что разрабатывал теорию моделирования для энергетических систем, связал метод моделирования с системными исследованиями и ввел в обращение критерии валидности, остаточной точности и ингерности модели. Положения, установленные И.Б. Новиком [127], обеспечивают понимание множественности моделей одной и той же системы при том, что сложные динамично развивающиеся системы (к числу которых, безусловно, относятся воспитательные) могут иметь как статичные, так и динамичные модели, в зависимости от целей исследования. Метод моделирования, как считают его теоретики, заключается в создании упрощенного заменителя исследуемого объекта, подобного ему в характеристиках, важных для решения научной задачи. Используя сущностные характеристики и классификацию В.А. Штоффа [201], модель воспитательного пространства может быть определена как образная, т.е. гипотетическая модель – идеализация, отражающая наиболее существенные черты исследовательского представления об идеальном состоянии воспитательного пространства, максимально

способствующем формированию личности значимого типа. Для формирования модели – идеализации предлагается использовать предметные, логико-математические, формальные, графические и др. средства. Модель, необходимую нам, можно представить как знаково-символьную идеальную конструкцию. Такие модели, как правило, создаются исключительно в исследовательских целях. Они не воспроизводят существующую реальность, а на ее основе, воссоздают возможный вариант такой реальности. Назначение модели – идеализации – формулировка решения научной задачи в настолько конструктивном и упрощенном виде, насколько это необходимо для исследования и преобразования реальной действительности.

В теориях педагогического моделирования (А.Н. Дахин [51], Е.А. Лодатко [96], А.А. Остапенко [146]) оно характеризуется как метод, «выводящий» педагогическое исследование на уровень общенаучной методологии и системного подхода. Авторы считают, что это, едва ли не единственный метод исследования педагогических систем, не противоречащий положениям системного подхода и в то же время, позволяющий «объять необъятную педагогическую реальность». На основе их работ можно выделить особые признаки педагогических моделей:

- они формализуют педагогическую реальность и исключают человеческий фактор, как вносящий особое, не поддающееся формализации измерение педагогической реальности;

- педагогические модели, как правило, фрагментарны, они представляют собой фрагмент реальности, «выхваченной» во времени и пространстве, ее контрольный срез. Даже динамические модели в педагогике, чаще всего, демонстрируют смену фрагментов;

- педагогические модели связаны с конкретной структурой, а таких структур в педагогической реальности множество (например, структура

образовательной организации, образовательного процесса, учебной деятельности и т.д.). Педагогические модели – наиболее яркое доказательство полиструктурности систем вообще. Связь с конкретной структурой – важная характеристика, определяющая наш следующий шаг в моделировании воспитательного пространства ПКУ.

Модель воспитательного пространства Президентского кадетского училища, таким образом – это упрощенный, гипотетический вариант педагогической действительности, которая может быть целенаправленно создана в социокультурной среде училища, объединяющий знаково-символьные аналогии пространственных возможностей и вероятностей воспитания личности значимого типа. При условии воплощения исследовательских идей и рамочных требований, анализа реальных условий и т.д. на базе модели возможно проектирование конкретного воспитательного пространства. *Проект воспитательного пространства Президентского кадетского училища* есть его прообраз, идеальная конструкция, отражающая состояние, к которому воспитательное пространство приводится развивающей педагогической деятельностью.

Исходным материалом проектирования, как это следует из определения, является открытая социокультурная среда ПКУ, в структуру которой мы, опираясь на работы Н.В. Борытко [27], Н.Е. Щурковой [208] и др., включаем предметно-пространственное, информационное, поведенческое и событийное окружения воспитанника. Дадим им краткую характеристику.

Предметно-пространственное окружение – это объекты внешней и внутренней социокультурной среды, связанные с процессом воспитания личности кадета, а также территории (в т.ч. и виртуальные), в границах которых этот процесс происходит, связи и отношения, используемые воспитанником. Для нас, естественным является вопрос, как предметы и пространство становятся факторами воспитания? Н.М. Борытко [27] считает,

что это возможно тогда, когда среда понимается как пространство воспитательной деятельности – совместной деятельности воспитанников, педагогов, коллективов, являющейся условием личностного развития. Здесь среда – средство и метод, а иногда и цель развивающей деятельности. Н.Е. Щуркова [209] доказала, что объекты предметно-пространственного окружения становятся воспитывающими тогда, когда за ними воспитаннику видятся отношения, когда они имеют для него личные значения и смыслы. В исследовании Е.А. Игумновой [65] доказана возможность преобразования предметно-пространственной среды в предметную область, связанную с конкретной образовательной задачей (у автора – с экологическим образованием) с помощью организационно-педагогической деятельности. Направленность предметно-пространственной среды по Е.А. Игумновой [65], возникает тогда, когда в объектах обеспечена «... приоритетность, всеобщность, непрерывность и преемственность» [65, С. 13] решения конкретной воспитательной задачи. У автора для этого разработана специальная система организационно-педагогической деятельности (создание, осмысление, совместное использование), этим же путем двигаемся в дальнейшем и мы.

С точки зрения психологии, использование предметно-пространственной среды в развитии воспитательного пространства должно опираться на механизмы его психологической репрезентации, которые, как известно, имеют возрастные особенности [53]. Т.В. Доронина, например, настаивает на учете топологических и метрических параметров объектов и территорий (формальная сторона), а также их эстетических, этических и прагматических характеристик (содержательная сторона) [53]. Для каждого из возрастов (у автора их выделено три: младшие, подростки и юноши) следует учитывать особенности эмоционального восприятия объектов и территорий: положительного, отрицательного или нейтрального. Для оформления могут быть предложены продуманные воздействия различной модальности, например, у И.В. Котенко – с применением особых цветовых

решений [86], а у О. В. Артамоновой-Дыбиной, Л.А. Пеньковой и Н.П. Рахмановой [6] – с разработкой художественных сценариев знакомства с объектами и территориями, и далее в таком же ключе. Иными словами, для объектов социокультурной среды, чтобы они стали частью воспитательного пространства, требуется выбор, наполнение, оформление и ввод в поле восприятия воспитанника.

Информационное окружение представляет объем информации, попадающей в поле восприятия воспитанника. Содержательно, оно включает в себя: массивы информации, сообщения, агентов и доступные каналы информирования. Основой преобразования окружающей среды в условиях «информационного многообразия» (А.А. Мирзаев [118]) является способность к критическому осмыслению, способность воспитанника разделять информацию на конструктивную (в отношении формирования значимого типа личности) и деструктивную. В некоторых работах эта задача определена как развитие информационной культуры воспитанника [25], которое должно непременно сопутствовать расширению информационного окружения. Формирование информационного окружения в интересах воспитания, по Н.И. Мамонтовой [103] – есть процесс созидания, наполнения информационного пространства информацией, отражающей необходимый социальный опыт, замещение стихийно возникающего окружения на целенаправленное. Автором даже предложены определенные педагогические условия, которые учтены нами далее. Еще одно условие активизации воспитательного воздействия информационного окружения – развитие коммуникаций в воспитательной среде, которое, в частности, формулируется в диссертационных исследованиях П.В. Бородина [26], Д.А. Васильева [33], Л.В. Фатхулиной [186] и многих других. Наконец, информационное окружения оказывает воспитательное воздействие при организации специальной информационной работы с воспитанниками. Это положение установлено, например, в работе О.Н. Логовичева [95], посвященной основам информационно-воспитательной работы с военнослужащими. В итоге,

можно выделить четыре ключевых условия преобразования информационного окружения внешней и внутренней социокультурной среды в компоненты воспитательного пространства: целенаправленное наполнение информацией, развитие коммуникаций, формирование информационной культуры воспитанников и специальная информационно-воспитательная работа, организующая восприятие и осмысление необходимой информации.

Следует учесть тот факт, что среда жизнедеятельности воспитанника давно приобрела характеристики гибридности, в ней, одновременно, сосуществуют, взаимозаменяются и вступают в симбиоз (пораждают гибриды) компоненты физической, социальной и кибер-реальности [58, 164]. Такими же характеристиками, на наш взгляд, должно обладать и воспитательное пространство ПКУ (информационное окружение), иначе возникнет противоречие между ним и жизненным миром личности.

Поведенческое окружение включает в себя общепринятые, одобряемые, культивируемые образцы поведения и стереотипы поведенческих реакций, характерные для социокультурной среды. Естественно, конструктивными они являются в том случае, когда отвечают образцам и нормам, принятым в офицерском корпусе (А.А. Колдовский, например, называет это соответствие профессиональной поведенческой компетентностью [80]), если же они им противоречат, то поведенческое окружение среды деструктивно по отношению к значимому типу личности. Отсюда следует вывод, что включение поведенческого окружения социокультурной среды в воспитательное пространство требует формирования образцов и стереотипов и внедрение их в среду за счет стимулирования такого поведения.

Событийное окружение – едва ли не самый существенный фактор средового воспитания, т.к. события вооружают воспитанника необходимым социальным опытом. Является ли он непосредственным участником событий, или нет, воспитательным потенциалам обладают те события,

которые переживаются, осмысливаются и «награждаются» ценностным отношением воспитанника. Событие, как оказалось, должно стать педагогическим. «Педагогическое событие, как считают К.В. Дрозд, Г.А. Лобанова и И.В. Плаксина, - создает условия для совместного проживания всех участников творимого смысла действия, конечным результатом которого становится развивающаяся личность, промежуточным результатом является духовное возвышение субъекта над повседневностью, зафиксированное в поступках и отношениях к другим людям, к продуктам их культуры» [54, С. 103].

Компоненты внешней и внутренней социокультурной среды, ее предметно-пространственное, информационное, событийное и поведенческое окружения являются материалом для создания воспитательного пространства ПКУ. Отсюда следует, что объекты моделирования (анalogии) также могут быть найдены в этих компонентах среды (рисунок 1.). Основными объектами моделирования и, следовательно, основными компонентами модели выступают ресурсы воспитательного пространства, действия в воспитательном пространстве, субъекты воспитательного пространства и образ жизни воспитанника (уклад).

К предметно-пространственному и, одновременно, информационному окружению относятся *ресурсы воспитательного пространства*. Это – «... ограниченное пространство возможностей, которые опосредуют развитие индивидуума; возможностей каким-либо образом событовать с окружением (будем называть первичными или событийными возможностями) и возможностей что-либо иметь и уметь вследствие этого (соответственно вторичными или трофическими возможностями)» [106].

Уже сам факт использования понятия «ресурс» в педагогическом исследовании требует пояснения, поскольку в теориях ресурсного подхода есть две различные позиции. С первой из них (С.А. Дружилов [55], Т.А. Цецорина [194], И.А. Шаршов [198]) раскрываются, преимущественно,

индивидуальные ресурсы человека, его собственные потенциалы как саморазвивающейся системы. Ресурсная педагогика с этой позиции – это деятельность, создающая условия саморазвития человека, в чем-то ее положения сходны с положениями средового подхода, но, как правило, они касаются не опосредованного развития и типизации, а, напротив, субъективизации человека и его движения к акме.

Со второй позиции (Л.И. Ключкова [77], М.В. Колесникова и И.А. Маврина [79], М.В. Никитин [126]) ресурсы – это условия и возможности развития самой образовательной системы, в центре которой находится человек. На наш взгляд, речь идет не просто об объективных возможностях, а о том, что может быть использовано, мобилизовано для действий внутри пространства самими воспитанниками, что может приниматься ими в субъектную среду. В этом случае, ресурс – это потенциал развития, «потенция в отличие от возможности - есть возможность, обладающая одновременно силой на свое осуществление» (М.К. Мамардашвили [101, С. 109]). Ю.С. Мануйлов образно назвал такие потенциалы «нишами» [109], однако, на наш взгляд, это больше метафора, чем научное понятие, в полной мере заменяющее «потенциал». Более точным, на наш взгляд, понятием является «ресурс» (Т.А. Цецорина [194], С.А. Хазова [192]). Ресурс существует объективно, но собственным ресурсом субъекта он становится только в том случае, если субъект «знает» о нем, учитывает его, готов и способен использовать в своих целях.

Ресурсы воспитательного пространства создают его объективное богатство, а в процессе опосредованного управления воспитанием, им может воспользоваться субъект. Естественно, полная классификация всех возможных ресурсов воспитательного пространства затруднительна, вместе с тем, для воспитательного пространства ПКУ мы можем выделить несколько наиболее значимых типов: урок, коммуникация, опредмеченные смыслы-ценности, символика и ритуалы (частично относятся к событийному пространству).



Рисунок 1. Проект воспитательного пространства Президентского кадетского училища

Урок – первый и наиболее распространенный тип ресурсов, но обязательно следует подчеркнуть, что понятие «урок» употребляется нами в его самом широком значении. Это «... динамичная, вариативная форма организации учебно-воспитательного процесса» [78, С. 152], причем вариативность – черта, позволяющая представить себе не только занятия, учебные программы и дисциплины, а все потенции, относящиеся к данному типу. От привычного понимания, урок-ресурс отличается тем, что он не обязательно привязан к тематическому плану, времени, расписанию и группе обучающихся. «Урок в концепции средового подхода – это урок без пространственных границ, строгих целей и программ, жестких графиков, этапов, без непосредственной власти возвышающегося над учениками учителя, без «театра одного актера», контроля и результата «здесь и сейчас» [106]. Урок – это, по сути, любая форма организации процесса освоения заранее подготовленного учебного материала, которая может осуществляться в учебном процессе, внеучебной деятельности, в повседневной жизни, с участием или без участия воспитателя. Уроки могут создаваться вокруг любого участка территории, любого объекта. В этом смысле к урокам могут быть отнесены занятия, мероприятия воспитательной работы, экскурсии, информирования у памятных мест, экспозиции и выставки, сценарии – заготовки взаимодействия воспитанника со средой, ее использования и преобразования. В идеале, каждая точка воспитательного пространства может иметь свои уроки, как это, например, происходит с кадетскими организациями, имеющими многолетнюю историю.

В какой-то мере, к урокам можно отнести *символику и ритуалы* ПКУ, несущие в себе определенную воспитательную нагрузку, но, учитывая традиционное отношение к символическим и ритуальным действиям в военной среде, мы выделили их в отдельную категорию ресурсов. Использование символических и ритуальных действий в воспитательном процессе, в воспитательной среде охарактеризовано в работах О.Н. Омарова [139], Л.Т. Потаниной [152], С.Н. Смирнова [173] и др. «Успешность воспитания патриотических чувств учащихся кадетского

корпуса при использовании символики обуславливается способностью символов посредством формы и содержания образовывать смысловые и ассоциативные связи при специфическом режиме способов предъявления символов (сочетание и чередование прямых и опосредованных, индивидуальных и общественных, организованных и стихийных, непрерывных и дискретных, повседневных и событийных смысловых воздействий)» [173, С. 9]. С.Н. Смирнов [173] в своем диссертационном исследовании дал характеристику трем группам символов: принадлежности (к государству, Вооруженным Силам, образовательной организации и пр.); фиксации статусов; реализации идей и идеалов военной службы. По своему исполнению автором они отнесены к предметным, словесным, визуальным, музыкальным и ритуальным).

Ритуал в контексте решения поставленной нами задачи может рассматриваться как символическое действие, отражающее образцы поведения, отвечающие нормам, ценностям и традициям офицерского корпуса. Ритуал играет роль ресурса воспитательного пространства не только со-действием его участников, но и тем, что он символизирует согласие и сопричастность к тому, или иному образцу действий, идентификацию с людьми, его использовавшими (Л.Г. Набиуллин [122], А.С. Петухов [150]). Официальный ритуал далеко не сразу оказывает воспитательное воздействие. Ритуал становится воспитательным ресурсом, пройдя демонстрационную, собственно ритуальную (делай как мы), стабилизационную (привычка) и трансформационную (нельзя делать иначе) стадии [150].

Могут быть отнесены к символам, или же рассматриваться отдельно (наша позиция) при конструировании воспитательного пространства *определенные смыслы-ценности*. Выделяя этот конструктивный компонент пространства, мы опираемся на мнение Н.Е. Щурковой [208], которая утверждала, что предмет, действие тогда имеет воспитательное значение, когда за ним скрыты лично значимые для воспитанника смыслы. Зная на

практике воспитательное значение памятников, наград (особенно училищу, подразделению), памятных мест, Знамен и т.д., мы уверены, что они вносятся в воспитательное пространство ПКУ уже с заранее заданными смыслами, со своей историей. Остается сделать так, чтобы эти символы стали лично значимыми для воспитанников.

Роль *коммуникаций* в воспитательном пространстве обусловлена значением деятельности общения, с одной стороны, ведущей для детей и подростков, а, с другой – наиболее интересной и отвечающей возрастным и психологическим особенностям возраста (Д.Б. Эльконин [209]). «Общение школьников, - как писал А.В. Мудрик, - это обмен духовными ценностями (общепризнанными и специфическими для половозрастных, ценностных ориентаций учащихся), который происходит как в форме диалога школьника, как с «другими Я», так и в процессе взаимодействия с другими людьми» [120, С. 59]. Коммуникации в воспитательном пространстве – это возможности (организационные, технические) педагогически полезного и целесообразного общения, созданные для воспитанника, которыми он может воспользоваться для удовлетворения своих потребностей и интересов.

В проекте воспитательного пространства ПКУ нами выделены и охарактеризованы три вида ресурсов: историко-культурные, профессионально-культурные и дополнительного образования. Уроки, коммуникации, опредмеченные смыслы-ценности, символы и ритуалы могут относиться к одному или сразу нескольким типам ресурсов воспитательного пространства.

*Историко-культурные ресурсы* воспитательного пространства инициируют процессы формирования личности воспитанника с использованием исторического опыта. К этой группе, в равной степени, относятся музеи и экспозиции, памятные исторические места, люди, информация и многое другое [44, 174]. Историко-культурный опыт, в том случае, когда воспитанник эмоционально его переживает, активизирует «... критическое мышление, интерес к изучению прошлого, гордость за

свершения предков, желание сохранить и приумножить достояние прошлого» [182, С.9]. Исторический опыт обладает консолидирующим значением и воплощает в себе культурно-исторические и духовно-нравственные ценности Российского народа, без принятия которых невозможен значимый тип личности [165]. Основное предназначение культурно-исторических ресурсов – формирование исторической памяти и обеспечение «диалога поколений» [167]. Историко-культурные ресурсы многообразны и, в развитом воспитательном пространстве выходят далеко за пределы образовательной организации.

*Профессионально-культурные ресурсы* (специальные классы, полигоны, воинские части и военные организации – партнеры, медиаресурсы и пр.) в своем многообразии и природе сходны с историко-культурными, но на формирование личности воспитанника они оказывают влияние через профессиональный опыт. В виду того, что профессиональный опыт Вооруженных Сил Российской Федерации – явление, имеющее собственное историческое измерение, многие позиции по нашей классификации могут быть одновременно отнесены, как к историко-культурным, так и к профессионально-культурным. Их отличительная черта заключается в том, что воспитанник сможет воспользоваться профессионально-культурным ресурсом для удовлетворения познавательных потребностей, связанных с профессиональным выбором, профессиональным самоопределением. Ресурсом такого рода, как показывает опыт, способен стать любой урок по общеобразовательной дисциплине (не говоря уже о дополнительных программах военной подготовки), любой проект или исследование [124] при условии, что он несет в себе профессиональный контекст. Это может быть любое мероприятие, любое место, или помещение, где по инициативе воспитанника происходит контакт с опытом военно-профессиональной деятельности.

*Ресурсы дополнительного образования и развития* (клубы, секции, кружки и пр.) еще шире, они могут воплощать в себе и обеспечивать доступ к

опыту искусств, наук, видов спорта и досуга. Такие объекты отвечают актуальным индивидуальным потребностям обучающегося, не удовлетворенным в учебном процессе, но могут и стимулировать появление и развитие этих потребностей.

*Действия* – динамическая часть проектируемого нами воспитательного пространства ПКУ, второй из объектов проектирования (Ю.С. Мануйлов [109] образно определял их как «стихии»). Они представляют собой параметры вероятности реализации возможностей среды и не могут существовать в отрыве от ресурсов. «Стихия – это волна, поток, вихрь, некое движение, порыв, движущаяся сила, устремленность, тенденция, импульс, мощная вибрация. Это движущаяся масса любой субстанции. Стихии могут быть естественно-природными (первородными), социальными, социокультурными. Особенность стихий в том, что они способны принудить, захватить, увлечь индивида и пометить его» [106]. И далее: «Как в локальной, так и широкой социальной средах обнаруживают свое присутствие различные стихии. Это стихии научного поиска, интеллектуальной игры, самодеятельного творчества, изобретательности, свободомыслия, конкуренции, противоборства. Уже этот, далеко не полный список подтверждает реальность и указывает на масштабы данного феномена» [107].

Действие, движение масс, объединений, захватывающие воспитанника и вовлекающие его в общее дело, не часто становилась предметом исследования военных педагогов. Очевидно, это связано с тем, что стихия противопоставлена существенной черте военного быта – его организованности. Вместе с тем, игнорирование действий, как основы опосредованного воспитания часто приводит к тому, что любая работа по расширению и наполнению воспитательной среды не дает нужного эффекта. Воспитанники, не будучи вовлечены в определенные движения, «обходят» созданные объективные ресурсы, их потенциал так и остается не реализованным, не включенным в субъектную среду. Очевидно, в этом ответ

на вопрос, почему более обеспеченные и ресурсозатратные ПКУ могут уступать в эффективности воспитания другим кадетским образовательным организациям, зачастую, близко не имеющим такого ресурса для развития воспитательного пространства. На наш взгляд, действие, стихия не противопоставлены организации, просто не каждая организация (организованное движение) приобретает характеристики стихии. Установить, при каких условиях организационно-педагогическая деятельность воспитателей ПКУ становится действием, обеспечивающим освоение и реализацию воспитанником ресурса – как раз и значит выполнить моделирование действий.

Ключ к пониманию этих педагогических условий – использование концепта «Со- (совместный, совместное)» и понятия «событие», которые тоже относятся к основным идеям средового подхода. Философское значение явления «событие» раскрыто в трудах М.М. Бахтина [17], который считал, что оно означает акт «расположения», «причастности» человека в отношении окружающей его действительности. Собственно, жизнь и воспитание по М.М. Бахтину – это непрерывная цепь событий, в которых принимает участие человек. Обратим внимание на то, что участие вовсе не равно событию. Это во многом, определяет наше отношение к количественным показателям воспитательной работы, принятым в военных образовательных организациях, тогда как «за кадром» почти всегда остается трофика того, или иного организованного воспитательного действия. Для многочисленных организованных мероприятий, которые так и не стали событием для воспитанников (несмотря на массовость и ресурсные затраты) А.А. Остапенко ввел интересную характеристику – «понарошечность» [147, С. 14-22].

Психологические характеристики «события» с позиций средового подхода есть в работах А.А. Остапенко [147], В.И. Слободчикова [171] и др. авторов. Ученые считают, что одним из существенных признаков воспитательного пространства является событийная общность. Событийная общность, как ее описывает, например, В.И. Слободчиков, «... создается

совместными усилиями ее участников; нормы, цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия в общности привносятся ими самими, делая ее подлинно со-бытийной общностью. Со-бытийная общность есть живое единство, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее сродство при внешней их противопоставленности» [171, С. 6]. Однако, здесь же: «Со-бытийную общность необходимо отличать от симбиотической сращенности и формальной организованности» [171, С. 6]. На закономерностях функционирования событийной общности педагогов и воспитанников основан событийный подход в педагогике, представителями которого являются Д.В. Григорьев [47], Л.И. Новикова [131] и др. Событийность, как главная идея подхода, по мнению его авторов дает возможность перейти, от субъект-объектной, мероприятийной воспитательной работы, к субъект-субъектному воспитательному взаимодействию участников воспитательного процесса. В центре теорий событийного подхода – педагогическое событие – т.е. « ... развивающаяся целе- и ценностно-ориентированная встреча взрослого и ребенка, длящаяся в объективной реальности или в сознании субъекта» [47, С. 80].

В развитии идей событийности в воспитании, Н.В. Ходяковой [193] разработан ситуационно-средовой подход, который автор применяет при конструировании воспитательных систем. Концептуальными идеями подхода, которые используются нами в моделировании воспитательного пространства ПКУ, являются:

- среда объективно переживается, трансформируется, оценивается, избирается в событиях;

- для эффективности средового воздействия планируются и создаются целесообразные события – ситуации. «Образовательная ситуация – это объективно-субъективный педагогический феномен, репрезентирующий механизм взаимообусловливания личностных и средовых факторов образования и характеризующий личностную позицию субъекта» [193, С. 9];

- *средообразующая деятельность* – это деятельность по конструированию специальных ситуаций, стимулирующих развитие личности с помощью возможностей среды. Используя критерии педагогических ситуаций, разработанные Н.В. Ходяковой в анализе воспитательной практики ПКУ, мы пришли к выводу, что все акты воспитания, попадающие по смыслу под определение «действие», становятся таковыми при наличии *со-действия*, или *со-переживания* со стороны воспитанников. Это два, на наш взгляд, основных, но далеко не единственных [105] действия в модели воспитательного пространства ПКУ. Кроме того, к этой группе мы также причисляем процессы, связанные с *самореализацией* воспитанника. Итак, содействие, сопереживание и самореализация – есть три типа действий, включенных нами в модель воспитательного пространства ПКУ.

Содействие (совместное действие) – это любое сознательное участие воспитанника в деятельности других людей при том условии, что им разделяется общая цель и у него развита мотивация ее достижения. К такому виду стихий может быть причислено соревнование, общественное движение, проект, исследование и многое другое. Содействие, как стихия, определяет не только эффективность, но и саму возможность коллективного воспитания – традиционно сильной стороны воспитательного пространства военной образовательной организации. В частности, широко известен принцип параллельного действия, сформулированного А.С. Макаренко [99]. Согласно этому принципу, в условиях развитого воспитательного пространства ПКУ воспитанник подвергается одновременному и однонаправленному воспитательному воздействию со стороны командиров и воспитателей, коллектива и его актива, своих товарищей. Такое воздействие, как считал А.С. Макаренко, возможно на определенной ступени развития коллектива, когда у него есть общие, разделяемые всеми цели и общее понимание путей их достижения.

Со-переживание – процесс гораздо более широкий. Оно делает событием не только то, в чем участвовал воспитанник, но и то, в чем он не принимал непосредственного участия, но лично значимое и интересное для него. Сопереживание заключается в эмоциональном восприятии события, а любое воспитательное воздействие, по сути, эмоционально. В психологической литературе описаны различные проявления сопереживания (сочувствие, симпатия – антипатия, идентификация – отчуждение и пр.).

Самореализация – действие несколько иного характера, но также имеющее отношение к событиям и событийной общности. Это « одна из целей педагогического процесса, заключающаяся в помощи личности осуществить свои позитивные возможности, раскрыть задатки и способности» [21, С. 253]. К этой позиции мы относим все совместные действия, удовлетворяющие потребности воспитанника в самореализации. Например, спортивное соревнование, с одной стороны, является содействием, а, с другой – тем событием, где личность может проявить себя, представить свои возможности и достижения.

В проекте воспитательного пространства ПКУ нами выделены три вида действий, которые в точности соответствуют видам выделенных нами ресурсов. В этом соответствии реализуются два из условий эффективного формирования личности в воспитательной среде кадетской образовательной организации (параграф 1.1.): наполнение воспитательного пространства и корреляция среды с системой воспитательной работы. Специальной организации, к которой мы обращаемся в следующем параграфе, подлежат:

- познание, использование и преобразование исторического опыта – события, организованные в историко-культурных нишах;
- квазипрофессиональная деятельность – события, опирающиеся на возможности профессионально-культурных ниш;

- дополнительное образование и внеурочная деятельность – события, вводящие воспитанника во взаимодействия с созданными нишами дополнительного развития.

Третьим проектируемым объектом воспитательного пространства являются *субъекты действия* (Ю.С. Мануйлов назвал их – «меченные» [106]). В этом понятии получает «... отражение факт предрасположенности, предуготовленности, склонности индивидуумов к определенному виду занятия, роду деятельности, форме активности, линии поведения, образу мыслей, чувств и действий. (Они) ... постоянны в своих пристрастиях. Это люди одной установки, они запрограммированы на выполнение определенных действий. Организатор движим стремлением к объединению, корреспондент к освещению событий, исследователь томим желанием открывать, лицедей – обыгрывать, аналитик – осмысливать и пр.» [106]. Как оказалось, это понятие почти не нуждается в пояснении, т.к. роль личности, коллектива в воспитании аксиоматична. Инициатором действия может быть любой *лидер, коллектив, объединение* (основные типы инициаторов), конечно же, если его действия совпадают с интересами и потребностями самого воспитанника.

В воспитательном пространстве ПКУ можно определить пять видов инициаторов действий. Во-первых, это *командиры, учителя и воспитатели*, отвечающие определенным требованиям. Кроме профессионализма (знание и опыт своей деятельности, признание и авторитет, личные качества, примерность и пр.), командиры, учителя и воспитатели становятся инициаторами в том случае, если они обладают педагогическим энтузиазмом, педагогической инициативой и способны мотивировать воспитанника к движению, к пониманию и использованию потенциалов. Развитие воспитательного пространства здесь проявляется в совершенствовании кадрового состава, квалификационных и должностных требований, профессионально-должностной подготовки. Во-вторых, инициаторами могут

стать *профессионалы, выдающиеся представители профессиональных групп, профессиональные команды и сообщества*, как из внутренней, так и из внешней социокультурной среды ПКУ. Это организаторы квазипрофессиональной деятельности воспитанников и носители профессионального опыта, профессиональных отношений, поведенческих образцов. В-третьих, к числу инициаторов могут быть отнесены *воспитанники, выделяющиеся из общей массы, лидеры*. Действия иницируются ими через пример, соревнование, подражание, личную идентификацию. В-четвертых, эти же механизмы, плюс групповую идентификацию, могут активизировать *передовые ученические коллективы*. В-пятых, в модели отдельно выделены и другие коллективы - *творческие, проектные, исследовательские, конкурсные группы и спортивные команды*.

Наконец, четвертым проектируемым объектом является *образ жизни*. В самом общем определении, «образ жизни» - есть «... системная и нормированная совокупность форм обыденной жизнедеятельности людей, порядков и способов их повседневного существования. ... В образе жизни можно выделить такие параметры, как жизненный уклад (организационно-регулятивная составляющая), уровень жизни (характеристика объема и качества потребляемых социальных благ), стиль жизни (социально-эстетическая составляющая) и др.» [189, С. 213]. Это понятие имеет пространственно-временные границы, т.е. уместно говорить о специфичном образе жизни воспитанника в данной, пространственно-ограниченной среде, и на данном уровне ее развития. Из всего объема, составляющего понятие «образ жизни» нами выбраны управляемые параметры, способные оказывать опосредованное влияние на формирование личности значимого типа. В результате, типичными компонентами образа жизни, как моделируемого объекта, выступают *норма, образец и стимул*.

Опосредованный педагогический процесс – есть процесс нормализации деятельности воспитанника, внедрения, утверждения и развития различных

*норм*, определенных в культуре (общей и профессиональной) в воспитательное пространство. Культуросообразность норм является тем условием, соблюдение которого делает норму частью воспитательного пространства ПКУ [20]. Наряду с культуросообразностью нормы, мы также отмечаем такие условия ее реализации в воспитательном пространстве, как целесообразность, одобряемость и принятие личностью. Развитие норм в содержании образа жизни, как правило, идет по пути реализации перечисленных условий. Культивируемый *образец поведения*, деятельности – это, по своей природе, тоже внедряемая норма. Это схема, «привязанная» к определенной типичной ситуации, определяющая ее решение. Образец может определять ободряемые способы удовлетворения актуальных потребностей формирующейся личности. Проектируя воспитательное пространство ПКУ, важно представлять себе, что наряду с формализованными нормами и образцами (писанными), есть и не формализованные (не писанные), причем в воспитании они могут иметь даже большее значение. Многие образцы поведения постепенно становятся *стереотипами*, характеризующими поведенческое окружение среды. Природа стереотипа такова, что в нем почти отсутствует оценочная составляющая, а, кроме того, стереотип предполагает неизменную среду, в которой осуществляется деятельность, происходит поведение [115]. Стереотипы среды, поэтому, могут быть, как положительными, так и отрицательными в отношении воспитания, в отличие от образцов, они редко включаются в воспитательное пространство. Более того, целенаправленное развитие воспитательного пространства предполагает борьбу со стереотипами, предложение множественности осмысленных образцов поведения в той, или иной ситуации.

Отдельно выделим такой тип компонента средового образа жизни, как *стимул* – внешний (по отношению к личности) объективный побудитель к деятельности [29]. В педагогических исследованиях З.И. Равкина [153], В.Н.

Тарасюк [181], В.П. Шумана [204] и др. выделены следующие характеристики педагогических стимулов:

- ориентировка на определенные потребности и мотивы;
- предположительность и расчет ответной реакции воспитанника;
- способность вызывать определенное эмоциональное состояние воспитанника.

В модели воспитательного пространства ПКУ нами выделены как важнейшие следующие виды норм, образцов, стереотипов и стимулов:

- формальные нормы, регламенты, ограничения, санкции и поощрения. К этой группе относятся уставы, правила, приказы, наставления, инструкции, расписания, распорядки и пр.;
- не формальные нормы, традиции, неформальные санкции и поощрения. Здесь, прежде всего, следует привести в пример моральные нормы и предписания, устоявшиеся в воспитательной среде;
- культивируемые образцы поведения, как правило, персонифицированные;
- ожидания, предъявляемые к воспитаннику в воспитательном пространстве.

Резюме. Воспитательное пространство ПКУ формируется на основе компонентов внешней и внутренней среды, формирующих их предметно-пространственное, поведенческое, событийное и информационное окружения. Целью развития воспитательного пространства ПКУ является формирование значимого типа личности, в основу которого положен образ офицера Вооруженных Сил Российской Федерации. Для представления о воспитательном пространстве, его структуре и динамических силах, выполнено его проектирование.

Исходными условиями проектирования выступают представления о социокультурной среде, условиях и задачах образовательного процесса ПКУ, в своей основе сходных с образовательными организациями кадетского образования, но во-многом, выделяющих ПКУ из общего ряда. К числу базовых отличий относятся широкую ориентацию на государственную службу Российской Федерации и элитарность образования.

Проектируемыми объектами выступают ресурсы воспитательного пространства, действия, в котором они могут быть реализованы воспитанником, субъекты – инициаторы действия и образ жизни воспитанника. Проект воспитательного пространства ПКУ позволяет изучать его и планировать систему педагогической деятельности по развитию, с целью повышения эффективности воспитания.

### 1.3. Общая характеристика системы педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство Президентского кадетского училища

Получив представление о структуре и содержании воспитательного пространства ПКУ, мы можем в общих чертах дать характеристику развивающей его педагогической деятельности, используя методологические возможности системного подхода и теории педагогических систем. Как и любой другой предмет исследования, педагогическая деятельность может быть представлена как система. «Человеческая социальная деятельность, - писал Г.П. Щедровицкий, - должна рассматриваться не как атрибут отдельного человека, а как исходная универсальная целостность, независимая от отдельного человека и значительно более широкая, чем он сам, не отдельные индивиды тогда создают и производят деятельность, а

наоборот: она сама «захватывает» их и заставляет «вести» себя определенным образом» [206]. Следующей, таким образом, решается задача описания педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство ПКУ. Ее решение позволяет перевести исследование в практическую плоскость, спланировать и выполнить опытно-экспериментальную работу.

Философская категория «развитие» раскрывает «... высший тип движения и изменения в природе и обществе, связанный с переходом от одного качества, состояния к другому, от старого к новому. Всякое развитие характеризуется специфическими объектами, структурой (механизмом), источником, формами и направленностью» [134]. Применяя это определение в отношении воспитательного пространства ПКУ, следует сразу уточнить предмет исследования:

- рассматривать развитие относительно необходимого свойства воспитательного пространства – его способности опосредованно воспитывать значимый тип личности (направленность развития);

- выделить ту сторону развития, которая обусловлена целенаправленной педагогической деятельностью, в нашем случае, средообразующей деятельностью и управлением формированием личности заданного типа (механизмы развития);

- установить ключевой параметр воспитательного пространства, меняющий свое качественное состояние – согласно ведущей идее исследования – это событийность воспитательного пространства (объект развития).

Педагогическая деятельность, развивающая воспитательное пространство ПКУ, по своей сути надсубъектна. Это не деятельность отдельного человека, психологическая структура которой подробно описана в теориях деятельностного подхода. Скорее, под этим понятием подразумевается производственная деятельность – «... совокупность

действий работников с применением средств труда, необходимых для превращения ресурсов в готовую продукцию, включающих в себя производство и переработку различных видов сырья, строительство, оказание различных видов услуг» [183]. Одновременно, она несет в себе все признаки педагогической деятельности, поскольку ее предметом является педагогическая реальность, а цель связана с изменением воспитательных отношений. Дать характеристику системе педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространства ПКУ – это значит: охарактеризовать субъектов деятельности, их полномочия и ответственность; представить ее структуру (цели, методы, мотивы и средства, результаты); описать вероятные динамические изменения воспитательного пространства ПКУ на протяжении выбранного периода развития. Следует учесть, что в силу целеустремленности и самоорганизации педагогических систем (Н.В. Кузьмина [89], А.М. Сидоркин [166]), их слабой формализуемости (В.И. Загвязинский [63]), любые возможные модели носят ориентировочный и приблизительный характер. С этих позиций мы просим подходить к оценке представленного нами решения.

Общенаучный системный подход в его гносеологическом направлении предполагает изучение педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство ПКУ с использованием специальных инструментов, ориентирующихся, как на системную сущность исследуемого явления, так и на системный характер самой исследовательской деятельности (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский и Э.Г. Юдин [22]). Объект исследования с позиции подхода – это система, т.е. целостность, отграниченная от реальности (других видов деятельности субъектов), совокупность компонентов, находящихся во взаимодействии, в необходимых и достаточных для появления определенного системного свойства внутренних и внешних связях. Методология же исследования системных явлений в педагогике, как утверждает А.Г. Кузнецова [88], в подавляющем большинстве случаев основана на инвариантной программе, предложенной

Э.Г. Юдиным и включает в себя «... последовательное описание состава, структуры, внешних связей, системообразующих связей, организации, поведения и управления системы» [88, С. 80]. Вместе с тем, процесс развития в своей сути предполагает изменение, динамику, поэтому, для формирования исследовательской программы мы используем те положения системного подхода в педагогике, которые специально учитывают наличие у педагогических систем динамичной, интенсивной структуры (например, В.С. Ильин [66], Т.А. Ильина [67], Т.В. Ильясова [68], А.М. Саранов [163]). Для системного представления процессов, согласно теориям перечисленных авторов, недостаточно статичных срезов. Необходимо их развертывание во времени, описание « ... связей взаимодействия, порождения, преобразования, строения, функционирования, развития, управления» [67, С.21].

В основу разработки системы педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство Президентского кадетского училища нами положена концепция, предложенная М.Г. Резниченко [155]. Объектом исследования М.Г. Резниченко [155] выступало воспитательное пространство вуза, тем не менее, концептуальные положения ее работы носят, на наш взгляд, универсальный характер. Описывая развитие воспитательного пространства вуза, М.Г. Резниченко коснулась определения ключевых изменений воспитательного пространства, принципов, механизмов, технологического обеспечения развития и условий эффективности этого процесса. Автор понимает развитие воспитательного пространства как «... целостную совокупность действий, операций, процедур, обеспечивающих его диагностируемый и гарантированный результат в изменяющихся условиях» [155, С. 11].

Дополняют концепцию теоретические положения по проблеме развития воспитательной среды кадетской образовательной организации В.Ю. Ромайкина [156], учитывающие специфические особенности ПКУ. Под формированием воспитывающей среды автор понимает «... поэтапную педагогическую работу по оптимизации отношений всех компонентов среды,

направленную на усиление воспитательного, ценностно-ориентированного воздействия на ребенка» [156, С. 16]. К авторским концепциям мы обращаемся и далее, при определении структур системы педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство ПКУ, пока же выделим общую идею, позволяющую объединить две концепции – главным фактором развития воспитательного пространства авторы признают специальную педагогическую деятельность.

*Система педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство Президентского кадетского училища*, таким образом, представляет собой совокупность действий педагогов, педагогических коллективов, самих воспитанников, необходимых для изменения событийности воспитательного пространства, и как следствие, рассчитанного и объективно диагностируемого повышения его результативности в воспитании значимого типа личности воспитанников. Она обеспечивает реализацию трех основных путей развития воспитательного пространства Президентского кадетского училища: средообразующую деятельность, организацию событий и оценку результативности опосредованного воспитания.

Следующим шагом системного исследования является определение структуры деятельности, ее основных компонентов и связей. В отечественной литературе существует несколько подходов к определению структуры педагогических систем, их выбор, как правило, зависит от объекта исследования. Так, например, ориентируясь на развитие сфер личности в процессе воспитания, Ю.П. Азаров [4] выделил духовно-личностную, социально-психологическую и технологическую подсистемы, а Г.Ф. Федорев [188], предметом исследования которого стал целостный педагогический процесс, разделяет в нем учебный и внеучебный виды деятельности. Цитирование можно и продолжить, но нас, в большей степени, интересуют подходы, выработанные при исследовании педагогической деятельности как системы. Ю.К. Бабанский [14], в частности, исследуя организацию,

управление и оптимизацию образовательного процесса, применяет четырех-компонентную структуру педагогической деятельности, выделяя в ней: целевой, содержательный, организационно-деятельностный, аналитико-результативный компоненты. Данная структура должна быть расширена и дополнена, в ней, в частности, предстоит выделить все компоненты, на которые следует обратить внимание в практической работе.

Расширить структуру позволяют исследования, прямо связанные с развитием воспитательной среды, пространства. В частности, М.Г. Резниченко [155] выделяет в структуре процесса формирования воспитательного пространства информационно-мотивационный, диагностико-аналитический, развивающий и организационный блоки, а В.Ю. Ромайкин [156] включает в нее мотивационно-целевой, содержательный, организационно-деятельностный, эмоционально-волевой, контрольно-регулирующий, оценочно-результативный компоненты. Система педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство ПКУ включает целевой, методологический, ресурсный, субъектный, содержательный, организационный и процессуальный, результативно-оценочный и управленческий компоненты (рисунок 2).

Целевой компонент системы педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство ПКУ является системообразующим и отражает наиболее существенные для практической деятельности характеристики проекта будущего воспитательного пространства ПКУ, его «прототипа, прообраза» [30, С.4]. С одной стороны, цель должна формулироваться как педагогическая, т.е. содержать в себе объективно проверяемые, диагностируемые параметры, связанные, в первую очередь, с изменением личности и только во вторую, с изменением самой педагогической организации (В.П. Беспалько [19], В.В. Гузеев [49]). С другой стороны, ее описание должно обеспечивать формирование проектов и программ развития [30]. Иными словами, цель должна быть связана с

исполнителями и ресурсами, а также заканчиваться задачным блоком, программой, распределяющей задачи в пространстве и во времени.

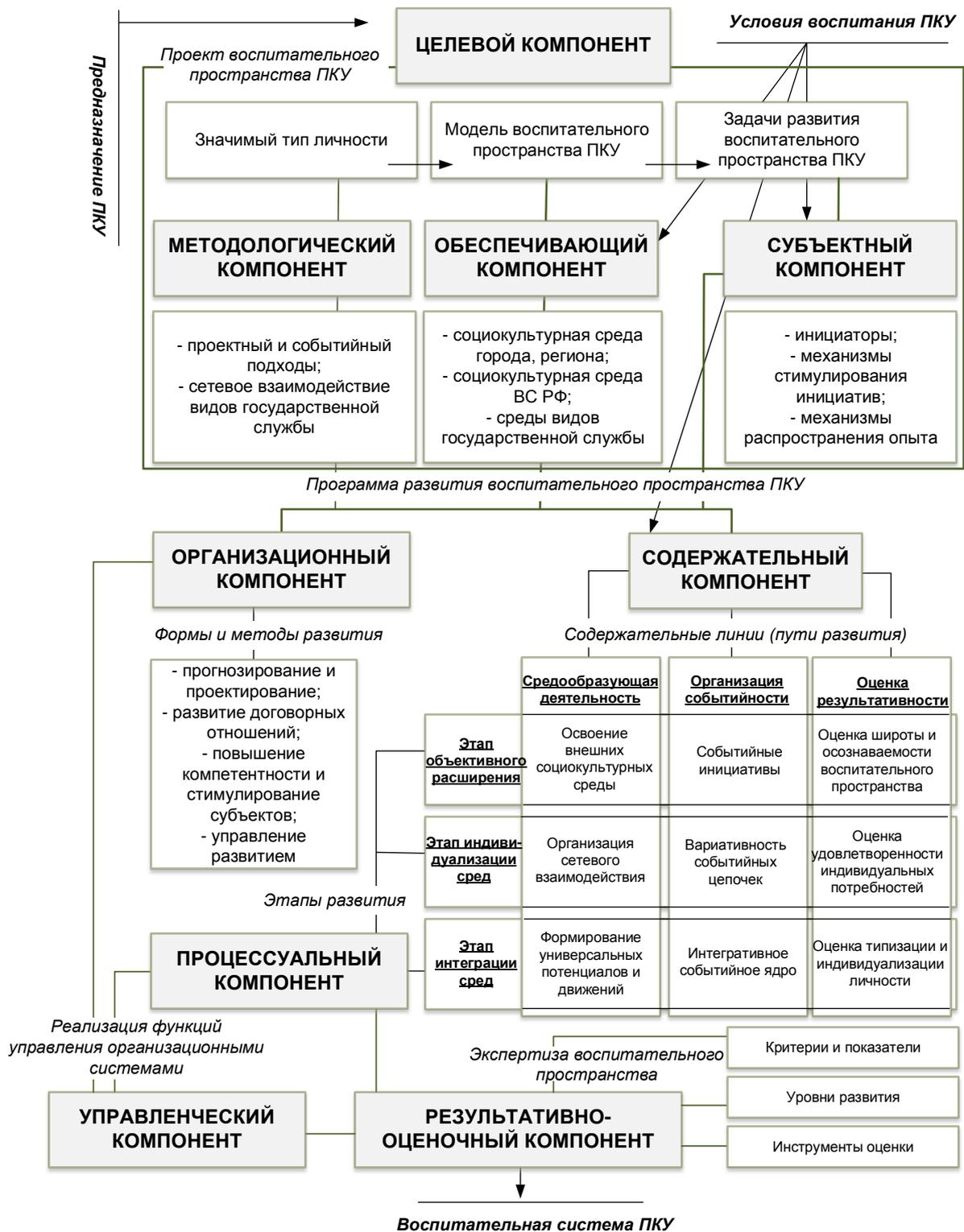


Рисунок 2. Система педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство Президентского кадетского училища

Целевой компонент включает в себя:

- единые, согласованные и разделяемые всеми представления о том типе личности, который опосредованно должно формировать преобразованное воспитательное пространство ПКУ (значимый тип личности);

- общие представления о самом воспитательном пространстве, его структуре и содержании, которые должны быть преобразованы в процессе эксперимента, желаемом состоянии и условиях эффективности (модель воспитательного пространства). В силу своей сложности, эта задача решалась нами отдельно (параграф 1.2.);

- задачи, без решения которых преобразование воспитательного пространства имеющимися ресурсами и исполнителями невозможно.

В первую очередь, вернемся к тому типу личности, который должен формироваться кадетскими образовательными организациями. Прежде мы установили, что он связан с современным образом офицера Вооруженных Сил Российской Федерации и отражает его черты, значимые для всех видов государственной службы. Это инвариантное ядро, на котором могут формироваться индивидуальные воспитательные траектории, поддерживающие формирование качеств, востребованных видами государственной службы. Уже в самом инвариантном ядре выделяются три уровня требований. Первый - это требования Федеральных Государственных стандартов основного общего и среднего образования [187] к личности выпускника общеобразовательной школы. Нет смысла в их подробном цитировании, поскольку они широко известны.

Второй определен миссией кадетского образования в России. По мнению А.И. Владимирова, с которым мы вполне согласны. Кадетские образовательные организации предназначены для формирования «национальной служилой элиты», как элиты, «... имеющей ясную личную

историю, то есть: ясные корни, ясную динамику прохождения службы, несомненные достоинства и заслуги перед Отечеством; элиту патриотическую, профессиональную, нравственную и ответственную; элиту, на которую может надеяться и рассчитывать нация [37]. В первой концепции развития кадетского образования в России, одним из авторов которой он является, установлено, что кадетские образовательные организации готовят:

«.. - граждан России, чье основанное на исторических национальных ценностях мировоззрение (целостный взгляд на мир и свое место в нем) и укорененные в сознание принципы жизни, делают их способными и умеющими успешно и нравственно жить, и «установленными на добро» людьми;

- государственно социализированных и ответственных граждан России, сознающих свою ответственность за судьбу и будущее страны;

- безусловных и просвещенных патриотов России, способных и готовых служить ей на гражданском и военном поприще;

- духовно-нравственных, честных, сострадающих, способных успешно жить и работать в коллективе, и во всех отношениях здоровых и хороших людей;

- свободных личностей, способных к саморазвитию, к принятию решений, к реализации собственных способностей, планов и проектов, но при этом - не любой ценой;

- активных членов общества желающих и способных создать свою семью и воспитать детей, а также имеющих свою жизненную позицию и собственное мнение, и способных отстаивать его перед государством;

- людей способных к созидательному и творческому труду, понимающих его необходимость и гордящихся своими трудовыми (творческими) достижениями, и так далее;

- личностей, с раннего возраста приученных к четкой организации своей деятельности, с дисциплинированным и организованным складом ума

и характера. [145]. А.Ю. Асриев, С.А. Маврин и И.А. Маврина [8, С. 67-71] полагают, что обязательной чертой такой личности должна быть принадлежность к воинской культуре, владение социально-профессиональным опытом офицерского корпуса Вооруженных Сил Российской Федерации, ценностное отношение к идеям и идеалам военной службы. В другой своей работе, А.Ю. Асриев и С.А. Маврин [10] доказывают, что личность, формируемая в кадетских образовательных организациях, обладает развитой военно-профессиональной направленностью личности, определяющей ее безусловно положительное отношение к военной службе, при этом, такая направленность не только не вредит, но и обязательна для любого государственного служащего. Часто в специализированной научной литературе встречаются требования преувеличенного, гипертрофированного в сравнении с обычной школой развития профессионально важных качеств личности. Эти требования, вполне обоснованно, связываются авторами с особыми условиями, смыслами и содержанием военно-профессиональной деятельности. К примеру, В.Т. Ащепков и С.В. Ткаченко [13] пишут об особых социальных навыках, И.М. Дугин [56] – о развитии духовности и нравственности, а Н.С. Костоусов [85] – о патриотизме выпускников кадетской образовательной организации. Все эти требования, конечно же, справедливы и выполнимы.

Наконец, третий уровень определяется назначением и спецификой Президентских кадетских училищ, их образовательной элитарностью. К нему мы уже обращались, обосновывая особенности и отличия ПКУ в системе кадетского образования России (параграф 1.2.). Итак, требования к инварианту значимого типа личности вполне известны, но при этом, остается внести в систему организационные формы и методы работы по развитию воспитательного пространства такие, которые позволяют добиться единого, консолидированного понимания образа выпускника, общей картины значимого типа личности. Эта задача решается не диссертантом, но всем педагогическим коллективом как первоочередная.

Общие задачи развития воспитательного пространства ПКУ определяются условиями эффективного формирования личности воспитанника, обоснованными нами в параграфе 1.1. По сути, каждая из задач может быть поставлена в виде вопроса, как добиться выполнения того, или иного условия? Обратимся к ним еще раз, но уже в формате рабочей задачи. Для развития воспитательного пространства ПКУ необходимо:

- целесообразно отразить в воспитательном пространстве черты военного социума, содержания военной культуры общества;
- установить и добиться реализации балансов воинского и школьного укладов среды для каждого этапа обучения воспитанника;
- дополнить систему воспитательной работы таким образом, чтобы она коррелировала с актуальным уровнем развития воспитательного пространства, использовала его возможности и сама выступала стимулом развития воспитательного пространства;
- расширить воспитательное пространство за счет освоения внешней и преобразования внутренней социокультурных сред, наполнить его окружения смыслами и воспитательным содержанием;
- повысить уровень событийности, создающей на основе ниш и стихий воспитательного пространства его направленность на значимый тип личности и положительную трофику.

Следующий, методологический компонент объединяет в себе избранные, проверенные нами на практике и рекомендуемые к широкому распространению организационные подходы к развитию воспитательного пространства ПКУ. К ним мы относим проектный и событийный подходы, а также принцип сетевого взаимодействия различных субъектов в развитии воспитательного пространства. Дадим им общую характеристику.

Проектный подход в педагогике базируется на общих теориях проектного управления (Ю.Н. Арсеньев, Т.Ю. Давыдова и А.А. Сычугов [5],

В.Н. Бурков и Д.А. Новиков [30]). В отношении любого проекта, как следует из теоретических положений, уже на стадии проектирования учитываются пять позиций: содержание, временные рамки, ограниченные ресурсы, качество и риски. Все это определяет необходимость включения в педагогическую систему развития воспитательного пространства ПКУ организационного, содержательного и процессуального компонентов. Проект – это приложение к решению задачи заранее известных возможностей, опыта и компетенций субъектов (субъектный компонент), заранее известных и разработанных методов, стандартов, норм и т.д. (организационный компонент).

В отношении воспитательного пространства, эти теоретические положения конкретизированы в исследованиях М.В. Питиль [151]. Проектная природа деятельности по развитию воспитательного пространства по М.В. Питиль, заключается в единстве взаимодействия, его распределенности во времени и пространстве, общем участии на основе совпадающих интересов, стимулировании и ответственности широкого круга субъектов. Единый социально-педагогический проект воспитательного пространства, по автору, должен не только устраивать вовлекаемых в педагогическую деятельность субъектов, но и точно отвечать их интересам и потребностям, а кроме того, он наделяет их полномочиями и ответственностью, конкретными заданиями. Требования к проектированию воспитательного пространства тесно пересекаются с принципом сетевого взаимодействия, также включенным нами в методологические основы развития воспитательного пространства.

«Исходным моментом сетевого взаимодействия является выявление и согласование интересов участников, что позволяет сформулировать стратегическую цель и определить конечный результат этого взаимодействия, исходя из имеющихся потенциальных возможностей участников сети», - пишет Н.В. Василенко [32, С. 183]. В своей статье автор определяет некоторые принципы сетевого взаимодействия в образовательных системах, которые мы взяли за основу:

«... – принцип добровольности, что предполагает свободу выбора сетевой формы отношений между участниками как институционально-организационной альтернативы;

– принцип целостности, что означает достижение согласованности действий по решению поставленных общих задач между всеми участниками процесса, а также потенциальное усложнение форм взаимодействия;

– принцип «ведущего звена», что подразумевает наличие участника-интегратора, готового нести дополнительные транзакционные издержки на поддержание функционирования сети (окупающиеся в долгосрочном периоде)» [32, С. 183]. Для реализации этого принципа, в число организационных форм развития воспитательного пространства (организационный компонент) включено развитие договорных отношений между ПКУ и организациями – образовательной и культурной инфраструктуры региона, представителями различных видов государственной службы.

Обеспечивающий компонент объединяет виды обеспечения (кадровое, информационное, материально-техническое и др.), находящиеся во внутреннем и внешнем социокультурном пространствах, которыми можно воспользоваться для развития воспитательного пространства ПКУ, а также ограничения (временные, правовые и организационно-педагогические), которыми ограничен проект воспитательного пространства, формирующего значимый тип личности. Здесь, виды обеспечения определяют потенциальные возможности развития и проектные рамки, поэтому центральное место в ресурсном компоненте педагогической системы развития ПКУ занимают источники ресурса. К ним мы отнесли:

- социокультурную среду Президентского кадетского училища, потенциальные возможности которой в формировании воспитательного пространства на момент исследования были далеко не исчерпаны;

- социокультурную среду города, региона, где расквартировано училище. Необходимым для нас ресурсом обладают образовательные и культурные, общественные, спортивные и религиозные организации, инфраструктура, предприятия и система территориального управления, муниципалитеты и пр. Ресурсом, при правильном использовании обладают природа и территории;

- открытое информационное пространство, его банки данных, ресурсы, платформы, сети, сообщества и коммуникации;

- социокультурную среду Вооруженных Сил Российской Федерации, представленных воинскими частями и организациями, военно-учебными заведениями, профессиональными и ветеранскими сообществами;

- социокультурные среды других видов государственной службы, обладающие не меньшими возможностями, чем Вооруженные Силы, но почти не использующимися в воспитании.

Поиск, аккумуляция и включение обеспечения в воспитательное пространство ПКУ в виде готового блока – ресурс – инициатор – действие, или ресурс – событие – образ жизни, в каждом случае требует прогнозирования и проектирования изменений. Этот вид деятельности включен нами в организационный компонент системы педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство ПКУ.

Отдельно следует отметить ограничения в развитии воспитательного пространства ПКУ, которые мы также считаем частью его проектирования:

- правовые ограничения, предписывают необходимость осуществления любых действий, особенно связанных с формированием сетевого взаимодействия и «выносом» воспитательного процесса за пределы ПКУ в правовом поле деятельности кадетских образовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации;

- организационно-педагогические ограничения. Педагогическая деятельность по развитию воспитательного пространства не может «угрожать» уже действующим педагогическим процессам, она изначально замышляется как дополняющая существующую систему воспитания. Кроме того, определенные ограничения образуются статусом исследователя, его должностными возможностями, правами и обязанностями.

Следующий, субъектный компонент завершает описание проекта воспитательного пространства ПКУ и характеризует процесс становления основных субъектов, определяющих его развитие. В него включены инициаторы действий, механизмы стимулирования инициатив, а также механизмы распространения передового педагогического опыта.

Собственно, инициаторы действий, или как их называет Ю.С. Мануйлов [109], «меченные» - есть часть модели воспитательного пространства и в этом качестве не только нами уже характеризовались, но классифицировались. Добавим, что это одна из важнейших составляющих воспитательного пространства, без которой никакое его развитие не возможно в принципе. «Нет сомнения, что многое зависит от общего распорядка в заведении, - писал К.Д. Ушинский, - но главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником; влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить, ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системной наказаний и поощрений. Многое, конечно, значит «дух заведения», но этот дух живет не в стенах, не на бумаге, но в характере большинства воспитателей и уже оттуда переходит в характер воспитанников» [185, С.29].

Безусловно, в стенах ПКУ, при тех квалификационных требованиях, которые предъявляются командирам и педагогам, есть много, и активных, и потенциальных инициаторов, объединений и коллективов. Не менее много их может быть во внешней социокультурной среде. Проблема появления

инициатора, на наш взгляд, это, в большей степени, проблема его активности и мотивации. В развитии воспитательного пространства, таким образом, возникает потребность в стимулировании инициатив, механизмы стимулирования также составляют часть субъектного компонента системы. «Стимулированием называется побуждение (осуществляемое посредством воздействия центра на предпочтения – целевую функцию – агента) к совершению определенных действий» [129, С. 47]. Предполагается, что в развитии воспитательного пространства ПКУ, для стимулирования инициатив целесообразно применять моральные, материальные и организационные методы стимулирования, с учетом того, что часть потенциальных инициаторов являются военнослужащими.

В субъектный компонент педагогической системы развития воспитательного пространства ПКУ включены механизмы распространения педагогического опыта, которые необходимы для закрепления и расширения инициатив, перевода их в образ жизни воспитанников. Здесь следует выделить три группы механизмов:

- механизмы и модели анализа и обобщения педагогического опыта, связанного с инициативами развития воспитательного пространства;
- механизмы распространения и пропаганды передового педагогического опыта;
- механизмы внедрения передового педагогического опыта (стандартизация и нормирование) в практику. Для перечисленных механизмов необходима особая, отдельная форма педагогической деятельности – повышение педагогической квалификации субъектов воспитательного пространства, включенная нами в организационный компонент модели.

Три следующих компонента: организационный, содержательный и процессуальный – формируют программу развития воспитательного

пространства ПКУ. Такая программа является частью, разделом актуальной программы развития Президентского кадетского училища, и, соответственно, разрабатывается на срок ее действия. Отсюда возникает важнейшее проектное ограничение педагогической системы развития воспитательного пространства ПКУ – временное. Например, в нашей опытно-экспериментальной работе, раздел «Развитие воспитательного пространства» внесен в программу развития образовательной организации за три года до окончания ее действия. Соответственно, опытно-экспериментальная работы по развитию воспитательного пространства ПКУ рассчитывалась на три года.

Организационный компонент системы отражает ведущие формы и методы педагогической деятельности, применяемые нами в развитии воспитательного пространства ПКУ.

Прежде всего, в организационный компонент включены: прогнозирование и проектирование состояния воспитательного пространства в отдельные моменты времени (на различных этапах). Эта форма относится, одновременно, к средообразующей (расчет и реализация возможных событий, реализация трофики, продуцирование среды) и управленческой (прогноз состояния и отклонений самой педагогической системы развития воспитательного пространства ПКУ). Как часть организационного компонента эта форма педагогической деятельности, следуя Ю.С. Мануйлову представляет собой «... не только область поиска нового решения (создание событий и потенциалов), в известном смысле - это само проектное решение целей, способов и средств их достижения (на уровне характеристик образа жизни), а также управленческих действий. Средовое продуцирование - есть основной момент в опосредованном управлении. Организовывать среду, создавать ниши, обогащать, облагораживать трофику, привносить соответствующие стихии, оздоравливать атмосферу и через это влиять на детей - сложнейшая и важнейшая задача педагога» [104]. В решении

конкретных педагогических задач данная форма педагогической деятельности реализуется в следующей последовательности шагов:

- поиск возможностей в социокультурных средах (обеспечивающий компонент) и расчет действий, которые могут вызвать положительную трофику;
- выбор инициатора и создание проекта события;
- прогнозирование воспитательного воздействия, которое событие может оказать на личность.

Затем, в число организационных форм педагогической деятельности включено развитие договорных отношений между субъектами социокультурного пространства, предметом которых является инициирование, создание, становление события и интеграция его в образ жизни воспитанника. Понятие «договор» в данном случае употребляется не столько в его юридическом значении, сколько в том значении, которое заложено в принципе сетевого взаимодействия в образовании. Договор – это согласование интересов, целей, полномочий и ответственности в создании в воспитательном пространстве ПКУ реальных событий, способствующих формированию значимого типа личности. Договорные отношения в развитии воспитательного пространства ПКУ становятся возможными при соблюдении ряда условий:

- совпадающего в части развития кадрового потенциала того, или иного вида государственной службы комплекса стратегий и намерений, оценок возможностей ПКУ в комплектовании вида государственной службы;
- согласия на общие механизмы управления развитием воспитательного пространства ПКУ, в т.ч. стимулирования инициатив и использование ресурсов для создания события;
- построение эффективной кооперации и сотрудничества ПКУ с другими организациями [48].

После этого, отметим в качестве организационной формы педагогической деятельности стимулирование, т.е. деятельность по применению на практике механизмов стимулирования инициаторов событий, характеристика которых дана нами выше.

Следующей формой является повышение педагогической компетентности педагогов и командиров ПКУ. Заметим, что, как условие развития воспитательного пространства повышение квалификации выдвигается почти всеми исследователями, действующими с позиции средового подхода. На практике она реализуется, преимущественно, в учебно-методической работе командиров и преподавателей за счет внимания к педагогике среды и опосредованному управлению развитием личности в воспитательном пространстве ПКУ.

Отдельно отметим инициаторов действий, которые не принадлежат к педагогическому составу. Практика показала, что практически все они нуждаются в необходимом психолого-педагогическом минимуме, а также в психолого-педагогической экспертизе события. Так, по мнению Н.Н. Назаренко [123], определенной психолого-педагогической компетентностью сегодня должны обладать все государственные служащие, но, в зависимости от выполняемых профессиональных задач, она имеет базовый (профессиональная подготовка), расширенный (непрерывная профессионально-должностная подготовка) и вариативный уровень. На выполнение задач, обладающих выраженной спецификой, ориентирована вариативная компетентность. Автор, в частности, доказывает необходимость применения в этом случае форм и методов работы, присущих системе повышения педагогической квалификации: курсов, семинаров, тренингов и специальных программ.

Наконец, к числу форм деятельности по развитию воспитательного пространства ПКУ мы отнесли управление этим процессом. Этот вид деятельности возникает в том случае, если в системе управления

образовательным процессом воспитательное пространство включено в число объектов управления. Управление развитием воспитательного пространства имеет свои собственные функции, формы и методы, средства, которые отвечают проектному подходу. Ниже мы дадим им общую характеристику.

Содержательный компонент педагогической системы развития воспитательного пространства ПКУ, вместе с процессуальным, структурирует и описывает все планируемое содержание педагогической деятельности, реализация которого приводит к требуемому результату. Подчеркнем, что в настоящем параграфе представлена только общая структура содержания, в реальной педагогической системе она наполняется событиями и, в сочетании с организационным компонентом, формирует программу развития.

Содержательный компонент структурирует педагогическую деятельность по содержательным линиям. Содержательная линия, как ее определила Е.А. Ракитина – «... это ни в коем случае не отдельные, завершенные, независимые друг от друга модули учебного материала, которые можно изучить «в один присест и в одном месте», это сквозные линии, пронизывающие весь курс» [154]. Мы также используем для них понятие «пути развития».

Анализ теорий по проблемам развития воспитательного пространства, обобщение педагогического опыта, а также наш собственный эксперимент позволяет выделить в качестве основных, как минимум, три содержательные линии:

- средообразующую деятельность – «образование среды с надлежащими значениями ее параметров – следствие средообразовательных действий субъекта управления, генерирующего стихии и потенцирующего трофику самостоятельно или при помощи меченых» [106];

- организация событийности – собственно, инициирование события, его внедрение в пространство и закрепление в образе жизни (деятельность педагогов и командиров, др. инициаторов событий);

- оценка результативности воспитательного пространства в формировании значимого типа личности. Эта деятельность непосредственно связана с одной из функций управления развитием воспитательного пространства ПКУ и с управленческим компонентом педагогической системы.

Процессуальный компонент структурирует содержание педагогической деятельности по отдельным временным этапам, а те, в свою очередь, выделены нами по качественному своеобразию решаемых педагогических задач. Процесс развития воспитательного пространства ПКУ разделен нами на три этапа:

- этап объективного расширения, на котором во внутренней и внешней социокультурных средах анализируются и проектируются возможные события. Проекты событий (ресурс – действие – компонент образа жизни), на этом этапе существуют, преимущественно, в виде потенциалов – параметров возможного и отдельных событий, подключающих к ним возможных инициаторов;

- этап индивидуализации сред, когда событийность приобретает множественный характер. Ресурсы многочисленны, а события существуют, преимущественно, в виде массовых действий и движений, не только «захватывающих» всех воспитанников, но и обеспечивающих вариативность выбора событийной цепочки для участия;

- этап интеграции среды, на котором из вариативных событийных цепочек выделяются те, которые в наибольшей степени отвечают формированию значимого типа личности, вызывают интерес и эмоциональный отклик у большинства воспитанников. Такие события закрепляются в образе жизни и становятся постоянными.

Поэтапная программа педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство ПКУ представлена нами в параграфе только в виде ключевых идей – задач этапов. Более подробная ее характеристика в привязке к условиям конкретной образовательной организации будет дана в параграфе 2.2.

На этапе объективного расширения в средообразующей деятельности решается общая задача анализа внутренней и освоения внешних социокультурных сред. Предметом деятельности являются потенциальные воспитательные ресурсы, для которых разрабатываются, рассчитываются и прогнозируются в их воспитательном воздействии проекты событий. Во второй содержательной линии – организации событийности, предполагается инициирование и исследование отдельных действий, подбор, стимулирование и подготовка инициаторов, исследование, обобщение и распространение передового педагогического опыта. В оценке среды на данном этапе, наиболее важной задачей является изучение воздействия событий на личность, установление механизмов воздействия, поиск условий эффективности средообразующей деятельности, а также признаков результативности события в формировании значимого типа личности.

На этапе индивидуализации сред, пользуясь полученным опытом, события реализуются в большинстве установленных (организованных) ресурсов (средообразующая деятельность). Предполагается, что они станут настолько избыточными (признак элитарности среды), что обеспечат воспитанникам свободный выбор со-участия. В организации событийности следует достигать вариативности событийных цепочек, т.е. разделения событий на «важные для всех» и «важные для отдельной группы». Вариативность может достигаться ориентировкой на отдельные возрастные группы, или на группы воспитанников, выбравших тот, или иной вид государственной службы. Вариативность образуется спецификой познавательных интересов или потребностей в дополнительном образовании.

События, важные для отдельной группы, т.е. вариации событийных цепочек, в такой же мере обеспечивают полноту и богатство воспитательной среды, но не они представляют для нас исследовательский интерес, а только те, которые в силу потенциального влияния и интереса со стороны воспитанников, способны стать частью их образа жизни. Задачей, которая решается в оценке воспитательного пространства является экспертиза и отбор наиболее результативных событий, с точки зрения их возможного влияния на формирование значимого типа личности.

На этапе интеграции сред, средообразующая деятельность направлена на становление и укрепление наиболее значимых событий, их нормирования, стандартизации и переноса в нормы, правила, традиции, символы и ритуалы, т.е. в те компоненты, которые составляют образ жизни воспитанника. В организации событийности будет присутствовать повторяемость, наряду с формированием разделяемых всеми смыслов и рефлексией. Оценка воспитательного пространства ориентирована на его результативность (типизацию и индивидуализацию), как интегративную характеристику и связана со следующим, результативно-оценочным компонентом педагогической системы развития воспитательного пространства ПКУ.

Результативно-оценочный компонент системы педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство ПКУ, обеспечивает оценку изменений его результативности в формировании личности значимого типа по конечному результату. Он включает в себя:

- критерии оценки: типизацию и индивидуализацию воспитанников, их объективно диагностируемые показатели;
- уровни развития воспитательного пространства, установленные по качественному состоянию его событийности: слабоинтенсивное, интенсивное, высокоинтенсивное;
- инструменты оценки развития воспитательного пространства ПКУ,

ориентированные на природу показателей и их проявления в воспитательной практике ПКУ. Подробная характеристика результативно-оценочного компонента ПКУ дается нами в параграфе 2.3.

Завершающим компонентом системы педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство ПКУ, является управленческий, характеризующий управленческие решения, принимаемые командованием ПКУ для реализации функций управления данной системой. Как известно, управление организационной системой предполагает целенаправленное «... воздействие на управляемую систему с целью обеспечения требуемого ее поведения, (она) может затрагивать каждый из шести перечисленных параметров ее модели (организационной системы): составом, структурой, ограничениями и нормами деятельности, предпочтениями и интересами, информацией, порядком функционирования» [129, С. 9]. Вместе с тем, в проектном управлении есть определенные особенности, которые нуждаются в дополнительном пояснении.

Так, в работе В.Н. Буркова и Д.А. Новикова управление проектом по его объектам разделяется на различные виды, отсюда возникает многообразие функций управления, требующих учета в педагогической системе развития воспитательного пространства. «Можно назвать восемь основных функций управления проектами, - считают авторы:

- управление предметной областью проекта (в нашем случае – моделью воспитательного пространства, которая не является статичной и «застывшей»);

- управление качеством;

- управление временем;

- управление стоимостью (для нас – ресурсами, затрачиваемыми на развитие воспитательного пространства);

- управление риском (снижения эффективности остальных

составляющих образовательного процесса ввиду переключения усилий);

- управление персоналом (инициаторами и опосредованное управление формированием личности);

- управление контрактами и обеспечением проекта (в нашем случае – договорными отношениями);

- управление взаимодействиями и информационными связями. При этом первые четыре функции являются базовыми, а остальные четыре функции – интегрирующими» [30, С. 24].

Резюме. Воспитательное пространство представляет собой целенаправленно развиваемую подсистему образовательного процесса Президентского кадетского училища. То, как оно «выглядит» и влияет на воспитанника, определяется специальной педагогической деятельностью командиров и педагогов, педагогического коллектива. Один из его возможных вариантов представляет собой модель воспитательного пространства ПКУ, разработанная нами. Педагогическая деятельность по развитию воспитательного пространства ПКУ имеет системный характер, ее компоненты имеют необходимый и достаточный для формирования значимого типа личности состав, находясь в целесообразных связях и отношениях, они образуют одну из возможных структур. Предложенная нами структура возникает при использовании в организации педагогической деятельности проектного, событийного подходов и принципа сетевого взаимодействия. Система педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство ПКУ, упорядочена нами в отношении одного из ее ключевых параметров – событийности. Система педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство ПКУ, включает в себя целевой, методологический, обеспечивающий, субъектный, организационный, содержательный, процессуальный, результативно-оценочный и управленческий компоненты. Каждому из них дано общее описание, которое необходимо конкретизировать в условиях определенной кадетской организации. Внутри структуры выделены проект развития, его программа и управление развитием.

## Выводы по главе I

Кадетское образование переживает в настоящее время период, интенсивный в разработке теоретических основ и педагогических технологий, в создании новых моделей, типов и видов организаций кадетского образования. Самым существенным фактором его современного развития является потребность в воспитательных возможностях для выполнения усложняющегося социального заказа. Социальный заказ кадетскому образованию заключается в формировании личности значимого типа, обладающей качествами, востребованными государственной (особенно – государственной военной) службой, но, одновременно, имеющей все потенциалы для личностной и профессиональной самореализации воспитанника в условиях военной службы.

Воспитательная среда кадетских образовательных организаций, в условиях инновационного развития российского образования выступает неизменным инвариантным компонентом педагогических систем, обеспечивающим уникальность, сохранение и передачу традиций, реализацию педагогического наследия российских полководцев и педагогов. Большинство факторов эффективного воспитания личности, востребованной современным обществом и отвечающей требованиям государственной (особенно государственной военной) службы содержит в себе именно воспитательная среда училища. Отсюда следует, что перспективным в развитии системы воспитания кадет является методологический средовой подход к изучению педагогических явлений и процессов. На его основе разработаны теоретические основы преобразования внутренней и внешней социокультурной среды Президентского кадетского училища в целесообразное воспитательное пространство. В связи с разработкой воспитательного пространства выделяются два ключевых процесса

формирования личности: социализация; развитие востребованных качеств и образований, способностей личности и создание потенциалов самореализации.

Президентские кадетские училища – вид организаций кадетского образования, появившийся относительно недавно, в чем-то повторяющий его родовые черты, но в чем-то обладающие уникальностью. Сходство с остальными организациями кадетского образования состоит:

- в типе личности, на который ориентировано воспитательное пространство. Основные черты этого типа – есть совокупность качеств, ценностных ориентаций, смыслов, отношений и образцов поведения, присущих офицеру Вооруженных Сил Российской Федерации, универсально отвечающего потребностям всех видов государственной службы. В этом типе личности также отражены черты социального заказа кадетскому образованию со стороны общества и личности;

- в трансляции во внутреннюю среду характеристик военного социума, характерных для него норм и правил взаимоотношений.

Отличные от остальных организаций условия проектирования воспитательного пространства заключаются:

- в широте исходного материала (предметно-пространственного, событийного, поведенческого и информационного окружений) на основе которого оно происходит;

- в необходимости предоставить воспитаннику возможность «погружения» в различные профессиональные социумы и развиваться в качестве субъекта разных профессиональных видов деятельности;

- в вариативной части средового типа личности, в потребности в индивидуальном порядке дополнять тип личности, транслируемый средой, чертами, важными для отдельных видов государственной службы;

- в заранее заданной элитарности образования, обусловившей многократное повышение запросов на возможности всестороннего развития, особые, несколько отличающиеся от военных, условия образовательного процесса и жизнедеятельности.

Для формирования представлений о воспитательном пространстве Президентского кадетского училища используются методы моделирования и проектирования. Создан проект - идеальная конструкция, упрощенный, гипотетический вариант педагогической действительности, позволяющая формировать возможности личностного развития и осуществлять опосредованное управление этим процессом.

Разработана система педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство Президентского кадетского училища, представляющая собой целостную совокупность необходимых и достаточных компонентов педагогической деятельности (организационной, образовательной, управленческой), которые находясь в целесообразном взаимодействии друг с другом, обеспечивают рассчитанное и объективно диагностируемое изменение результативности воспитательного пространства в формировании значимого типа личности воспитанников. Это одна из многих возможных аналогичных систем (вариантов), не замещающая, а дополняющая воспитательную практику ПКУ.

Глава II. Опытнo-экспериментальная проверка системы педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство Президентского кадетского училища

## 2.1. Диагностическое исследование воспитательной среды Президентского кадетского училища

Кадетские образовательные организации обладают высокой эффективностью в воспитании обучающихся, и эта их традиционная характеристика часто затрудняет постановку новых научных задач развития системы воспитательной работы. Действительно, «лучшее – враг хорошего», однако, воспитательная система не должна быть статичной и неизменной. Для того, чтобы обнаружить актуальные проблемы и потенциальные возможности совершенствования воспитания за счет развития воспитательного пространства Президентского кадетского училища, в 2021 – 2022 гг. нами выполнено диагностическое исследование, по результатам которого уточнялся методологический аппарат диссертации.

Исследование выполнено на базе Кызылского Президентского кадетского училища, где затем проводился формирующий эксперимент. На различных его этапах в работе были задействованы 218 кадет, 12 командиров, 19 воспитателей (помощников воспитателей), 37 педагогов и психологов. Полностью результаты исследования представлены в публикациях автора. В сжатом виде, необходимом для иллюстрации основных обобщений и выводов, эмпирические данные включены в настоящий параграф.

Общая оценка среды осуществлялась с использованием метода векторного моделирования и типологизации среды, предложенной В.А. Ясвиным [213]. Полная методология экспертизы воспитательной среды (у В.А. Ясвина – среды развития личности) представлена в специальной монографии автора [214] и в полном объеме использована нами при

проведении сравнительного исследования. Ряд результатов, полученных в 2021-2022 гг. применяется для сравнения параметров среды по окончании эксперимента в 2025 г., эти данные будут показаны в параграфе 2.3.

К оценке воспитательной среды привлекались 20 экспертов, по 5 человек от главных категорий субъектов: командиров и воспитателей, преподавателей, воспитанников и их родителей. Для определения итоговых значений использовались средние арифметические величины (Приложение 1). Экспертная оценка соотношения типов воспитательных сред в ПКУ (табл. 1), а также векторное моделирование образовательной среды (рис. 3) показали, что исследуемая среда несбалансирована и в большей степени может быть названа средой военного вуза, чем общеобразовательной организации с обучением несовершеннолетних.

*Таблица 1. Средние экспертные оценки типа среды*

Вопрос	«Свобода»		«Зависимость»	
	Вариант ответа	%	Вариант ответа	%
Чьи интересы и ценности ставятся на первое место?	Личность	25,75	Организация, группа	4,25
Кто к кому подстраивается в процессе взаимодействия?	Воспитатель к кадету	34,6	Кадет к воспитателю	5,4
Какая форма воспитания преимущественно осуществляется?	Индивидуальная	34,1	Коллективная (групповая)	5,9
<b>Итог (окр.сумм/3)</b>		<b>31</b>		<b>9</b>

Вопрос	«Активность»		«Пассивность»	
	Вариант ответа	%	Вариант ответа	%
Практикуется ли наказание кадет?	Да	78,1	Нет	21,9
Стимулируется ли проявление кадетом какой-либо инициативы?	Да	61,65	Нет	38,35
Находят ли какой-либо положительный отклик те или иные творческие проявления кадет?	Да	41,2	Нет	58,8
<b>Итог (окр.сумм/3)</b>		<b>60</b>		<b>40</b>

Догматичная среда	Зависимость + пассивность	28 %
Карьерная среда	Зависимость + активность	42 %
Творческая среда	Свобода + активность	18%
Безмятежная среда	Свобода + пассивность	12 %

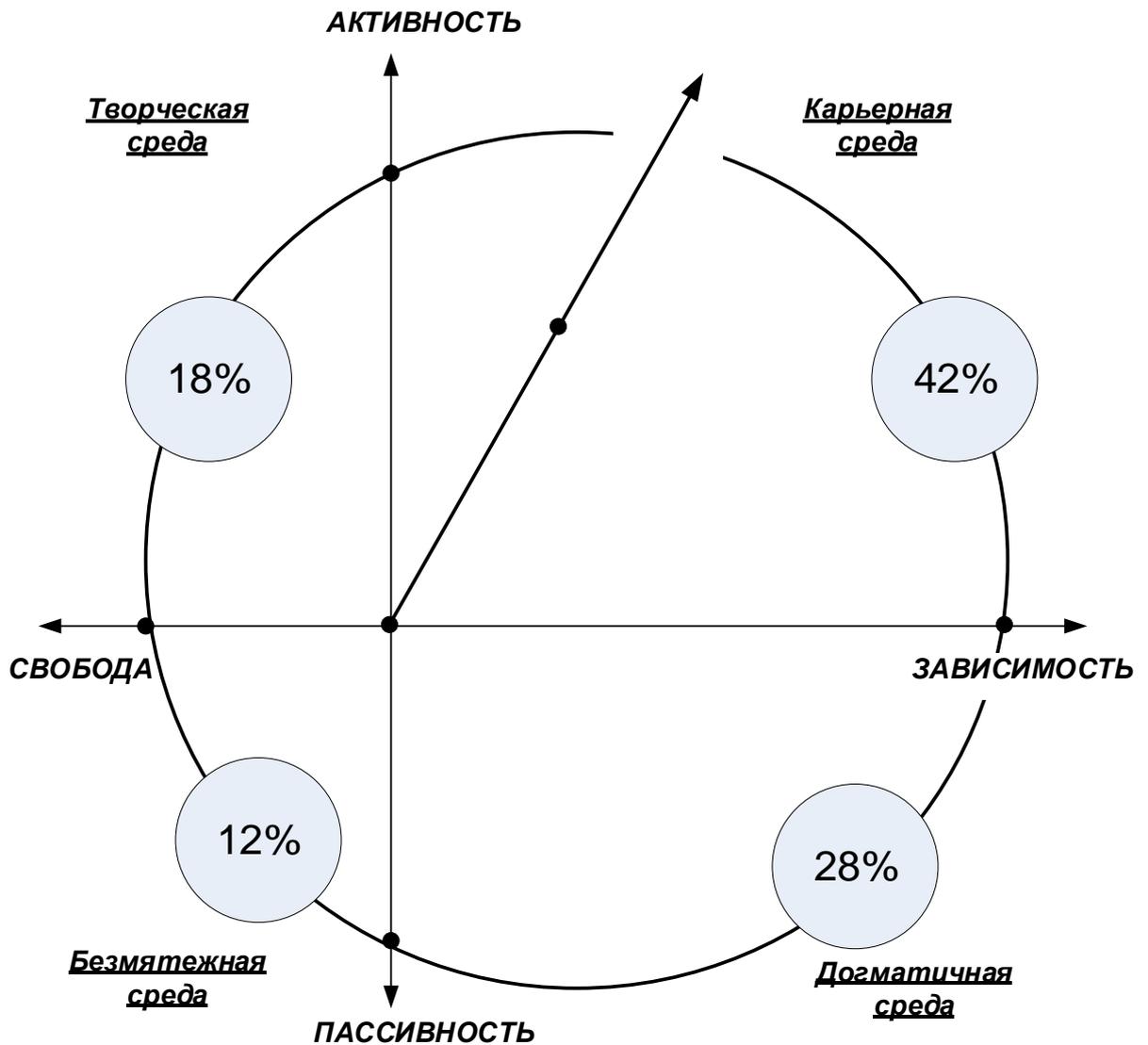


Рисунок 3. Векторная модель среды ПКУ

Среди типов сред, преобладают карьерная и догматичная, а необходимые балансы смещены:

- *военный социум – среда общеобразовательной организации*, в сторону военизации воспитательной среды;
- *индивидуализация – типизация*, в сторону типизации;

- *детство – взрослая жизнь*, в сторону взрослых взаимоотношений. Вектор воздействия среды на личность воспитанника позволяет оценить ее, в целом, положительно: явно выражена активность личности, при том, что остается определенная возможность творчества. По классификации В.А. Ясвина, среда ПКУ, в большей степени является карьерной, т.е. формирующей «активного, но зависимого» воспитанника [214, С. 77]. При обсуждении результатов экспертами высказано мнение, что такое состояние воспитательной среды обусловлена попыткой точного воспроизводства в ПКУ условий военного вуза (ПКУ организуются и управляются в системе общего образования Министерства обороны Российской Федерации), без учета специфики образовательных целей ПКУ - развития способностей и одаренности в интересах государственной службы, общества и самой личности.

Как показало диагностическое исследование, практика использования воспитательной среды для решения задач воспитания кадет пока еще весьма противоречива, по ключевым признакам, обоснованным нами в настоящей работе (параграф 1.2.), исследуемая среда все еще не стала воспитательным пространством, точно отвечающим целям воспитания кадет Президентского кадетского училища.

Прежде всего, это связано с проектированием воспитательного пространства, т.е. с деятельностью педагогического коллектива по исследованию, расчету и упорядочиванию среды, без которых опосредованное воспитание не станет целенаправленной педагогической деятельностью. Здесь в *противоречие* вступают воспитательные возможности внешней и внутренней среды Президентского кадетского училища в формировании личности и их использование в процессе преобразования среды в воспитательное пространство.

Проектирование, как известно, невозможно без представления всех расчетных параметров, отражающих начальное и конечное состояние объекта, а также деятельность по его преобразованию и необходимые ресурсы. Процессы разработки и предложения базовых характеристик, на

которых осуществляется проектирование воспитательного пространства, далеко не завершены, более того, они не считаются приоритетом развития системы воспитания кадет Президентского кадетского училища.

Контент-анализ<sup>1</sup> документов по организации системы воспитания (приказы и наставления, инструкции, методическая документация, регламенты и нормативы, планы и отчеты, всего 83 документа, изданные в период с 2017 по 2020 гг.), приводит к заключению, что формированию воспитательного пространства внимание уделяется гораздо меньше, чем активным формам воспитательной работы. Стратегия развития системы воспитания такова, что преобразование среды в ней планируется «само собой», без расчета, проекта и специальной деятельности.

*Таблица 2. Результаты контент-анализа, нормативных документов, изданных в период с 2017 по 2020 гг. ( $\Sigma = 37$ )*

Единицы анализа		Единицы счета	
Категории	Подкатегории	Абсолютная частота упоминания (ед.)	Относительная частота упоминания (%)
Средовый тип личности	Образ выпускника	47	0,022320263
	Ценности	103	0,048914618
	Ожидания от личности	27	0,012822278
Средовый образ жизни	Традиции	214	0,101628429
	Нормы	202	0,095929639
	Стиль	52	0,024694759
Виды окружений	Поведенческое	43	0,020420666
	Предметно-пространственное	315	0,149593249
	Информационное	106	0,050339315
Внешняя социокультурная среда	Регион (город)	58	0,027544154
	Вооруженные Силы	206	0,097829236
	Образование	85	0,040366432
Трофика	Ресурсы	55	0,026119456
	Действия	22	0,010447782
	Инициаторы	19	0,009023085
Воспитательные мероприятия		14306	6,793908

<sup>1</sup> программный пакет Wordstat

Общий текстовый массив автоматически разбит программой Wordstat на 210571 единицу. Матрицу контент-анализа составляли основные объекты проектирования среды. С учетом того, что каждая подкатегория раскрывалась через 10 позиций, выбрано 150 единиц анализа. Установлено, что, за исключением предметно-пространственного окружения и традиций, параметры среды практически не проектировались, причем даже перечисленные позиции обладают в разы меньшими частотами упоминаний, чем воспитательные мероприятия (включены в таблицу 2 для примера).

Кызылское Президентское кадетское училище образовано в 2014 г., причем в отличие от многих аналогичных образовательных организаций оно создавалось не на базе расформированного военного вуза. Первый выпуск кадет состоялся лишь в 2019 г. и в процессе проведения эксперимента работа по формированию образа выпускника получила необходимую эмпирическую базу (результаты личностного развития, цели и стремление, эффекты самоопределения выпускников, биографии, картина профессионального выбора и пр.). Однако, на момент диагностического исследования в ПКУ еще не удалось сформировать признаваемый всеми и достаточно четкий образ выпускника, который бы наглядно представлял наиболее востребованные и признаваемый всеми субъектами тип личности, формируемый в среде, обеспечивал общность кадетских образовательных организаций и, в тоже время, выражал уникальность Кызылского ПКУ.

Данное обобщение сделано по результатам тематического сочинения кадет и структурированного интервью. Качественный анализ и оценка сочинений выполнена экспертной комиссией с участием диссертанта и предполагала отнесение результата к одному из трех видов: «справился» (выделены личностные характеристики, приведены примеры, обосновано собственное отношение к этим характеристикам), «частично справился» (личностные характеристики только названы), «попытался, но не справился», или «не справился» с заданием. В процессе оценки экспертами сделаны

допущения для различных возрастных категорий, позволяющие объединять данные в единый массив (рис. 4).



Рисунок 4. Результаты тематического сочинения «Образ выпускника»

Доля кадет, способных показать отличительные черты кадета вообще, достаточно высока, но определить, чем выпускник Кызылского ПКУ (контрольное занятие) отличается от других и, тем более, привести пример отличий могут немногие.

В процессе диагностического исследования проведено структурированное интервьюирование различных категорий субъектов образовательной среды (командиров, воспитателей, преподавателей, кадет), а также родителей, как заинтересованных участников образовательного процесса. Общее направление интервью задавалось следующим вопросом: какие черты личности являются наиболее одобряемыми в среде ПКУ? Вопросы интервью структурированы по следующим разделам:

- ценности, оценочные суждения (Какие качества кадета ПКУ

одобряются, а какие порицаются?);

- идеалы и идеи (К чему стремится кадет ПКУ?);

- способности (Что сможет кадет (выпускник ПКУ) в профессии и в жизни?);

- ответственность (Что должен сделать, каковы обязательства кадета ПКУ перед своим училищем, перед товарищами, перед Отечеством, перед собой?);

- перспективы и потенциалы (Что дает обучение в ПКУ в будущей службе и в жизни?);

- компетентность (Что может, к чему способен, чему обучен кадет ПКУ?);

- творчество и самореализация (Где и в чем может самореализоваться кадет ПКУ?).

Уже в первом приближении сделан вывод о том, что представления о средовом типе личности специально не формируются, их согласование и популяризация не являются предметом разработки и совершенствования воспитательной системы. Одобряемые различными категориями обобщенные личностные характеристики кадета не совпадают. При обсуждении причин несовпадения в фокус-группах выделены:

- кадетами – различия в интересах воспитанников и воспитателей, различия в одобряемых нормах поведения и жизнедеятельности;

- командирами – не окончательная сформированность личности воспитанников, состояние развитие, при котором еще не устоялись высшие социальные потребности и интересы, а также (за исключением старших курсов) не заверченный процесс профессионального и личностного самоопределения. Вместе с тем, как преподавателями, так и родителями воспитанников в качестве главной причины отмечено отсутствие специальной работы, в которой бы культивировались черты личности, отвечающие официальным целям воспитания, примеры и опыт их проявления на практике, а в качестве пожелания к развитию системы воспитательной работы рекомендовано создание документа, описывающего

средовой тип личности.

Обсуждение проблемы проектирования воспитательной среды ПКУ стало предметом экспертной встречи, организованной по инициативе диссертанта в рамках ежегодных учебно-методических сборов (август 2020 г.). В качестве экспертов были привлечены не только педагоги ПКУ, но и представители других кадетских образовательных организаций, а также Кызылского педагогического института (структурное подразделение Тувинского государственного университета) и Новосибирского государственного педагогического университета. Работа трех фокус-групп была ориентирована на поиск основных трудностей и барьеров развития воспитательной среды и преобразования ее в воспитательное пространство. Во второй части экспертной встречи выполнена модерация возможных направлений средового проектирования, из которых нами для иллюстрации диагностических выводов отобраны только направления, ведущие к осмыслению и оформлению средового типа личности (табл. 3).

После модерации эксперты дали оценку значимости каждого из направлений педагогической деятельности для формирования средового типа личности, а также оценку реализации этого направления в ПКУ на момент диагностического исследования. Выше, в таблице ... представлены средние арифметические экспертные оценки после ранжирования. Сравнение групп двух оценок показывает различия в диапазоне 1,3 – 2 раза, отсюда следует, что на фоне осознания значимости деятельности по формированию средового типа личности, эта деятельности пока еще осуществляется не в полной мере. Результаты экспертной сессии имели не только диагностический эффект, в дальнейшем они использованы нами для определения содержания деятельности по развитию воспитательного пространства ПКУ, при разработке программы формирующего эксперимента.

Еще одной проблемой проектирования воспитательной среды, создающей первую группу противоречий, является освоение и

преобразование в воспитательных целях внешней социокультурной среды.

*Таблица 3. Востребованные направления работы по оформлению  
средового типа личности (результаты экспертной встречи)*

№ п\п	Направление деятельности	Экспертная оценка (балл)	
		Значение для развития среды <sup>2</sup>	Значение для развития среды <sup>3</sup>
1	Определение государственного заказа и сочетание его с запросами родителей и потребностями кадет	9,3	5,4
2	Анализ и обобщение психолого-педагогических характеристик кадет	8,8	5,5
3	Актуализация исторических черт традиционного образа кадета	8,7	4,3
4	Заимствование опыта других кадетских образовательных организаций	8,2	5,8
5	Создание документальных (кодексы) и художественных (фильмы, спектакли, литература и пр.) представлений образа выпускника	8,2	2,8
6	Учет личностных характеристик, востребованных в информационном обществе	7,7	3,5
7	Закрепление в воспитательной среде личностных результатов, установленных ФГОС	7,4	5,2
8	Исследование и учет качеств личности, востребованных различными видами государственной службы	7,3	3,5
9	Включение родителей в работу по определению типа личности, формируемого в среде	7,1	4,2
10	Анализ ресурсов и возможностей среды	6,9	6,2

С позиции средового подхода целесообразное использование, как и политика разумного отграничения от внешней среды определяется в качестве основы педагогической деятельности. Нами диагностировались два направления в решении этой проблемы – воспроизведение условий и отношений военного социума, а также интериоризация внешней социокультурной среды. По

<sup>2</sup> 10-балльная шкала, 0 баллов – не значимо, 10 баллов – принципиально значимо

<sup>3</sup> 10-балльная шкала, 0 баллов – не значимо, 10 баллов – принципиально значимо

результатам диагностики можно заключить, что освоение внешней среды – в основном, внеплановая и стихийная деятельность.

При решении задачи моделирования в среде ПКУ условий и отношений военного социума (при всей бедности конкретных проектировочных действий) в исследуемой практике превалирует стремление к прямому копированию среды военного вуза и даже воинской части. Об этом, в процессе опроса заявили большинство командиров, воспитателей и педагогов<sup>4</sup> (рис. 5).

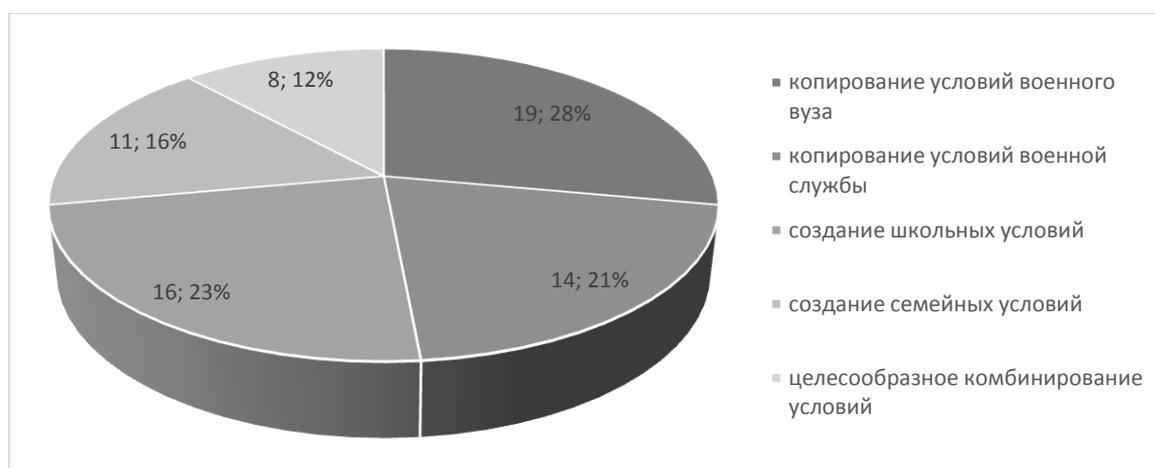


Рисунок 5. Позиции командиров, воспитателей и преподавателей относительно формирования условий среды (результаты опроса,  $\Sigma=68$ , чел./%)

Наиболее взвешенной и отвечающей требованиям средового подхода мы считаем целесообразную интеграцию условий военного социума, общеобразовательной школы и семейной среды. Однако, именно этой позиции придерживаются немногие. Действительно, никто не спорит с тем, что необходимо создавать специальную среду, в которой несовершеннолетнему будет психологически комфортно и, при этом, он останется в рамках норм и правил поведения военнослужащих, однако, сейчас, немедленно, по мнению наших респондентов это сделать трудно.

<sup>4</sup> Вопрос о том, как лучше в настоящих условиях организовать среду ПКУ

Дополняя опрос индивидуальными беседами с респондентами, мы установили причину. Она заключается в том, что большинство не представляет себе, как обеспечить такую интеграцию, тогда как воспитательная среда военного вуза им знакома досконально. По мнению ряда наших собеседников для того, чтобы без потери эффективности воспитательных задач внести в воспитательную среду ПКУ компоненты школьных и семейных отношений необходима специальная деятельность, которой пока еще нет. Анализ планирующих и отчетных документов по воспитательной работе не только не установил наличия практик обоснования и разработки такой комбинации, но и не выявил ни одной психологической и педагогической экспертизы среды. Справедливости ради отметим, что это не недостаток Кызылского ПКУ, такие экспертизы вообще редко практикуются в системе кадетских образовательных организаций.

В 2021 г., при проведении другого мероприятия – проблемного семинара, наши респонденты были уверены, что единственно возможным путем проектирования среды, которым должно следовать Кызылское ПКУ на данном этапе своего развития, является копирование среды старейших кадетских образовательных организаций, пока без попыток обеспечивать своеобразие и уникальность. В дальнейшем, как показал формирующий эксперимент, это мнение изменилось.

Приблизительно такое же положение можно наблюдать в отношении освоения внешней социокультурной среды. Оно еще не стало предметом исследования и планирования. Кызылское ПКУ активно использует объекты и территории социокультурной среды региона, однако, и состав, и количество объектов и территорий, применяемых в воспитательной работе, с 2014 г. меняются медленно.

Педагогический совет, в повестку которого вошел вопрос о расширении воспитательной среды ПКУ (декабрь 2020 г.), отметил следующие проблемные направления:

- использование для расширения объектов и событий интернет-

пространства (интернет-музеев, выставок, площадок, форумов и пр.);

- привлечение к воспитательному процессу «знаковых фигур» из внешней среды, в т.ч. активное использование возможностей дистанционного взаимодействия с воспитанниками;

- синхронизация системы воспитательной работы с культурной и деловой повесткой региона;

- интеграция образовательных сред, перенос воспитательной работы в среды лучших образовательных организаций, особенно – организаций профессионального образования различных видов государственной службы.

Педагогический совет также подчеркнул необходимость целенаправленного и научно обоснованного поиска возможностей расширения внутренней воспитательной среды во внешнюю социокультурную среду. Одновременно с этим, отмечены риски, возникающие в том случае, если расширение воспитательной среды будет не продуманным и не прогнозируемым. Итоговым решением педагогического совета была также утверждена программа исследования и педагогического эксперимента, предложенная диссертантом (параграф 2.2.).

Итак, выбрав объектом диагностики деятельность по проектированию воспитательной среды, которая предваряет все средовое воспитание, мы использовали, преимущественно, экспертные методы оценки (фокус-группы, модерация, проблемный семинар, собеседования, педагогический совет), дополняя их контент- и смысловым анализом нормативных, планирующих и отчетных документов, структурированным интервью, опросом и беседами с основными группами субъектов среды: кадетами, командирами, воспитателями, преподавателями, а также родителями и законными представителями кадет. В итоге, нами получены данные и сделаны выводы о том, что деятельность по проектированию образовательной среды ПКУ расценивается коллективом как важная. Вместе с тем, респонденты считают, что она пока еще не ведется в полной мере. Диагностическое исследование практики проектирования среды подтверждает первое противоречие.

Во-вторую очередь, противоречивый характер практики использования воспитательной среды для решения задач воспитания кадет связан со *средообразующей деятельностью*, т.е. деятельностью педагогического коллектива по созданию и развитию объективных условий формирования личности кадет, собственно, преобразованию среды в воспитательное пространство. Основным здесь является противоречие между назначением Президентских кадетских училищ, с одной стороны и структурой, связями и содержательным наполнением их воспитательного пространства, с другой стороны.

В логике средового подхода, развитие системы воспитательной работы ПКУ предполагает переход от проектирования среды к специальной *средообразующей деятельности*, в результате которой внутренняя среда, собственно, и становится целесообразным воспитательным пространством – инструментом опосредованного воспитания, типизации, самоактуализации и самореализации кадет. Цель педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство, как мы уже писали – задание такой трофики среды, которые приведет к формированию у воспитанника личных качеств, отвечающих средовому типу личности и, одновременно, позволит ему осознать, раскрыть и развить свои способности и таланты.

Используя при планировании этой части диагностического исследования понятие Ю.С. Мануйлова [106] «трофика», мы и саму *средообразующую деятельность* рассматривали как формирование ресурсов, потенциальных возможностей для личности. Мы придерживаемся мнения, что не каждый объект предметно-пространственного окружения является ресурсом, а только тот, что точно отвечает трофике. С этой позиции, можно объективно оценивать *средообразующую деятельность* на фоне активного развития объектов ПКУ.

Объективной характеристикой *средообразующей деятельности* мы считаем специальное создание ресурсов инфраструктуры для *средовой трофики* и потенциальных возможностей удовлетворения образовательных и

социальных потребностей воспитанников. Соответственно, объекты материальной среды становятся ресурсами кадета только в том случае, когда они оцениваются самими кадетами как потенциальная и доступная возможность самореализации.

Здесь следует отметить два обстоятельства. Во-первых, в отчетных документах по воспитательной работе в период с 2017 по 2020 гг. мы нашли только два локальных (уровень учебной группы) исследования образовательных и социальных потребностей и интересов воспитанников. Во-вторых, по результатам тематического опроса 82 % кадет не считают, что они имеют полную возможность удовлетворения своих образовательных и социальных потребностей (рис. 6).

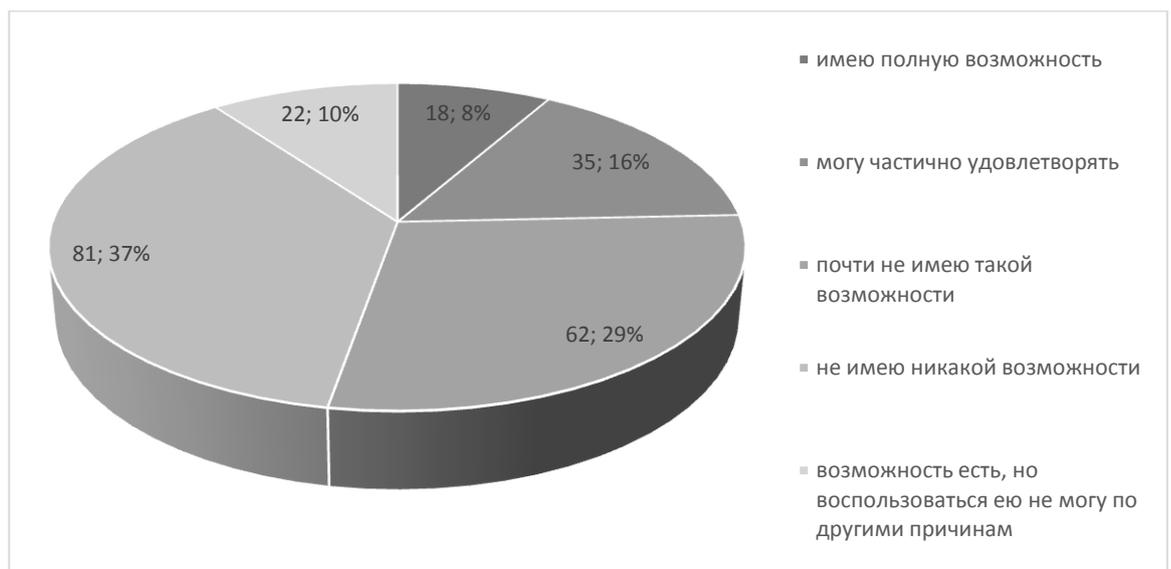


Рисунок 6. Оценка возможности удовлетворения образовательных и социальных потребностей (кадеты,  $\Sigma=218$ , чел./%)

Если исключить варианты, когда кадет не может воспользоваться возможностью самореализации и саморазвития, предоставленные средой по другим причинам (чаще всего, загруженность основной образовательной программой, проблемы самоорганизации, другие жизненные приоритеты), то остается достаточно большая группа воспитанников, чьи потребности пока еще не удовлетворяются в среде. Разумеется, не все принципиально можно

удовлетворить, да и вопросы развития среды требуют определенного времени, однако, эта проблема также нуждается во внимании. Амбициозные задачи ПКУ требуют не просто достаточной, а избыточной инфраструктуры, объектов и пространств, которые могли бы стать ресурсами развития личности.

Даже в абсолютном выражении, создание новых объектов предметно-пространственного окружения, в т.ч тех, которые могут быть названы ресурсами, происходит, по нашим оценкам, медленно (рис. 7). Представленные ниже данные следует оценивать с позиции того, что Кызылское ПКУ образовано в 2014 г. и как одно из самых молодых в Российской Федерации, должно переживать наиболее активный период формирования воспитательной среды.

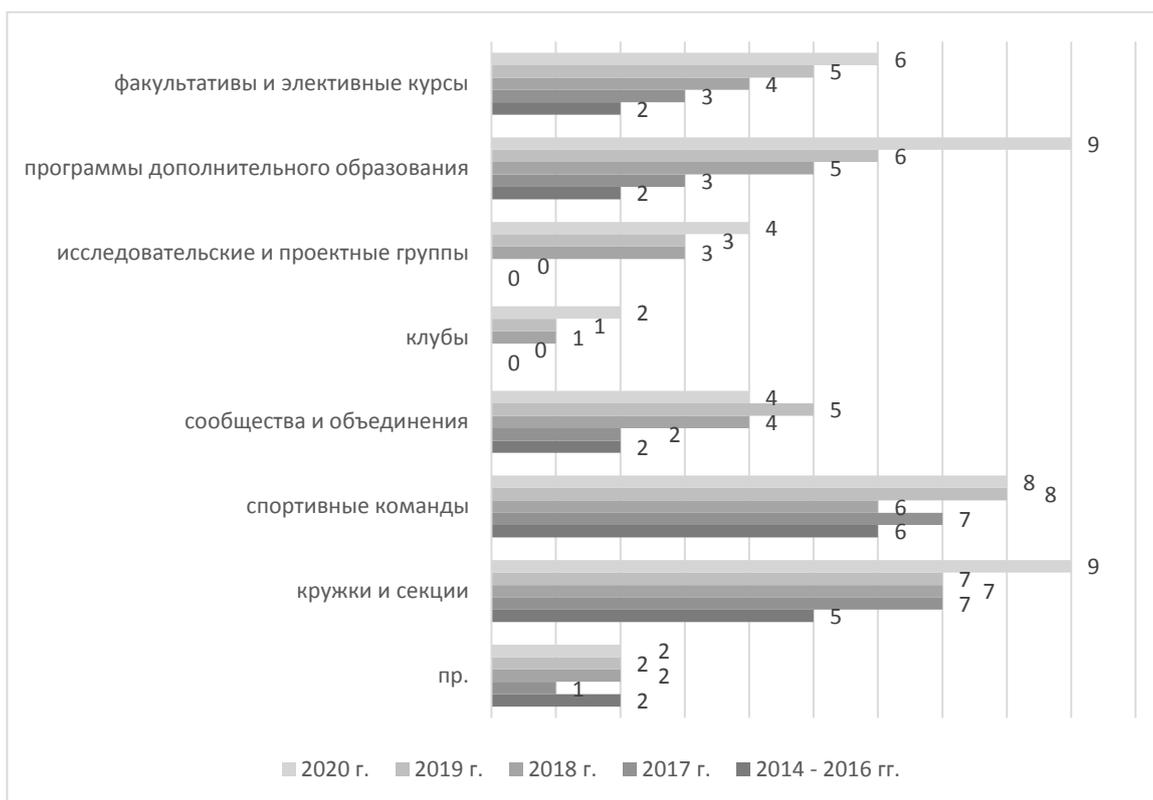


Рисунок 7. Число средовых ресурсов (ед.)

Очевидно, что ПКУ в кратчайшие сроки должно по всем показателям выйти на уровень других кадетских образовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации, но темпов развития воспитательной среды, зарегистрированных при проведении диагностического исследования, для решения этой задачи недостаточно. Учитывая тот факт, что Президентские кадетские училища почти не испытывают материальных проблем, формирование новых средовых ресурсов для кадета можно отнести только к результатам специальной средообразующей деятельности. Она, кстати, на момент исследования не была целенаправленной и плановой. Опрашивая командиров, воспитателей и педагогов ПКУ на предмет того, как в воспитательной среде появляются новые ресурсы, которыми могут пользоваться воспитанники, мы убедились, что основной фактор здесь – личная инициатива педагогов, а не планомерная деятельность и установка командования (рис. 8).

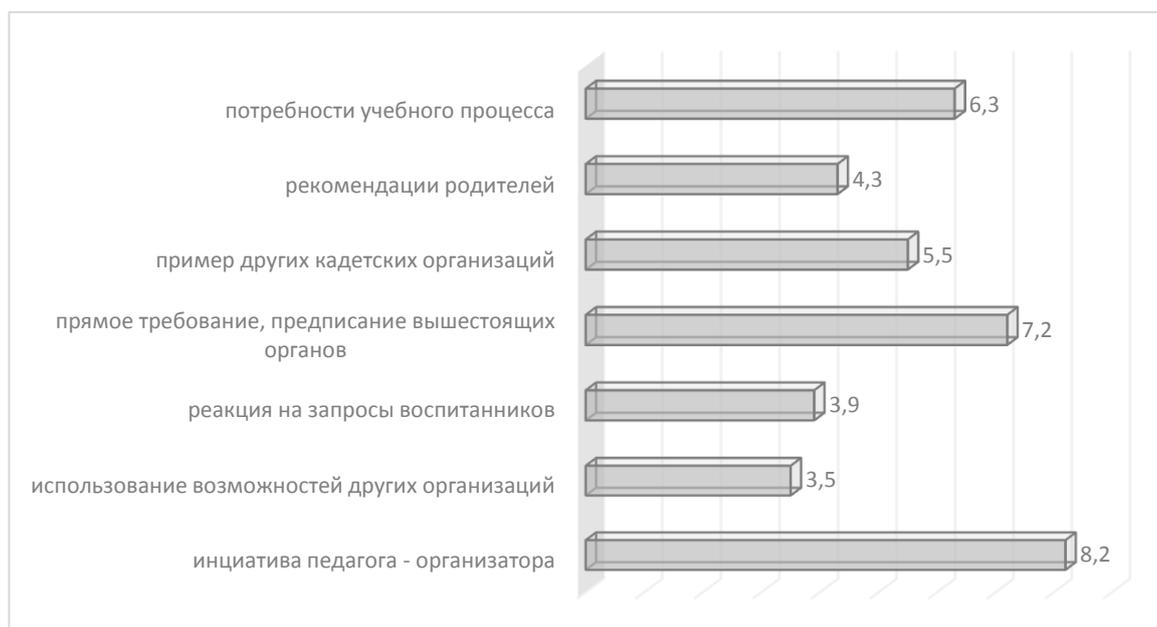


Рисунок 8. Оценка факторов появления новых ресурсов в образовательной среде ПКУ (командиры, воспитатели и преподаватели, 10-балльная шкала<sup>5</sup>, средняя арифметическая, балл)

<sup>5</sup> 10 баллов – ведущий фактор, 0 баллов – не является фактором

Тексты опросников определены на специальных заседаниях ротных педагогических совещаний, проведенных по просьбе диссертанта. В самом опросе респондентам предлагалось оценить значение каждой из позиций по 10 балльной шкале. Конечно же, появление нового ресурса (кружка, объединения, секции и пр.) по инициативе увлеченного педагога, обладающего высокой компетентностью в предметном содержании деятельности – это один из главных факторов появления трофики среды, поскольку в этом случае ресурс сочетается с человеком, способным заражать воспитанников своими интересами и формировать в них качества личности по своему подобию (Ю.С. Мануйлов [106] называл таких педагогов «меченные»). Вместе с тем, остальные, и весьма существенные факторы средообразования выражены, по мнению респондентов, гораздо хуже.

Ряд задач диагностического исследования планировался и решался с использованием структуры воспитательной среды, предложенной Е.В. Щурковой [207]. В процессе диагностики мы пытались оценить деятельность по созданию предметно-пространственного, поведенческого и информационного окружений (оценку событийного окружения в этой части параграфа мы не приводим, т.к. она представляет собой отдельную задачу диагностики).

Предметно-пространственное окружение воспитанника и ее формирование – сильная сторона исследуемой практики. В Кызылском ПКУ, которое, в отличие от многих других кадетских образовательных организаций, создавалось не на базе расформированного военного вуза, а на «новом месте», за период с 2014 по 2020 гг. создана материальная база, выгодно отличающая его не только от общеобразовательных организаций региона, но и от других кадетских образовательных организаций. Проблемный вопрос заключается в том, что класс, территория, объект становятся компонентом воспитательной среды тогда, когда воспитанник видит заложенные в них воспитательные смыслы. Для диагностики мы сначала составили реестр объектов, мест и территорий, которые могли бы иметь воспитательный потенциал, стать ресурсом. Поскольку и училище, и

предметно-пространственное окружение практически новое, наполнение его смыслами и значениями – есть отдельная задача системы воспитательной работы. Ее результат, в большей степени, чем приобретение и строительство, образует воспитательные возможности ПКУ. Методами анализа планов воспитательной работы, опроса воспитанников, бесед с командирами и воспитателями, мы отметили, что в активной воспитательной работе используются:

- учебных классов и учебных помещений – 100 %;
- музеев, выставок и экспозиций – 80%;
- памятников и памятных мест – 65%;
- территорий ПКУ – 50% (преимущественно, строевой плац);
- расположений и мест отдыха личного состава – 35%;
- объектов досуга – 25%.

Предложив воспитанникам, принимающим участие в диагностике, отметить максимальное количество мест и объектов, имеющих для них личное значение, мы убедились, что далеко не вся объективная среда стала предметно-пространственным окружением, воспитывающим кадета (рис. 9).

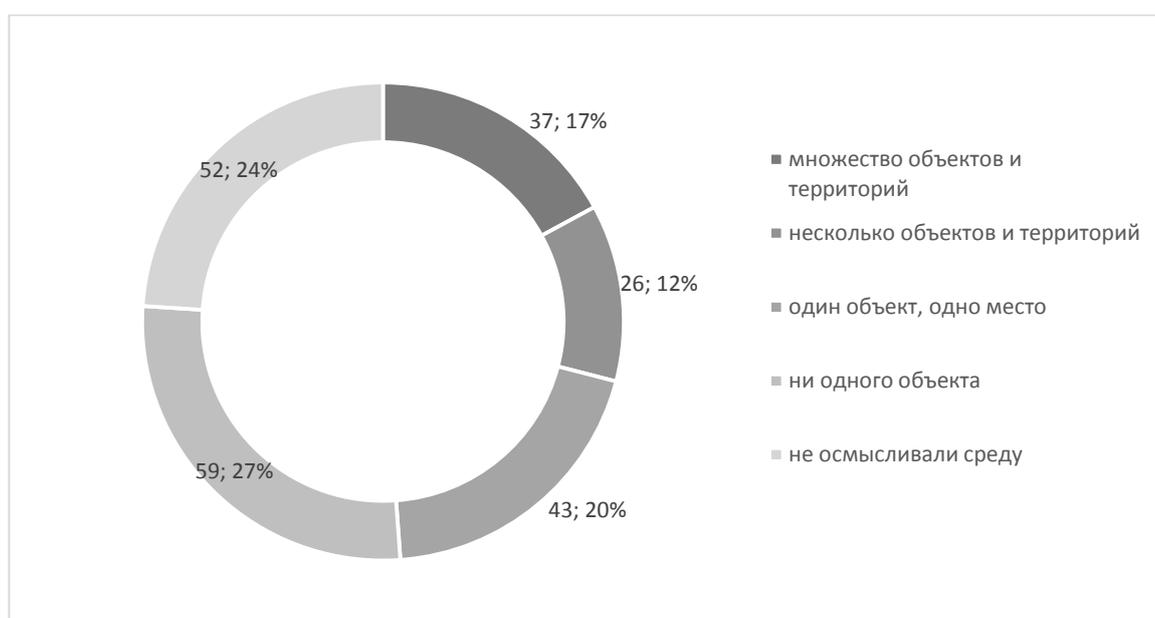


Рисунок 9. Оценка объектов и территорий среды, имеющих личный смысл для воспитанников (опрос,  $\Sigma=218$ , чел./%)

Среди данных, представленных в диаграмме на рис. 9 заслуживает внимания высокий процент воспитанников, которые не осмысливают среду, не оценивают ее объекты и территории, не придают им личные значения. Напротив, доля воспитанников, которые за объектами, территориями и символами видят значение, которое они передают, находят в них личные смыслы не очень велика и сильно зависит от возраста (коэффициент корреляции 0,73).

Не в полной мере, по нашим оценкам, организована работа по формированию поведенческого окружения. Воспитанникам ПКУ предложены: клятва кадета, кодекс чести кадета и этические нормы обучающихся. Образы и нормы поведения также заданы воинскими уставами, которые положены в основу разработки внутренних регламентов для обучающихся. Отметим, что и отношение кадет к этим документам разное.

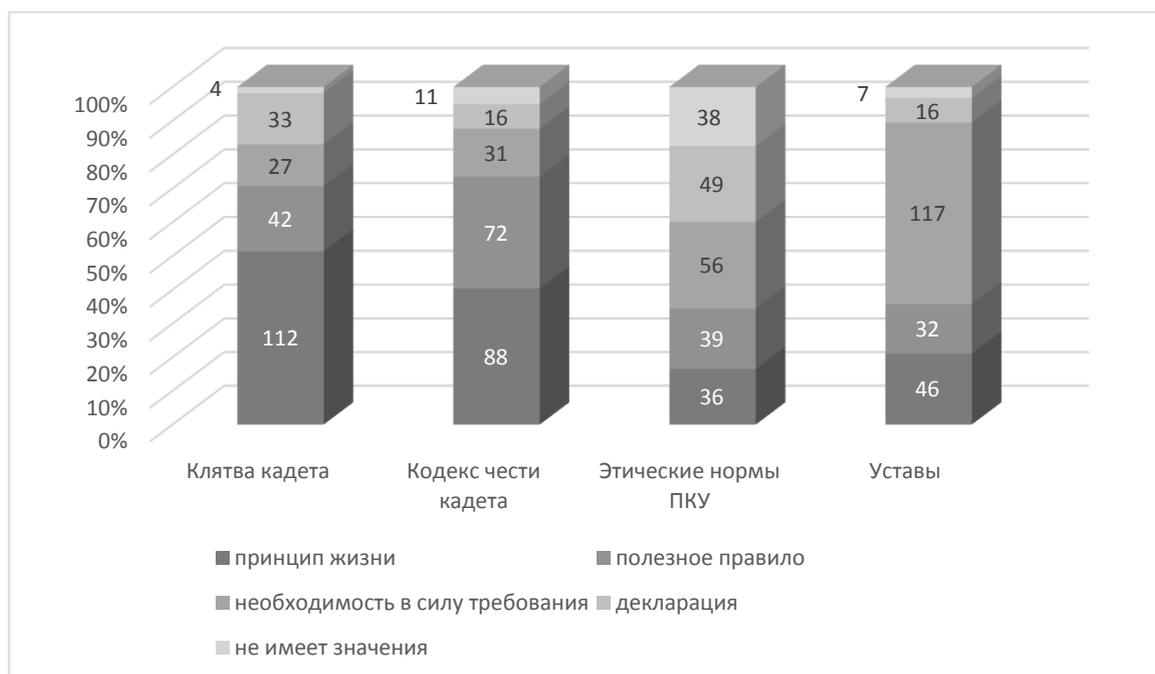


Рисунок 10. Отношение воспитанников к регламентам, задающим нормы поведения в среде (опрос,  $\Sigma=218$ , чел.)

Причин противоречивого отношения к поведенческим нормам несколько. Основная заключается в том, что кадеты не принимали участие в

разработке и совершенствовании данных документов и считают их очередным требованием со стороны командно-преподавательского состава, а не нормой, идентифицирующей их со средой. Вторая причина – в воспитательной работе, где нормы и образцы поведения как раз и доводятся как требования, без разъяснения их происхождения и смыслов.

Ключевой фигурой, задающей образцы поведения, безусловно, является командир, воспитатель. В исследуемой практике мы не нашли ни одного документа, а также ни одного мероприятия, которые были бы адресованы поведению, образу жизни, личному примеру и привычкам командира. Являясь организаторами воспитательной работы в подразделении, эти субъекты «выпадают» из процесса воспитания и самовоспитания. Аналогичные выводы можно сделать и в отношении педагогов. В ПКУ, на момент исследования, не проводилась работа, формирующая поведение преподавателя. В лучшую сторону можно отметить процессы формирования информационного окружения. Уже в 2020 г. информационные ресурсы и организация контента, который попадает в поле восприятия воспитанников в Кызылском ПКУ были одними из лучших в системе кадетских образовательных организаций.

Итак, та часть диагностического исследования, объектов которой стала средообразующая деятельность, позволяет характеризовать ее как не в полной мере эффективную, а главное, не отвечающую затратам государства на создание объективной среды. Анализ и структурирование данных об объектах и территориях, обладающих воспитательным потенциалом, а также опросы и самооценки с использованием балльной шкалы, дали возможность подтвердить второе из противоречий.

Наконец, противоречивость практики использования воспитательной среды для решения задач воспитания кадет связана с *опосредованным управлением развитием личности* кадет, т.е. деятельностью педагогических коллективов по обеспечению целесообразного взаимодействия воспитанников со средой. По результатам исследования может быть сформулировано *противоречие* между

событийностью как ключевым параметром среды, определяющим субъективное отношение воспитанника к ней, и специальной педагогической деятельностью по развитию событийности воспитательного пространства. Поскольку изменений событийности – основное направление развития воспитательного пространства ПКУ, которое избрано нами для педагогического эксперимента, мы не будем подробно останавливаться на нем. Основные оценки событийности используются для иллюстрации результатов сравнительного исследования и будут приведены в параграфе 2.3. Вместе с тем, наличие и характер выделенного противоречия наглядно подтверждаются отношением кадет к тем событиям диагностируемой воспитательной среды, в которых они принимали участие. Оценивая воспитательную среду, следует иметь в виду различие ее объективного и субъективного измерения. Далек не каждый объект, образец, норма, стереотип становятся компонентом субъективной среды воспитанника, поэтому при проведении диагностического исследования мы обратили внимание на опосредованное воспитание – педагогическую деятельность по организации целесообразного контакта воспитанника со средой. Из многообразия возможностей этого вида деятельности мы избрали событийное наполнение среды, поскольку данный параметр соответствует гипотезе исследования.

Судя по отчетным документам, событий в жизни кадет много, однако, они различаются по ключевым параметрам, создающим из события стихию, захватывающую множество кадет и обеспечивающую побуждение к развитию личности средового типа. В диагностируемой ситуации различные события оцениваются кадетами по-разному. Избрав в качестве метода исследования рефлекссию, мы предложили воспитанникам, принимающим участие в эксперименте, провести самоанализ событий текущего учебного года. Для самоанализа предложены события десяти типов, для формализации результатов рефлексии – пять параметров: эмоциональный отклик, познавательный интерес, практическая польза, побуждение к саморазвитию и желание повторить участие. Самооценка по каждому из параметров проводилась с использованием 10-балльной шкалы (табл. 4).

Таблица 4. Оценка событий кадетами (10-балльная шкала, среднее арифметическое значение, балл)

№ п/п	Тип события	Оценка				
		эмоциональный отклик <sup>6</sup>	познавательный интерес <sup>7</sup>	практическая польза <sup>8</sup>	побуждение к саморазвитию <sup>9</sup>	желание повторить <sup>10</sup>
1	Учебные события	6,83	6,7	7,88	7,62	5,59
2	Воинские традиции и ритуалы, профессиональные праздники	7,65	7,44	5,46	4,42	4,5
3	Конкурсные события и соревнования	8,65	6,55	7,73	7,69	7,8
4	Общероссийские события	4,55	5,15	4,23	4,17	4,4
5	Воспитательные мероприятия	5,5	6,23	5,59	5,65	5,2
6	Общеучилищные проекты и масштабные задачи	6,8	5,52	5,54	6,35	4,54
7	События внешней среды с участием кадет	7,25	7,24	6,55	5,52	5,82
8	События в интернет-пространстве	4,53	6,55	6,6	4,42	4,79
9	События в сообществах и объединениях	7,94	7,66	6,35	4,55	6,3
10	События в первичных коллективах	8,85	7,56	7,52	8,8	8,3

<sup>6</sup> 10-балльная шкала, 10 баллов – сопереживал участникам, 0 баллов – не вызвало эмоций

<sup>7</sup> 10-балльная шкала, 10 баллов – одно из самых интересных событий в жизни, 0 баллов – не вызвало интереса

<sup>8</sup> 10-балльная шкала, 10 баллов – полезно для моих целей, 0 баллов – бесполезное событие

<sup>9</sup> 10-балльная шкала, 10 баллов – побудило к немедленной работе над собой, 0 баллов – не вызвало побуждений меняться

<sup>10</sup> 10-балльная шкала, 10 баллов – обязательно надо повторить, 0 баллов – не хочу повторно участвовать

Следует обязательно подчеркнуть, что при детальном разборе различные события, объединенные в один тип, дают разные оценки, особенно в отношении эмоционального отклика и практической пользы. Заметны также корреляции с возрастом, оценки меняются по мере взросления. Тем не менее, общая характеристика событийности диагностической среды понятна и подтверждает первоначальные предположения.

Обобщая результаты диагностического исследования, сделаем общий вывод о необходимости специальной педагогической деятельности по целесообразному преобразованию воспитательной среды ПКУ, по ее развитию в воспитательное пространство, отвечающее целям воспитания кадет. Поскольку научные основы развития воспитательного пространства ПКУ пока еще на разработаны в полной мере, диагностическое исследование позволило подтвердить значимость, актуальность и своевременность выбранной нами научной задачи. Диагностируемая практика, как показало исследование 2021-2022 гг., характеризуется противоречиями между:

- воспитательными возможностями внешней и внутренней среды Президентского кадетского училища в формировании личности и их использованием в воспитании кадет в процессе преобразования среды в воспитательное пространство (противоречие проектирования среды).

- назначением Президентских кадетских училищ, целями воспитания кадет с одной стороны и структурой, связями, содержательным наполнением их воспитательного пространства с другой (противоречие средообразующей деятельности);

- событийностью как ключевым параметром среды, определяющим субъективное отношение воспитанника к ней, и специальной педагогической деятельностью по развитию событийности воспитательного пространства (противоречие опосредованного управления развитием личности).

## 2.2. Общая характеристика и содержание формирующего эксперимента по развитию воспитательного пространства Президентского кадетского училища

Формирующий эксперимент, также, как и диагностическое исследование, выполнен в условиях Кызылского Президентского кадетского училища в период с 2022 по 2025 г. За три года эксперимента сделана попытка на основе предложенной нами модели преобразовать среду таким образом, чтобы она стала целесообразным воспитательным пространством и была эффективнее в формировании личности заданного типа.

Программа формирующего эксперимента предполагала подготовку образовательной среды, ресурсов и субъектов ПКУ к экспериментальным действиям, а затем реализацию всех трех этапов процессуального компонента системы педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство (объективного расширения, индивидуализации и интеграции сред). Параллельно экспериментальной деятельности, в 2025 г. проведена повторная экспертиза воспитательной среды Кызылского ПКУ, ее результаты вместе с результатами диагностического исследования создали доказательную базу диссертации (параграф 2.3.).

*Подготовка формирующего эксперимента (сентябрь 2022 – январь 2023 гг.)*

Замысел эксперимента заключался в том, чтобы вместо преимущественно стихийных изменений, происходящих под влиянием внешних социокультурных факторов, развитие воспитательного пространства ПКУ стало предметом специальной и целенаправленной педагогической деятельности. Стать системной и объединить активность всего педагогического коллектива она могла только в том случае, если командирам, воспитателям и педагогам будет предъявлен проект воспитательного пространства, в котором каждый найдет, как символичное отражение профессиональных и педагогических ценностей, так и дополнительные возможности реализации своих профессиональных

функций, связанных с воспитанием кадет. Самим кадетам (их родителям), в свою очередь, проект воспитательного пространства ПКУ станет близким и понятным, когда с ним будут связаны новые возможности самоопределения, самореализации и удовлетворения образовательных и социальных потребностей. Единственным способом создать одобряемый всеми проект воспитательного пространства оказалась коллегиальная работа. Основные компоненты проекта – значимый тип личности, образ жизни и условия самореализации – проектировались с участием всех субъектов воспитательного пространства пространства ПКУ.

Для коллегиальной работы по проектированию воспитательного пространства использовались такие форматы, как:

- разработка нормативной модели личности воспитанника кадетского училища, кодексов чести и иных документов, отражающих востребованные качества и моральные нормы поведения в ПКУ. Основной разработки выступали исторические исследования кадетского образования, педагогические исследования образа человека будущего, кодексы чести офицерского корпуса Российской Федерации, исследования государственного и социального заказа, Федеральные государственные образовательные стандарты, а также SWOT-анализ реальных возможностей училища. Формами участия командиров и педагогов стали проблемные семинары и дискуссии, модерации и работа в фокус-группах, проектная работа над созданием Программы развития Кызылского ПКУ до 2025 г. Формой участия воспитанников стали тематические сочинения и эссе, широкое обсуждение проектов перечисленных документов на информационных ресурсах училища. Для проектирования значимого типа в ПКУ использован концепт «активная личность», ключевыми чертами которой являются «всестороннее образование, гармоничное развитие, социальная ответственность, патриотизм и направленность на государственную военную и гражданскую службу» (Программа развития

федерального государственного казенного образовательного учреждения «Кызылское президентское кадетское училище» на 2020-2025 гг.);

- популяризация значимого типа личности через художественный образ (Фестиваль искусств «Честь имею», 2022 и 2023 гг.). Для популяризации использовались кино, театральные и литературные материалы, посвященные историческому и современному образу кадета, офицера, активного, образованного и общественно-полезного человека. Основой совместной деятельности субъектов воспитательного пространства стало освоение, переживание и оценка социального опыта служения Отечеству, опыта социально значимой деятельности. Единицей анализа стал целостный образ, объединяющий человека с его характеристиками и реальным опытом служения. Особое внимание уделялось т.н. «близкому примеру», связанному с человеком, известным кадетам (родитель и значимый взрослый, командир, воспитатель, преподаватель, выпускник, старший кадет). В проектирование воспитательного пространства ПКУ следует отметить конкурсы художественных проектов «Образ современного кадета», «Мой учитель», «Мой командир», в которых принимали участие проектные группы педагогов, воспитателей и кадет разного возраста;

- развертывание системы стимулирования проявлений качеств личности, отвечающих средовому типу. Стимулами для воспитанников стали практика поощрений, публикаций на информационных ресурсах ПКУ, благодарности родителям, общее признание заслуг воспитанника и результатов его деятельности, рейтинг, чествование со стороны товарищей. Стимулирование значимых качеств, отвечающих средовому типу личности включено в систему воспитательной работы ПКУ;

- организацию работы Советов чести в кадетских подразделениях. Советы чести дали возможность в режиме кадетского самоуправления (без прямого участия педагогов) предъявлять ожидания к личности на основе значимого типа, поощрять соответствующее поведение и, напротив, налагать санкции за отклонения от средовой нормы;

- организацию работы по развитию микросред и социально – психологических характеристик кадетских коллективов. По замыслу, согласованные действия командиров и воспитателей ПКУ были направлены на адаптацию в коллективах средовых норм.

Образ жизни воспитанника ПКУ стал предметом моделирования в деятельности специальной межпредметной комиссии (ПМК «История, обществознание и география», «Математика и информатика», «Иностранные языки», «ОБЖ, ОВП», дисциплина «Физическая культура», лаборатория инновационных образовательных технологий, отдел воспитательной работы, медицинский пункт, психологическая служба, методическое объединение воспитателей). Предметом моделирования при подготовке эксперимента стала его формальная организационная сторона, моделировались следующие регламенты жизнедеятельности кадет:

- правила поведения обучающихся Кызылского ПКУ;
- распорядок дня;
- приказы по организации учебной и внеучебной деятельности.

Инвариант этих регламентов составлял единый для кадетских образовательных организаций Приказ Министра обороны Российской Федерации от 21 июля 2014 г. № 515 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности в федеральных государственных общеобразовательных организациях». Вариативная часть создавалась комиссией, которая в 2023 и 2024 гг. провела 12 заседаний. Основными направлениями деятельности являлось создание и апробация через серию пилотных экспериментов различных алгоритмов и условий жизнедеятельности кадет, обеспечивающих:

- оптимальное состояние здоровья и работоспособность при многократном возрастании учебных нагрузок;
- оптимальное сочетание и баланс физической, интеллектуальной и психической активности, отдыха и рекреации;
- физические и объективные возможности активного участия кадета

сразу в нескольких линиях самореализации, дополняющих основную образовательную программу (в большинстве случаев, углубленное изучение отдельных предметов, спортивная секция, научно-исследовательская и проектная деятельность, волонтерство)

- объективные возможности использования учебных и материальных ресурсов ПКУ;

- активную самостоятельную работу, возможности саморазвития и получения психолого-педагогической поддержки. В дальнейшем, деятельность комиссии не прекращалась и в настоящий момент заключается в наблюдении, диагностике режимов и регламентов жизнедеятельности, их своевременной коррекции и организации трансляции образа жизни от старших к младшим. В последствие, в процессе самого эксперимента, формально организованный и регламентированный образ жизни кадета дополнялся календарем событий, которые он выбрал сам из разнообразной объективно насыщенной среды.

Отдельное значение в формировании образа жизни имеют пропаганда полезных и профилактика вредных привычек, мотивация к активной жизнедеятельности, самоконтролю здоровья, которые считаются основными компонентами здорового образа жизни. В этом направлении максимально реализованы возможности самих воспитанников и их родителей.

Как задача проектирования значимого для среды типа личности, так и задача создания средового образа жизни решаются только через субъекта среды. Если командир, воспитатель, преподаватель сам не является примером и того, и другого, то все кодексы, регламенты и требования становятся педагогическими декларациями. Даже при наличие правильного поведенческого окружения, тип личности и образ жизни становятся средовыми характеристиками далеко не сразу, необходимы личный пример и ценностно-смысловой обмен от командира, воспитателя и преподавателя к кадету, а затем трансляция норм, смыслов и ценностей от одного поколения кадет к другому. В этой связи, подготовка формирующего эксперимента

предполагала работу, насколько это возможно, с педагогическим составом ПКУ (приложение 2).

Опираясь на квалификационные требования и практику профессионального отбора педагогов для кадетских образовательных организаций, мы ограничили задачу их подготовки дополнительным формированием компетенций средообразующей деятельности и опосредованного воспитания, однако, практически везде старались подчеркнуть ведущую роль личности и примера самого педагога. Практическим результатом экспериментальной деятельности можно считать:

- актуализацию представлений об основах средового подхода в педагогике;
- подготовку командиров, воспитателей и педагогов к экспертизе среды;
- методическую подготовку командиров, воспитателей и педагогов к организации событийности.

Подчеркнем, что подготовка формирующего эксперимента удалась в относительно короткий промежуток времени в связи с тем, что ее основные задачи совпадали с программой развития Кызылского ПКУ. Проектирование воспитательного пространства – принципиально незавершенный процесс, который продолжается и после окончания эксперимента. Так, основные направления современной деятельности по проектированию связаны с анализом жизненного опыта и результатов самореализации выпускников Кызылского ПКУ, в настоящий момент времени получающих профессиональное образование, уже служащих в структурах государственной службы Российской Федерации.

*Этап объективного расширения сред (2022-2023 гг.)*

К расширению среды, в той или иной степени, можно отнести любую работу по совершенствованию материальной части, образовательного процесса, системы взаимоотношений, социально-психологических характеристик ученических коллективов, программ адаптации

воспитанников и многое другое, в результате чего меняются условия обучения и воспитания. Здесь требуется разграничение экспериментальной деятельности, которую мы описываем в параграфе от всего остального, что делается вне эксперимента. К формирующему эксперименту мы отнесли только ту деятельность, которая развивает ключевой параметр воспитательного пространства – его событийность. Следует подчеркнуть, что эксперимент – часть масштабной работы коллектива ПКУ по развитию училища и вне ее вряд ли дал бы положительный результат.

Основное содержание этапа по объективному расширению среды реализовано в 2022-2023 гг. В результате экспериментальных действий создана объективная основа новой событийности (мы условно назвали ее «узлы воспитательного пространства») и оформлены событийные инициативы. Для объяснения авторского замысла мы вводим понятие «узел воспитательного пространства» - рассчитанная потенциальная возможность организации цепочки событий (или пакета независимых событий) на основе созданного в процессе эксперимента в воспитательном пространстве ПКУ блока «действие - инициатор – ресурс». На этапе объективного расширения, узлы воспитательного пространства проектировались на основе объектов внешней среды, обладающих, по нашему мнению, высоким воспитательным потенциалом. Во вторую очередь, оценивались объекты и территории самого ПКУ. Ниже, на рисунке 11, схематично представлены некоторые образцы узлов воспитательного пространства, с каждым из организуемых нами типов средовых ресурсов. Поясним формирование и возможности узла воспитательного пространства на одном из примеров – экспозиции музея ПКУ.

Во-первых, все узлы, объективно расширяющие пространство и создающие основу новой событийности, формировались таким образом, чтобы максимально соответствовать необходимой трофике среды и через механизмы опосредованного влияния поддерживать формирование у кадета необходимого качества личности. Для исходного планирования использовались концепты, определяющие образ кадета ПКУ, который в течение подготовительного этапа эксперимента уже

получил более или менее понятный и конструктивный вид.

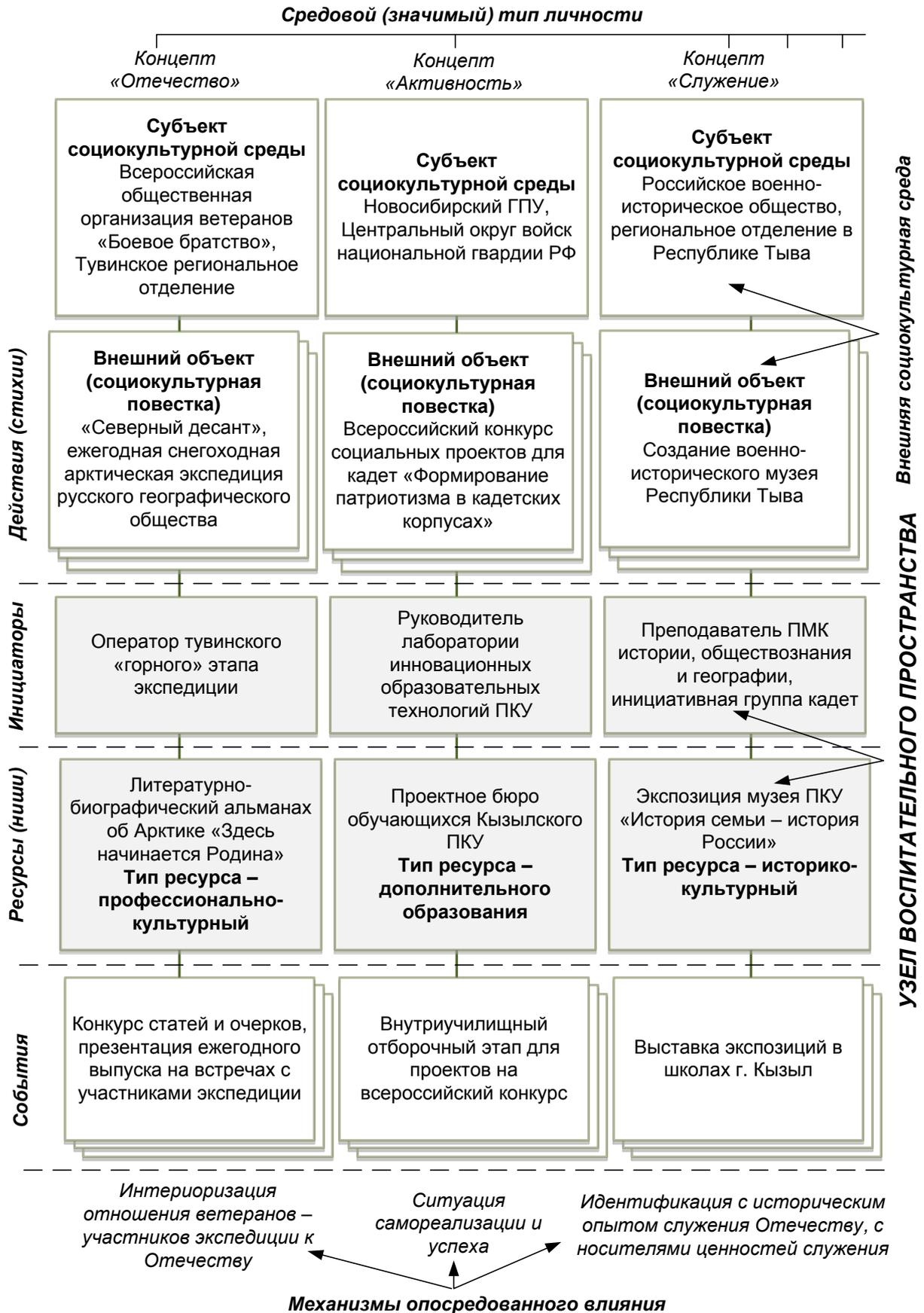


Рисунок 11. Образцы узлов воспитательного пространства

В данном случае, для примера выбран концепт «служение» - один из наиболее критикуемых в современном прагматичном обществе. Несмотря на то, что служение в обществе потребления неоправданно выглядит архаичным, без него нельзя добиться соответствия качеств личности сущности и природе государственной службы. Для передачи концепта через события в образ жизни воспитанника необходимо обращение к историческому и современному опыту служения Отечеству.

Во-вторых, богатство воспитательного пространства ПКУ, во многом, определяется возможностью использовать воспитательные потенциалы внешней социокультурной среды, интеграции сред, в процессе которой происходит их взаимное обогащение. Анализ внешней среды, находящейся «в шаговой доступности», привел нас к Тувинскому региональному отделению Российского военно-исторического общества, которое занимается изучением, накоплением и трансляцией исторического опыта. Множественная вариативность возникает уже в этом шаге объективного расширения, поскольку отделение – далеко не единственный наш партнер, с помощью которого можно организовывать погружение воспитанников в опыт и культуру служения.

В-третьих, при формировании узла воспитательного пространства учитывался механизм опосредованного влияния (в данном случае исторического опыта служения Отечеству) на личность. После выбора механизма, гораздо более обоснованным и целенаправленным становится определение действия, в которое, по замыслу, должны быть вовлечены воспитанники. На этапе объективного расширения сред наше внимание привлек проект организации военно-исторического музея Тувинского регионального отделения Российского военно-исторического общества в Республике Тыва. Музей объединяет стационарные и подвижные экспозиции, одну из которых взяли на себя воспитанники ПКУ (вид стихии – познание, преобразование и использование исторического опыта). Содержательно, экспозицию составили экспонаты (награды, вещи, письма, биографии, фото и видеоматериалы, пр.), отражающие опыт служения

Отечеству, которым обладают родители и родственники кадет. Экспозиция постоянно пополняется и меняется, размещать в ней свои материалы (отвечающие требованиям к оформлению), могут все кадеты, командиры, воспитатели и преподаватели ПКУ. По сути, такая экспозиция является историко-культурным ресурсом. На этапе выбора ресурса возникает второй уровень вариативности. Так, например, во взаимодействии с Российским военно-историческим обществом в процессе эксперимента создано около 10 ресурсов (секция научного общества, историко-поисковая волонтерская группа, проектная группа «Патруль памяти» и пр.).

В-четвертых, динамическую характеристику воспитательного пространства создают не сами ресурсы, а конкретные люди и группы, способные увлечь воспитанников в события. Проекты событий, которые разворачиваются на следующем этапе эксперимента, возникают по инициативе людей, создающих ресурсы. При создании экспозиции «История семьи – история России», инициаторами выступали преподаватели предметно-методической кафедры Истории, обществознания и географии, часть воспитателей ПКУ и члены Российского военно-исторического общества – ученые Тувинского государственного университета. Их деятельность, а также замысел экспозиции достаточно быстро объединили вокруг идеи экспозиции инициативную группу кадет и родителей.

Наконец, в-пятых, планирование работы экспозиции военно-исторического музея регионального отделения Российского военно-исторического общества в Республике Тыва предполагало включение в план конкретных событий с возможностью привлечения к работе как можно более широкого круга воспитанников. Событийные инициативы уже на уровне замысла должны были обладать потенциалом эмоционального воздействия на воспитанников, сопровождаться интересом с их стороны и отвечать выбранному механизму опосредованного воздействия на личность. Это третий шаг, создающий еще один уровень вариативности, поскольку

создание множества вариантов событий на продуктивном историко-культурном ресурсе зависит только от педагогического творчества. В качестве примера мы привели ежегодную выставку экспозиции в школах г. Кызыл, экспонаты на которую отбирают сами кадеты. Они же занимаются подготовкой и представлением выставки, постоянно меняя ее состав.

Как можно заметить, каждый узел воспитательного пространства, если он закреплен в нем и пользуется устойчивым интересом со стороны кадет (важнейшее условие), обеспечивает многоуровневую вариативность событий, чем мы воспользовались на следующем этапе эксперимента. Многие ресурсы возникают и вне эксперимента, чаще всего, за счет удачных инициатив педагогов и творческих проектов самих воспитанников, однако, стихийное формирование пространство заполняет его неравномерно. Создание же объективных основ событий, как целенаправленная экспериментальная деятельность, предполагала:

- ориентировку на все концепты, отражающие средовой тип личности, по мере того, как тот проходил согласование и получал одобрение основной части субъектов (на момент эксперимента общее одобрение получил базовый образ «активная личность» и 10 раскрывающих его концептов: активность, служение, Отечество, здоровье, уверенность, самостоятельность, гражданственность, самореализация, коллективизм, мобильность);

- использование индивидуальных особенностей, способностей и талантов педагогов и воспитанников: мотивации и особенностей профессиональной подготовки, профессионального опыта и творческих инициатив командиров, воспитателей, преподавателей, а также кадет и их родителей;

- равномерное создание типов ресурсов: историко-культурных, профессионально-культурных и дополнительного образования (рис. 12);

- возможности договорного оформления взаимодействия с субъектами внешней социокультурной среды, начиная с ближайших (рис. 13);

- наполнение воспитательными смыслами объектов и территорий ПКУ.

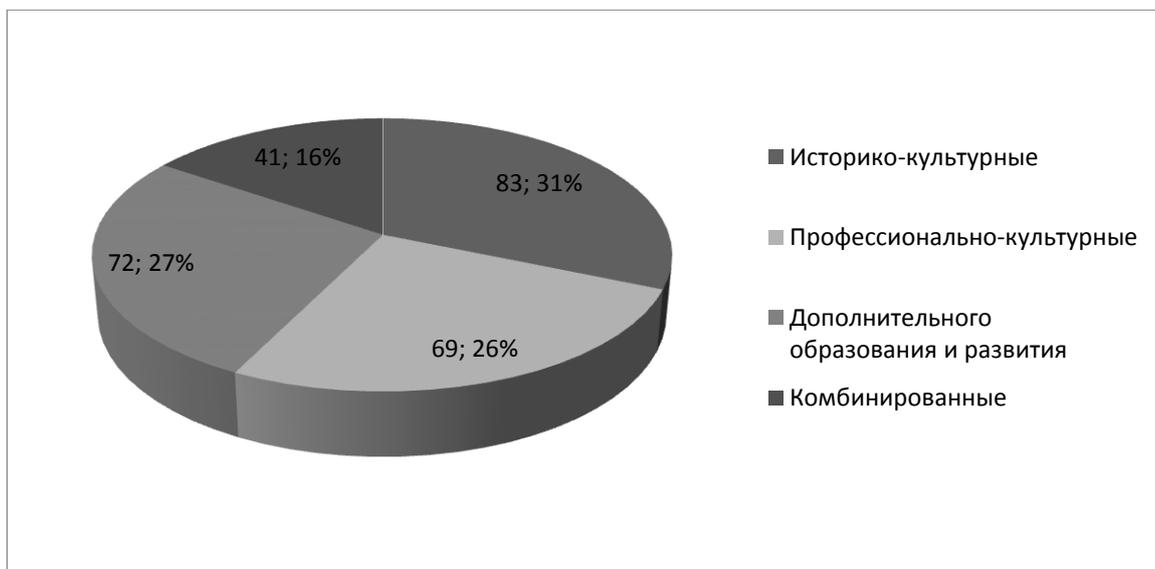


Рисунок 12. Количество новых ресурсов, созданных в ПКУ по программе эксперимента (2025 г., ед.)

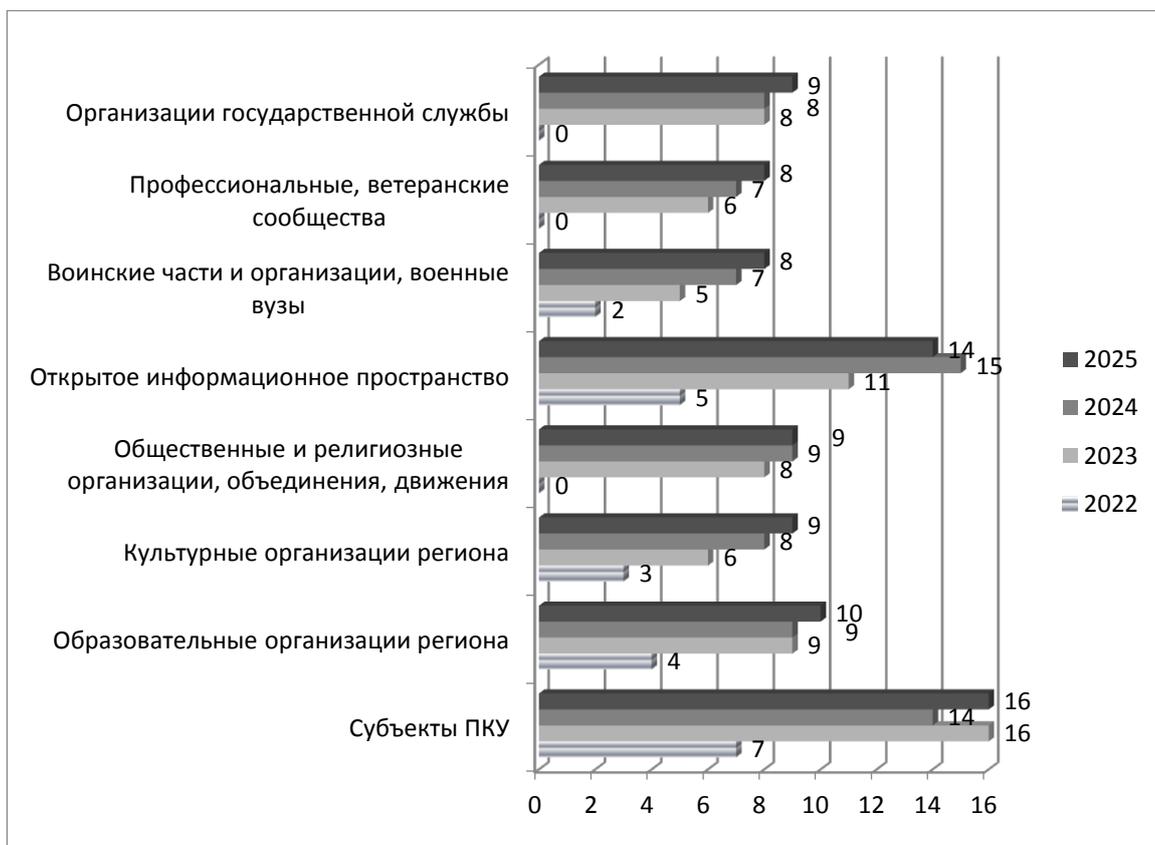


Рисунок 13. Динамика проектирования узлов воспитательного пространства в процессе эксперимента (ед.)

Как это следует из данных диаграммы, представленных на рисунке 13, больше всего новых узлов воспитательного пространства создано в 2022-2023 гг., т.е. в первые годы формирующего эксперимента, однако, появление новых возможностей возникало постоянно и продолжается в настоящее время. По нашему мнению, пределов совершенствования событийности воспитательного пространства ПКУ не существует, т.к. внешняя социокультурная среда безгранична, а современные информационно-коммуникационные технологии снимают основные пространственные ограничения. Кроме того, по мере накопления истории нового ПКУ, воспитательное пространство расширяется за счет наполнения смыслами непосредственного предметно-пространственного окружения воспитанника в самом училище. Вместе с тем, существует реальный предел освоения пространства, и он определяется возможностью практической реализации новых узлов в значимых и сопереживаемых событиях. В этой связи, на последующих этапах эксперимента мы сознательно ограничили формирование новых узлов пространства и приступили к реализации уже созданных.

В процессе объективного расширения сред выявлены условия эффективности средообразующей деятельности. Основными из них являются:

- учет познавательных интересов, запросов и потребностей воспитанников в самореализации. Каждый новый ресурс планировался в том случае, если он позволял реализовывать потребности определенной группы кадет;
- максимальное использование творческой инициативы и идей, исходящих от самих воспитанников и их родителей;
- смешанное комплектование инициативных групп, где, как правило, были представлены основные субъекты воспитательного пространства;
- сочетание средообразующей деятельности с воспитательной работой, включение в планы воспитательной работы мероприятий, использующих возможность новых узлов воспитательного пространства.

*Этап индивидуализации сред (2023-2024 гг.)*

Объективное расширение сред, как часть программы эксперимента, предполагало, с одной стороны, освоение внешней социокультурной среды, а, с другой, уже имеющихся внутренних возможностей для создания новой событийности. В результате предыдущего этапа уже к началу 2023 г. было спроектировано избыточное число узлов воспитательного пространства, почти не ограничивающее командиров, воспитателей и преподавателей в событийных инициативах. Подчеркнем, что благодаря эксперименту, число событий, формирующих планы воспитательной работы кадетских подразделений, выросло в десятки, однако, судить о появлении новой событийности на этом этапе было нельзя. Требовалось, чтобы пункты плана воспитательной работы стали действительно со-бытием (совместным бытием), т.е.:

- отвечали интересам и потребностям групп воспитанников (в т.ч. и самых малых) и признавались ими в этом качестве;

- вызывали у воспитанников ощущение со-бытия (совместного переживания эмоций и психических состояний) с товарищами, педагогами, предшественниками, училищем и профессиональными группами видов государственной службы, с которым связаны дальнейшие профессиональные намерения воспитанников;

- сопровождалось эмоциональным переживанием совместной деятельности, накоплением опыта со-действия друг другу, общих целей и интересов.

Вариативные цепочки событий представляли собой еще один способ индивидуализации обучения, которая отвечала не только задачам эксперимента, но и более широким целям развития Кызылского ПКУ:

- обеспечения преемственности воспитания в различных возрастных категориях воспитанников;

- обеспечения единства воспитательных целей для воспитанников и

воспитанниц при соблюдении обязательных гендерных различий в воспитании<sup>11</sup>;

- обеспечения реализации как можно большего диапазона образовательных потребностей и познавательных интересов, видов активности и творчества кадет;

- обеспечения как можно большего диапазона самоопределения и самореализации воспитанников (Программа развития федерального государственного казенного образовательного учреждения «Кызылское президентское кадетское училище» на 2020-2025 гг.).

Экспериментальная деятельность на данном этапе была направлена не на объективные характеристики воспитательного пространства ПКУ, а на расширение субъективных сред каждого воспитанника. Для объяснения исследовательского замысла на данном этапе мы вводили еще одно рабочее понятие – «субъективная событийность». Т.н. субъективная событийность – это совокупность тех событий, которые попадают в поле восприятия конкретного кадета, вызывают у него интерес и положительные эмоции от удовлетворения как осознанных, так и не осознаваемых до этого потребностей. Мы заранее были готовы, что из числа предложенных воспитаннику, значимыми и субъективно переживаемыми событиями станут далеко не все. Здесь необходимо было также учесть, что его отношение к событиям меняется вместе с возрастом, социальным опытом и развитием личности. Естественной необходимостью были:

- возрастная дифференциация предлагаемых событий;
- постоянное усложнение событийного замысла, движение от простых к сложным социальным и духовным событиям;

- избыточное число событий, в которых принимал участие воспитанник для того, чтобы он имел возможность свободного выбора. В процессе обсуждения результатов экспериментальной работы эта деятельность получила название «обогащение субъективных сред».

---

<sup>11</sup> Развитие системы воспитательной работы с воспитанницами Президентского кадетского училища – отдельная проблема, требующая самостоятельного исследования. В процессе развития воспитательного пространства мы, условно, не делали различий в опосредованном влиянии на воспитанниц.

Первый шаг в экспериментальной деятельности на этапе связан с исследованием запроса на индивидуализацию среды, которое было необходимо для определения приоритетов в создании новой событийности. Мы исходили из того, что индивидуализация невозможна без представления об индивидуальном запросе и неэффективна без специального развития индивидуального запроса. Объектом исследования выступали ожидания и предпочтения кадет и их родителей, предметом: индивидуальные интересы и потребности; предпочитаемые способы активности; востребованные способы самореализации (табл. 4).

В таблице по каждой из позиций представлено по три наиболее востребованных группы событий. Полученные результаты ориентировали очередность событийных инициатив и равномерность наполнения воспитательного пространства.

Вторым шагом, естественно, следует считать наполнения пространства Кызылского ПКУ событиями, отвечающими индивидуальному запросу кадет, средообразующей деятельностью. События, важные для отдельной группы кадет, вариации событийных цепочек, обеспечивающие полноту и богатство воспитательной среды, становились настолько избыточными (признак элитарности среды), что обеспечивали воспитанникам свободный выбор участия. Именно на условиях избыточности и свободного выбора появлялась возможность окончательного формирования воспитательного пространства ПКУ.

Наряду с созданием событий (объективная событийность), решалась задача формирования индивидуального календаря событий для каждого кадета. В процессе эксперимента найдено четыре педагогических пути решения (рис. 14). Дадим им общую характеристику. Первым путем стало расширение представлений воспитанников о среде, об объективных возможностях участия и реализации востребованных ими способов активности, самореализации и удовлетворения повышенных познавательных интересов.

*Таблица 4. Общие результаты исследование запроса на индивидуализацию среды*

Тип действия	Запрос на событие		
	Познавательный (образовательный) интерес и потребность	Способы активности	Способы самореализации
Познание, использование и преобразование исторического опыта	Посещение исторических мест региона и интернет экскурсии	Волонтерство и социально значимая деятельность	Научно-исследовательская деятельность
	Участие в региональных исторических событиях	Поисковые исторические и краеведческие экспедиции	Исторические кружки и объединения
	Историко-профессиональные мероприятия воспитательной работы	Празднование исторических дат и событий	Выставки и экспозиции
Квазипрофессиональная деятельность	Профессиональные экскурсии	Профессионально-прикладные соревнования	Профессиональные конкурсы
	Профориентационные встречи и беседы с представителями видов государственной службы	Воинские и кадетские ритуалы, ритуалы видов государственной службы	Профессиональные пробы
	Полевые сборы и практические занятия по военной подготовке	Элементы военной службы	Групповые квазипрофессиональные задачи
Дополнительное образование и внеурочная деятельность	Открытые уроки и мероприятия	Художественное творчество	Проведение занятий с младшими курсами
	Предметные выставки и экспозиции	Общение и коммуникации по интересам	Рейтинговые мероприятия
	Предметные и тематические образовательные курсы	Соревнования, олимпиады и конкурсы	Награждения и чествование лучших

Это информационно-просветительская работа, включавшая:

- презентацию средовых ресурсов. К 2024 г. рабочей группой был составлен адрес-календарь «Кызылское ПКУ – 2024», в котором, на основе таблицы 4 систематизированы все предложения и ресурсы воспитательного пространства. Получили характеристику созданные ресурсы и возможности. Кроме того, появление каждого нового ресурса сопровождалось презентацией и открытыми мероприятиями;

- календарь событий ПКУ. Представлен в трех документах: плане воспитательной работы на учебный год (по темам и предметным областям – дополнительно в планах воспитательной работы подразделений и предметно-методических комиссий); адрес-календаре и справке – докладе начальника ПКУ;

- информационное сопровождение событий. Использовались широкий диапазон форм работы: от новостных лент сайта Кызылского ПКУ до пресс-релизов для региональных средств массовой информации.



Рисунок 14. Пути и методы формирования субъективной событийности

Второй путь – актуализация событий в качестве ресурса и возможности индивидуального развития кадета, представлял собой форму индивидуальной воспитательной работы и педагогической поддержки развития личности. Событие рекомендовались воспитанникам и их родителям, как возможные ситуации

успеха, как ситуации «ближайшего развития», как потенциалы раскрытия и развития способностей, склонностей и задатков. Актуальным для кадета событие делалось, в т.ч. через включение его в индивидуальный образовательный маршрут. В этом случае особую роль играли педагоги-предметники.

Третий путь – событийные пробы, т.е. работа по формированию у воспитанников опыта участия в как можно большем числе событий воспитательного пространства ПКУ для того, чтобы у него расширялись возможности свободного выбора на основе собственных ощущений. Здесь кадет принимал участие там, где не планировал и потом, зачастую корректировал свои предпочтения. Ключевым субъектом событийных проб являлись сами кадеты – инициаторы событий. За время эксперимента практиковались: взаимные посещения событий, рекомендации товарищам и случайный выбор участия.

Наконец, четвертый путь – организации рефлексии события, его повторного переживания с целью поиска и оценки индивидуальных смыслов участия. Для реализации этого пути использовались две традиционных для Кызылского ПКУ рефлексивных формы: письменные отзывы и коллективные обсуждения. Третьей, довольно эффективной формой рефлексии стал собственный сценарий события. Участнику, на основе того, что он хотел бы изменить и улучшить, предлагалось написать собственный сценарий пережитого события и, возможно, стать его инициатором в следующий раз.

#### *Этап интеграции сред (2024-2025 гг.)*

Экспериментальная работа, выполненная к этому моменту, позволила в сентябре 2024 г. приступить к созданию единого событийного ядра – совокупности событий, которые должны были стать традиционными, повторяемыми, обеспечивать уникальность воспитательного пространства Кызылского ПКУ, поскольку они возникли не на основе заимствованных событий, а на основе собственных событийных инициатив. Для «молодого»

училища это было очень важно. Для обозначения полученного результата мы ввели еще одно рабочее определение – «новая событийность».

Объективной основой новой событийности стал массив событий, организованных на предыдущем этапе (в общей сложности - более 500). Их множество и разнообразие обеспечили возможность качественного анализа и выбора. События, реализованные на предыдущем этапе, подвергались анализу и оценивались по критериям:

- массовости, т.е. числа кадет, принимавших в нем участие (только при условии свободного выбора. Нам, например, пришлось исключить многие общеучилищные мероприятия с приказным участием кадет);

- универсальности, т.е. приблизительного совпадения положительных оценок и результатов рефлексии кадетами различных возрастных групп, разного профессионального самоопределения и интересов (согласованное мнение большинства участников, установленное на основе отзывов);

- интереса, который данное событие вызвало у большинства участников (согласованное мнение большинства участников, установленное на основе отзывов);

- эмоционального отклика, т.е. относительно совпадающего характера и интенсивности эмоций, пережитых большинством участников (согласованная позиция большинства участников, выработанная при коллективных обсуждениях);

- результативности воспитательного события относительно средового типа личности (специальная экспертно-педагогическая оценка);

- повторяемость, оценка возможности сделать событие постоянным (специальная экспертно-педагогическая оценка).

Отбор событий для интеграции сред не отменял многочисленные событийные цепочки, не отвечающие перечисленным критерием. Напротив, вариативность и многообразие событий теперь остаются положительной характеристикой воспитательного пространства Кызылского ПКУ. В результате отбора, в ноябре 2024 г. педагогическому совету Кызылского ПКУ были представлены 86 событий, из которых советом для дальнейшей

экспериментальной разработки утверждено 76. Из них 20 стали ежегодными, 29 – семестровыми, 19 – ежемесячными, 6 еженедельными и 2 ежедневными. Отобранные события предполагали различный масштаб и уровень вовлеченности кадет, преобладают события для больших групп (как правило, возрастных) (рис. 15).

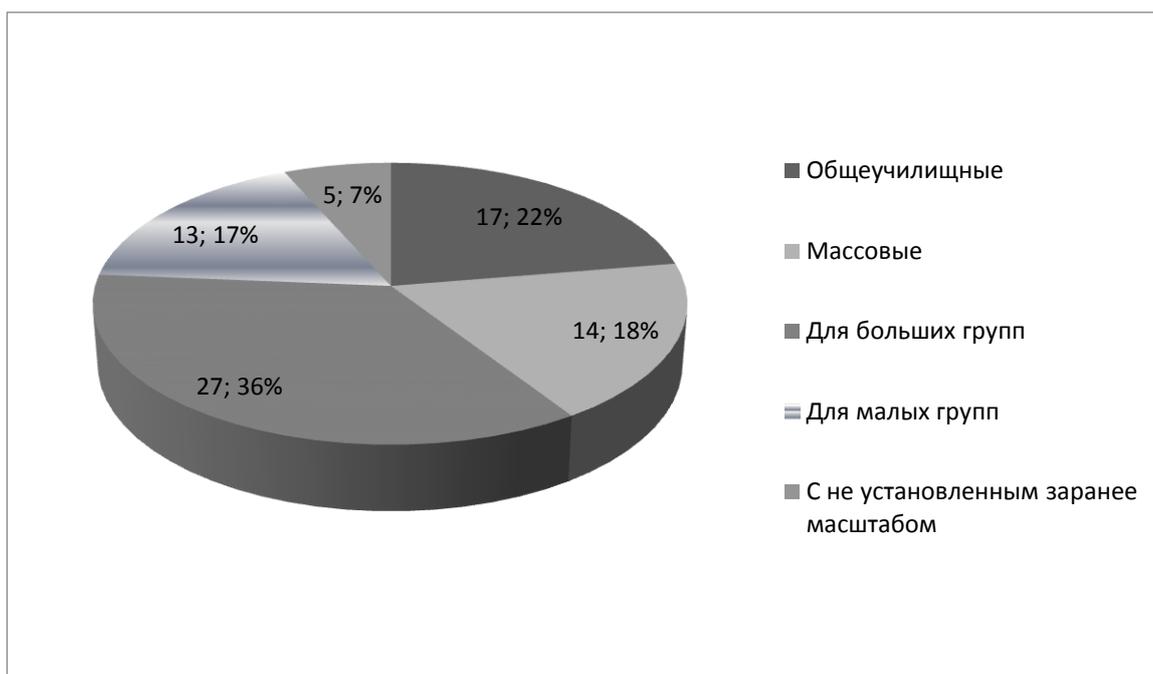


Рисунок 15. Масштабы событий, отобранных для интеграции сред (ед.)

По способу реализации в воспитательном пространстве Кызылского ПКУ отобранные события классифицируются следующим образом (рис. 16).

Приведем примеры и общее описание каждого из предлагаемых типов событий.

Ритуалы – некритично воспринимаемые повторяющиеся действия, символизирующие однозначно воспринимаемые всеми субъектами образовательного пространства ценности и смыслы. Повторение ритуалов Вооруженных Сил, других силовых ведомств, ритуалы кадетских образовательных организаций (например, клятва кадета) традиционно являются частью воспитательной работы ПКУ. Ритуалов много в любой

кадетской образовательной организации, а, кроме того, закрепление любого ритуала требует времени, гораздо большего, чем отведено эксперименту, поэтому нами предложено только 4 новых события этого типа.

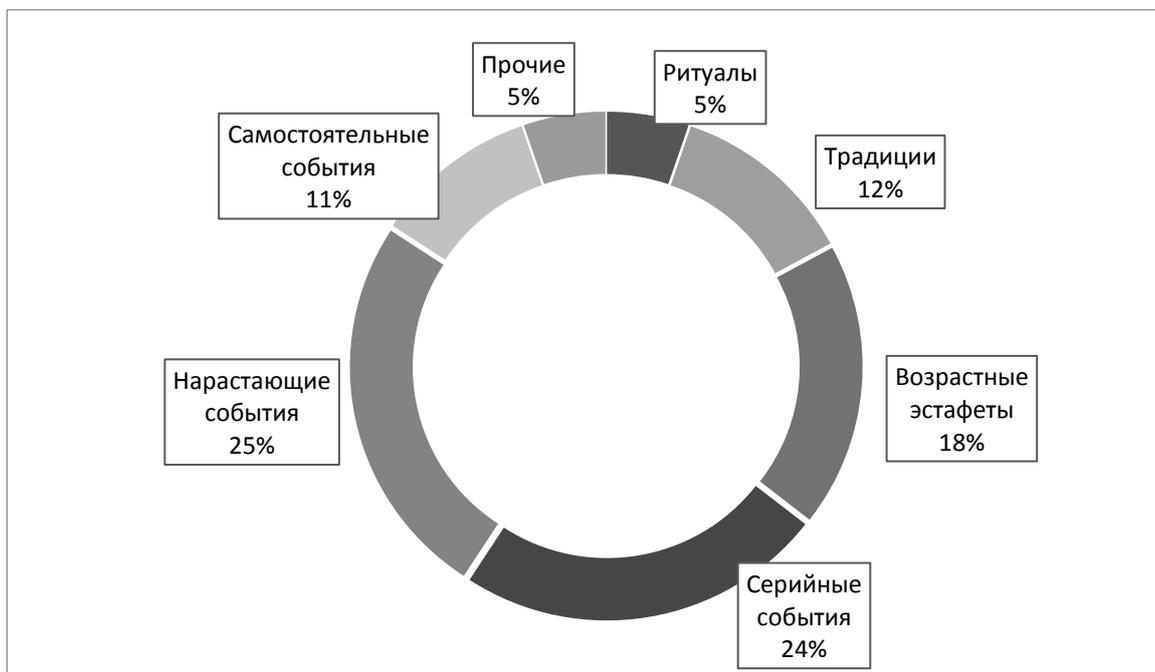


Рисунок 16. Способы реализации событий для интеграции сред

В силу возрастных особенностей кадет, ритуалы, как правило, имеют высокий потенциал воспитательного воздействия на личность, поэтому, развивая событийность воспитательного пространства ПКУ, мы стремились формировать ритуалы из событий, имевших для воспитанников самое высокое смысловое значение. Собственно ритуал, от начала до конца продуман самими кадетами. В качестве примера можно привести ритуал торжественной передачи кадетского вымпела от выпускников к старшему курсу кадет.

К традициям относятся события, основанные на общепризнанных способах решения постоянно повторяющихся задач. Соблюдение традиций является для кадет способом идентификации с социально-профессиональной группой, с кадетством, с училищем, с конкретным коллективом. Примером традиции, выработанной в процессе эксперимента и закрепившейся в воспитательном

пространстве Кызылского ПКУ, является послание кадет, выпускающихся из училища самим себе на встречу, посвященную 10-летия выпуска.

Еще одну важную группу образуют события, названные нами возрастными эстафетами. В них для участия допускаются кадеты определенного возраста. Участие в событии символизирует взросление и личностное становление воспитанника, принятие на себя определенного статуса и ответственности. В качестве примера можно привести прыжки кадет с парашютом, или же шефство кадет выпускного курса (исключительное право) над «Уличными шахматами» (участок строевого плаца, на котором создана масштабная шахматная доска и установлены шахматные фигуры).

Нарастающие события – это событийные цепочки, где при неизменной идее и смысле каждого события, постоянно усложняется содержание, формы и методы работы. Участники событий стремятся к тому, чтобы не повторяются, а, напротив, провести в жизнь более сложный и интересный вариант, вносить постоянную новизну. Один, пример такого события (экспозиция «История семьи – история Отечества») мы уже приводили, в качестве второго примера выделим ежегодную научно-практическую конференцию «Гранит науки юным по плечу». Ее особое значение заключается в том, что к участию в конференции ведут различные индивидуальные цепочки событий.

Похожим эффектом отличаются серийные события, например, соревнования Кызылского ПКУ по военно-прикладным видам спорта. Регламент и правила соревнований, естественно, не меняются, но к участию спортсменов приводят занятия в специальных секциях. Массовыми эти соревнования делает то, в нем принимают участие не только спортсмены, им соперничают (болеют) все подразделения, проводится не только личное первенство, но и соревнование подразделений.

Самостоятельными мы называем события, объединенные каким-либо одним механизмом опосредованного воздействия на личность воспитанника, но, в

тоже время абсолютно разные по содержанию, средовым нишам и формам работы. В качестве примера можно назвать многочисленные события, включающие кадет в культурную жизнь региона. В качестве общей характеристики воспитательного пространства можно выделить погружение воспитанников в культуру региона, в качестве отдельного примера самостоятельных событий – участие в открытии дворца молодежи «Алдын доска» (2023 г.).

Часть событие никак не классифицируются нами потому, что могут быть отнесены одновременно к нескольким группам.

Таким образом, в процессе формирующего эксперимента нам удалось, сначала создать основы новой событийности (узлы воспитательного пространства), потом организовать избыточное число событий с максимальной вариативностью, а после отобрать события, которые по своим характеристикам могут стать частью воспитательного пространства ПКУ в его новом качестве. Новая событийность оказала влияние на воспитательное пространство в целом, на его эффективность в воспитании кадет. Этот вывод доказывается в следующем параграфе.

### 2.3. Результаты развития воспитательного пространства ПКУ в условиях эксперимента

Воспитательное пространство – одна из наиболее динамично развивающихся характеристик Кызылского ПКУ, что обусловлено «молодым» возрастом училища и становлением всех составляющих системы воспитания. Общим фоном эксперимента выступала масштабная работа педагогического коллектива и самих воспитанников по освоению внешней социокультурной среды и наполнению воспитательными смыслами компонентов внутренней среды училища. Следует отметить, что за время эксперимента произошло преобразование сложившейся и стихийно

развивающейся среды в целесообразное педагогическое воспитательное пространство, однако выделить в этом процессе роль эксперимента, оценить его влияние достаточно трудно. При утверждении результатов эксперимента, педагогическим советом Кызылского ПКУ сделан необходимый допуск о том, что эксперимент – одно из наиболее выраженных действий по преобразованию воспитательного пространства и все изменения воспитательного пространства, в той, или иной степени связаны с ним. Кроме того, любое воспитательное пространство уникально и может быть сравнимо только само с собой в различных временных и качественных состояниях. Еще один допуск заключается в том, что полезные и эффективные действия в этом пространстве будут такими же полезными в других условиях. Ряд допусков, с которыми заранее приходится «мириться», обусловил организацию сравнительного исследования, в котором основу методологии составляли повторяющиеся экспертизы различного вида, а основу эмпирического материала – субъективное восприятие среды ее субъектами.

В первую очередь, для конечных выводов и обобщений использовались данные, полученные в процессе непосредственной работы по развитию воспитательного пространства Кызылского ПКУ. Это инструменты, обеспечивающие оценку изменений пространства по критериям, включенным в предлагаемую нами модель (результативный компонент). Результаты такого контроля предназначены, в основном, для управления процессом развития, однако, могут использоваться и для иллюстрации результатов опытно-экспериментальной работы. Во-вторую очередь, для доказательства изменений выполнено собственно сравнительное исследование – два исследования воспитательного пространства с общими основами организации и едиными методами: в 2021 - 2022 и 2025 гг. Наконец, для обоснования доказательств гипотезы и защите положений исследования проведена апробация модели развития воспитательного пространства – официальное одобрение и рекомендация к использованию в широкой практике, полученные от педагогического совета Кызылского ПКУ.

Оценка развивающегося воспитательного пространства Кызылского ПКУ выполнялась диссертантом в трех контрольных точках, по окончании каждого из этапов развития, выделенных в модели.

Первые замеры выполнены на этапе объективного расширения сред, в мае 2022 г.). Объектом исследования, в соответствие процессуальному компоненту модели, стали:

- широта воспитательного пространства, т.е. его характеристики, отражающей связь с внешней социокультурной средой, состав освоенных и включенных в воспитание объектов, территорий, внешних событий, людей, привлеченных к воспитанию кадет. В интересах управления экспериментом, оценивалось число узлов и ресурсов воспитательного пространства, используемых командирами, воспитателями и преподавателями для создания реальной событийности. Широта воспитательного пространства стала объектом анализа отчетно-планирующей документации;

- осознаваемости воспитательного пространства, т.е. характеристики его восприятия педагогическим коллективом. Высокие оценки означают, что педагоги видят и способны рассчитывать и проектировать события, обладающие высоким воспитательным воздействием на личность. Среды используются ими как инструмент и условия эффективности воспитательной работы. Происходит это в том случае, когда узел воспитательного пространства возникает не стихийно, а для реализации необходимой трофики среды, при этом событийные инициативы опираются на четко осознаваемые механизмы и потенциалы воздействия события на личность. Такая характеристика пространства как его осознаваемость, не отделима от педагогического коллектива, она определяется квалификаций педагогов (в области проектирования среды, средообразующей деятельности и опосредованного управления), отношением к своему училищу, готовностью и способностью выступить в качестве инициатора стихии. Поскольку осознаваемость – характеристика не только пространства, но и педагогов, для

оценки использовались методы профессиональной аттестации: контроль, обобщение независимых характеристик, учет результатов профессиональной деятельности. Они также были дополнены беседами и дискуссиями в педагогических коллективах.

Обращаем внимание читателя на то, что замеры по этим показателям продолжались и в следующих контрольных точках. Кроме того, аналогичные показатели использовались при внешней экспертизе среды (часть общепринятой методологии экспертизы среды по количественным параметрам), но имели другой смысл и инструменты оценки. К моменту первого контроля для развития воспитательной работы было предложено избыточное число новых узлов и ресурсов воспитательного пространства. Ниже, на рис. 17 представлены те из них, которые, в каждой контрольной точке уже использовались в системе воспитательной работы и упоминались в планирующих и отчетных документах.

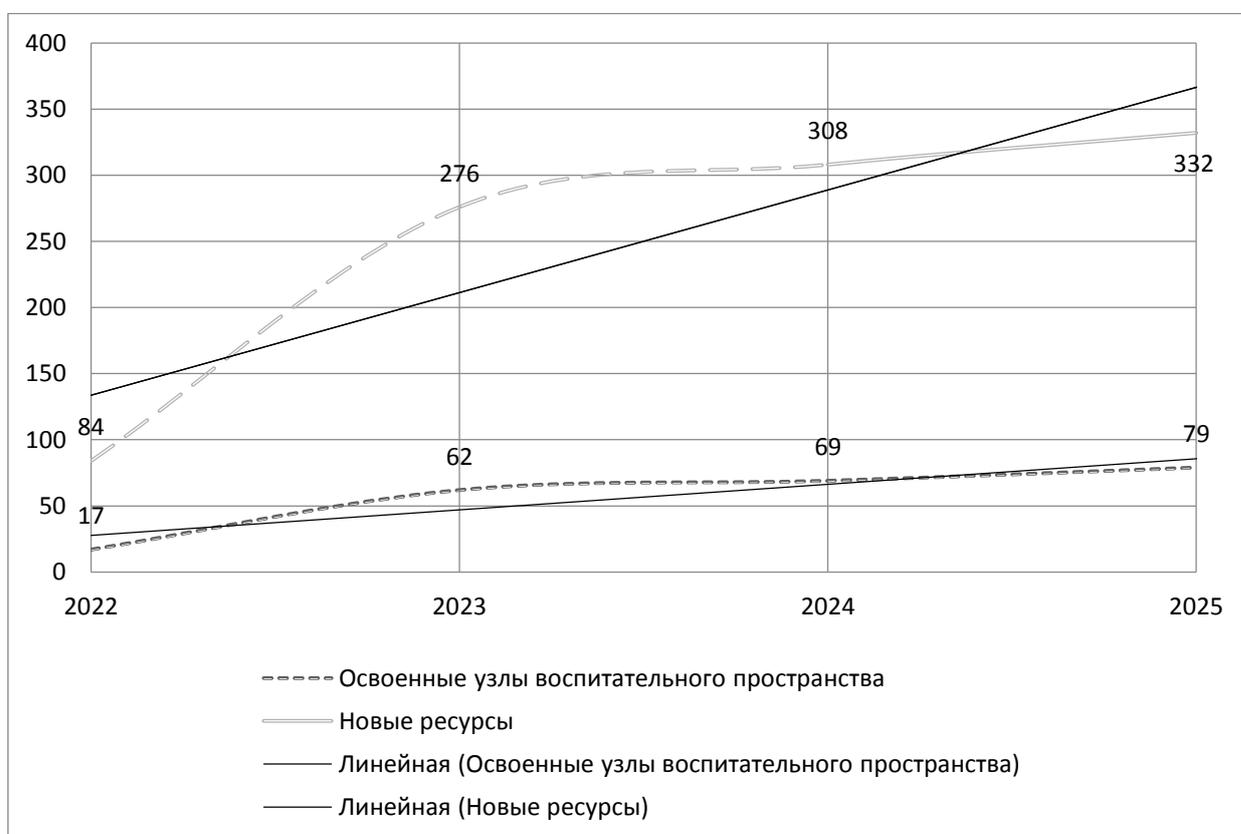


Рисунок 17. Количество новых узлов и ресурсов воспитательного пространства, используемых в воспитательной работе (широта пространства)

Рассматривая данные, представленные в диаграмме на рис. 17, следует учесть, что здесь представлены только новые компоненты воспитательного пространства, созданные в процессе эксперимента. Объективная основа новой событийности создана в течение одного года в процессе специального проектирования среды. Линии тренда, построенные по данным о новых узлах и нишах воспитательного пространства, позволяют предположить, что в ближайшей перспективе, даже без проектирования новых узлов, расширение объективной основы событийности обеспечено в достаточной степени.

Изменение характеристик воспитательного пространства происходит не только за счет появления его новых объектов. Важным фактором мы считали готовность педагогов работать с новыми узлами, создавать новые ниши и формировать новую событийность. Не касаясь результатов аттестации, где в период эксперимента появились новая оценка – компетентность опосредованного управления развитием личности), приведем только результаты самооценки готовности использовать компоненты воспитательного пространства для обучения, воспитания и развития кадет (рис. 18).



Рисунок 18. Самооценка воспитательного пространства (10-балльная шкала, среднее арифметическое значение, балл)

Важным, на наш взгляд, является тот факт, что новые узлы, которые мы предложили педагогическому коллективу, в 72-85% случаев почти сразу включались в систему воспитательной работы. Используя результаты эксперимента, педагоги в большей степени, чем в доэкспериментальной практике относятся к воспитательному пространству как к инструменту воспитания. Считаем, что нам удалось обеспечить такое условие эффективности воспитательного пространства, как *корреляция с системой воспитательной работы*.

Вторая группа замеров проводилась в конце этапа индивидуализации сред, в мае 2024 г. Основным критериями оценки, согласно модели развития воспитательного пространства ПКУ, стало удовлетворение индивидуальных потребностей обучающихся. Критерий, на наш взгляд, нуждается в пояснении. Оценке подлежала возможность удовлетворения потребности, которая остается даже в том случае, если сам субъект не проявляет активности. Это оценка объективной стороны воспитательного пространства, тех ниш, стихий и индивидуальных цепочек событий, которые могли бы привести к удовлетворению: повышенных познавательных интересов; предпочитаемых форм интеллектуальной, физической и психической активности; востребованных способов самореализации кадета. Оценка удовлетворенности проводилась всеми субъектами образовательного пространства (общий опрос, бинарная шкала «удовлетворяются» или «не удовлетворяются»). Матрица опроса составлена на основе комплекса возможностей (потребностей) развития личности в образовательной среде [214, С. 37-39].

При анализе данных, представленных в таблице, следует обратить внимание на два обстоятельства. Во-первых, статистически значимые изменения оценок (для проверки использовались статистические функции Excel) получены по 11 позициям из 13. Во-вторых, в замере 2025 г., гораздо в большей степени, чем в 2021 г., совпадают оценки, выставленные различными категориями субъектов воспитательного пространства. В какой-

то степени, в формирующем эксперименте была начата реализация такого условия эффективности, как *баланс между военным и школьным укладами*. Этот вывод также подтвержден, в дальнейшем, векторным моделированием воспитательной среды.

*Таблица 5. Оценка возможностей среды в удовлетворении потребностей обучающихся*

№ п/п	Потребность	Оценка возможности удовлетворения (% удовлетворенных субъектов в общем числе опрошенных)					
		Кадеты		Родители		Педагоги	
		2021 г.	2025 г.	2021 г.	2025 г.	2021 г.	2025 г.
1	Физиологические	82	80	63	73	85	84
2	В безопасности	89	92	75	80	90	88
3	В усвоении групповых норм и идеалов	72	79	55	65	76	80
4	Социальные	46	69	42	72	68	70
5	В труде и социально значимой деятельности	42	75	35	79	58	80
6	В сохранении и повышении самооценки	65	75	42	73	43	85
7	Познавательные	44	82	54	89	55	95
8	В преобразующей, творческой деятельности	56	72	25	70	74	78
9	В эстетическом оформлении окружающего пространства	65	68	53	71	74	80
10	В упорядочивании индивидуальной картины мира	69	75	36	76	85	89
11	В самоопределении	51	89	28	88	40	92
12	В овладении мастерством в различных видах деятельности	43	88	35	79	25	78
13	В самоактуализации	42	82	55	89	59	92

На этапе интеграции среды (в феврале 2025 г.) нами была выполнена оценка:

- типизации личности, т.е. появление у выпускников Кызылского ПКУ сходных черт и качеств личности, отвечающих спроектированному образу выпускника. В контексте организации образовательного пространства, типизация личности оценивается далее, во-внешней экспертизе, через более широкий показатель – структурированность. Для управления развитием, мы делали попытку оценить типизацию личности в контексте уже полученного результата. Инструментом оценки стал анализ отзывов на выпускников 2023 и 2024 гг. и обобщение педагогических характеристик;

- индивидуализации личности, т.е. способности среды развивать индивидуальные особенности личности, раскрывать и развивать способности воспитанников, создавать условия для самоопределения и самореализации. Поскольку это качественная характеристика воспитательного пространства, для оценки мы создали дискуссионную площадку для педагогов, а также провели специальные родительские собрания учебных групп с опросами.

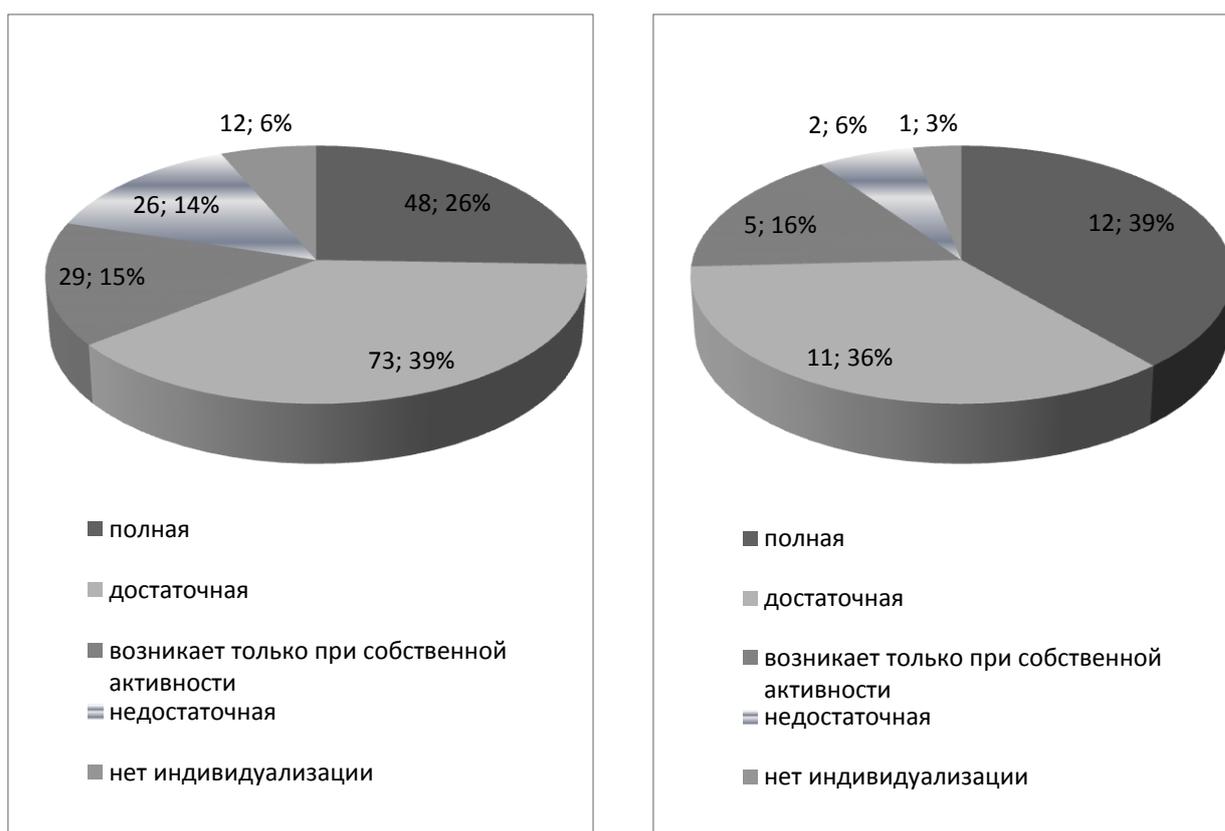
С использованием метода контент-анализа (программа Контент Про), были проверены текстовые массивы отзывов и характеристик на выпускников (всего 217 документов). Для создания матрицы анализа использованы концепты образа выпускника Кызылского ПКУ (табл. 6). Как видно, большинство из концептов, характеризующих тип личности, значимый для воспитательного пространства ПКУ, уже встречается в характеристиках выпускников. Ранжирование по относительной частоте упоминаний в общем текстовом массиве показывает, что пространство на момент исследования вполне способно формировать активную личность, приверженца здорового образа жизни и сделавшего жизненный выбор с пользу служения Отечеству. В Кызылском ПКУ с успехом формируется коллективизм и товарищество, без которых невозможна военная служба, формируются и другие, характерные для среды качества личности.

Таблица 6. Результаты анализа отзывов и обобщения характеристик  
на выпускников Кызылского ПКУ

Ранг	Концепт	Текстовые варианты	Относительная частота упоминаний	Доля отзывов с упоминанием в массиве (%)
1	коллективизм	Поддержка товарищей, взаимопомощь	2,0403	23,96313
		Преданность общему делу		
		Отстаивает честь коллектива		
2	активность	Лидер	1,6825	14,74654
		Принципиальные позиции		
		Инициатива		
3	здоровье	Физическая активность	1,6276	12,4424
		Нет вредных привычек		
		Стрессоустойчивость		
4	служение	Профессиональная направленность	0,9518	11,05991
		Нравственные качества		
		Владение историческим опытом служения		
5	Отечество	Патриотизм	0,921	10,13825
		Региональная идентичность		
		Землячество		
6	самостоятельность	Самоорганизация	0,7979	8,75576
		Самоконтроль		
		Умение ставить цели		
7	гражданственность	Гражданская позиция	0,609	6,451613
		Знание прав и обязанностей		
		Уважение к государству		
8	уверенность	Волевые качества	0,603	6,451613
		Спокойствие		
		Адекватная самооценка		
9	самореализация	Творчество	0,5921	5,990783
		Спорт		
		Социально-значимая деятельность		
10	мобильность	Умение быстро принимать решение	0,5406	3,686636
		Точное определение приоритетов		
		Расчетливость		

Нет ни одного концепта, который бы не упоминался в отзывах и характеристиках, хотя некоторые, например, мобильность и самореализация, пока еще встречается достаточно редко. Скорее всего – эти концепты, как цели воспитания должны стать направлениями отдельных исследований.

Выполненная работа дает возможность считать, что воспитательное пространство ПКУ уже в 2025 г. приобрело возможность типизировать личность и направлять процессы ее развития к значимому типу, выраженному через образ выпускника и концепты его описания. Одновременно с этим, среда получила возможность индивидуализации личности, раскрытия ее способностей (рис. 19).



а) опросы на родительских собраниях ( $\Sigma=188$ )

б) дискуссионная площадка ( $\Sigma=31$ )

Рисунок 19. Оценка возможностей индивидуализации личности в воспитательном пространстве Кызылского ПКУ (февраль 2025 г.)

Отношение к Кызылскому ПКУ, как к пространству индивидуализации личности, как видим, почти совпадает в двух категориях (родители и педагоги) и, в целом, является положительным. Объединяя оценки типизации и индивидуализации воспитательного пространства ПКУ, мы приходим к выводу, что к моменту окончания формирующего эксперимента реализовано третье условие эффективности воспитательного пространства – *создана его направленность*. Данный вывод подтвержден при проведении внешней экспертизы воспитательного пространства.

Сравнительное исследование состояний и качества воспитательного пространства Кызылского ПКУ выполнено на основе внешней и внутренней экспертизы. Для оценки изменений, произошедших в воспитательном пространстве, использовалась методология комплексной экспертизы образовательной среды, предложенная В.А. Ясвиным [214]. Внутренняя экспертиза с привлечением командиров и воспитателей, преподавателей, воспитанников и их родителей давала возможность определения доминирующего типа среды и оценки ее модальности. Ниже, в таблице 7 представлены данные внутренней экспертизы (самооценки) воспитательного пространства, полученные в 2022 и 2025 гг.

На основе формализованной оценки и векторного моделирования могут быть сделаны следующие выводы.

Первый. Изменения модальности воспитательного пространства происходят по шкале «пассивность – активность» в сторону активности. Собственная активность личности становится характеристикой типичного представителя Кызылского ПКУ, что позволяет надеяться, что она постепенно станет идентификационным признаком и будет передаваться из поколения в поколение. По шкале «зависимость – свобода» модальность воспитательной среды сдвигается в сторону свободы, что, на наш взгляд, характеризует изменения в педагогическом взаимодействии, составляющие средовой образ жизни воспитанника. Изменения модальности по обеим

шкалам являются неслучайными и статистически значимыми (установлено с использованием статистической функции Excel).

Второй. Произошли изменения в балансе различных типов сред, совмещенных в воспитательном пространстве Кызылского ПКУ. Среда все еще остается карьерной (от 42% к 37%), что неудивительно для образовательной организации, готовящей будущих представителей государственной службы. Вместе с тем, она стала в гораздо большей степени творческой средой (от 18% к 34%), и эта тенденция отвечает требованиям элитарности Президентских кадетских училищ. В тоже время, удалось сохранить безмятежность образовательного пространства, которая выступает необходимой потребностью детства и снижает психологические риски интернатного проживания.

*Таблица 7. Результаты внутренней экспертизы (самооценки) воспитательного пространства ПКУ*

Позиции	«Свобода»			«Зависимость»		
	Вариант	%		Вариант	%	
		2021	2025		2021	2025
Приоритет интересов	Личность	25,75	48,75	Группа	74,25	51,25
Ведущий субъект	Кадет	34,6	44,9	Воспитатель	65,4	55,1
Форма воспитания	Индивидуальная	34,1	49	Групповая	65,9	51
<b>Итог (окр.сумм/3)</b>		31	48		69	52

Позиции	«Активность»			«Пассивность»		
	Вариант	%		Вариант	%	
		2021	2025		2021	2025
Наказания	Да	78,1	64,5	Нет	21,9	35,5
Поддержка инициативы	Да	61,65	79,75	Нет	38,35	20,25
Поддержка творчества	Да	41,2	69,65	Нет	58,8	30,05
<b>Итог (окр.сумм/3)</b>		60	71		40	29

Тип среды	Соотношение	Оценка	
		2021	2025
Догматичная	Зависимость + пассивность	28%	15%
Карьерная	Зависимость + активность	42%	37%
Творческая	Свобода + активность	18%	34%
Безмятежная	Свобода + пассивность	12%	14%

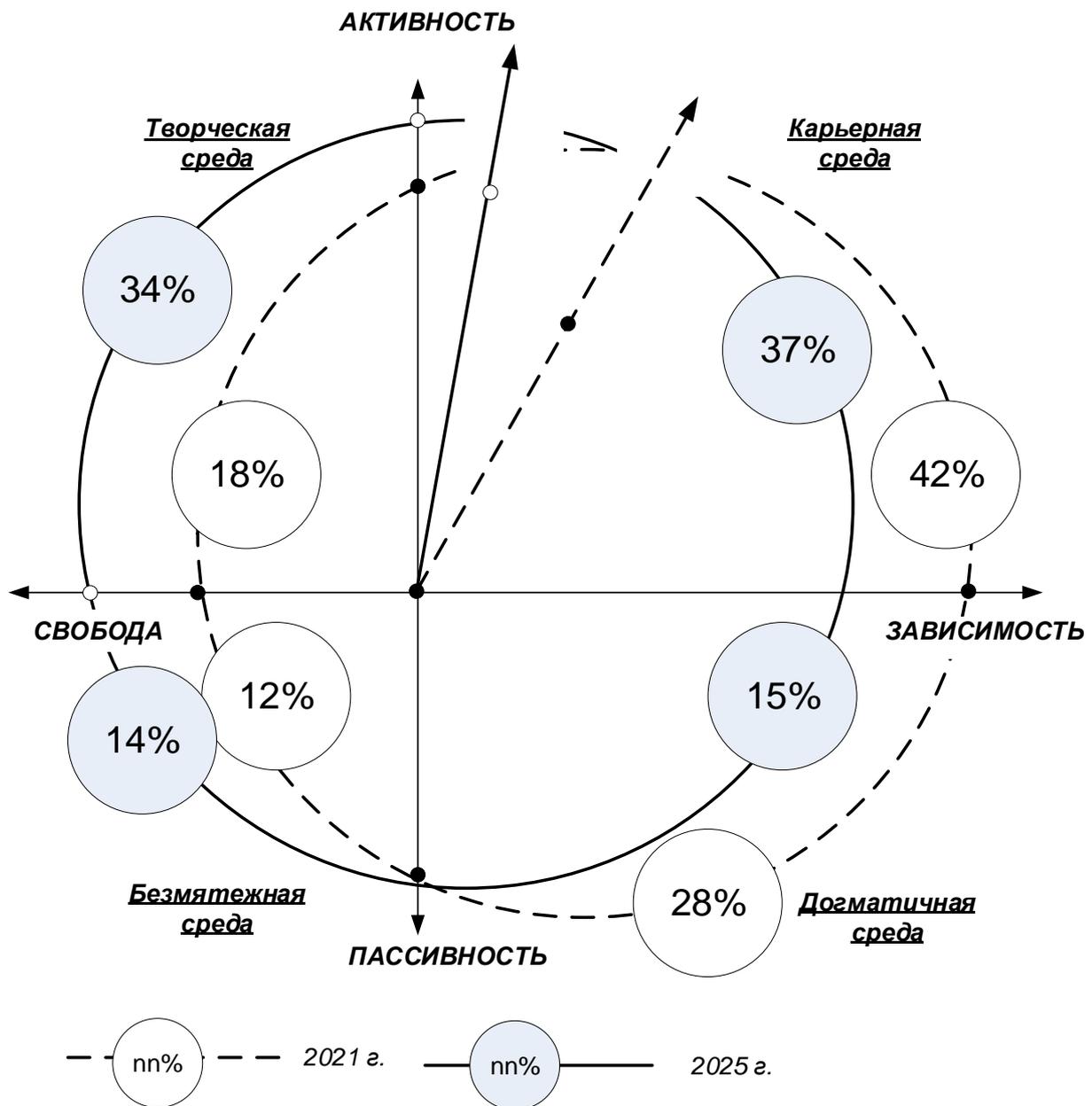


Рисунок 19. Векторное моделирование воспитательного пространства ПКУ

Третий. Изменения воспитательного пространства Кызылского ПКУ повышают коэффициент модальности с 1,1 до 1,2 [214], т.е. в таком пространстве усиливаются воспитательные воздействия на личность любого организованного события.

Основой доказательной базы исследования мы считали совпадения управленческих оценок (выполнены диссертантом), результатов внутренней

экспертизы (проведена с участием субъектов воспитательного пространства) и внешней экспертизы. Для внешней экспертизы воспитательного пространства ПКУ были приглашены 12 экспертов, в т.ч.:

- ученые Тувинского государственного университета и Новосибирского государственного педагогического университета;

- квалифицированные педагоги, командиры и воспитатели из Екатеринбургского СВУ и Оренбургского ПКУ;

- педагоги из образовательных организаций г. Кызыл;

- представители родительских комитетов. 3 из 12 экспертов представляли Кызылское ПКУ. За исключением родителей, каждый из приглашенных экспертов рекомендован своим коллективом и обладал опытом воспитательной работы и развития воспитательного пространства. В соответствии задачам исследования проведены две экспертизы, в 2022 г. и 2025 г. Состав экспертной группы в 2021 - 2022 г. и 2025 г., за исключением 1 человека, не менялся, что повышало объективность полученного результата. Заметим, что косвенным результатом исследования стало формирование экспертного сообщества, возможности которого могут быть использованы в процессе развития воспитательного пространства ПКУ.

Общий план работы экспертной группы также оставался неизменным и в обоих исследованиях включал в себя четыре этапа:

- этап сбора общих эмпирических данных. На данном этапе выполнены ознакомительные экскурсии, посещения занятий и мероприятий воспитательной работы, участие в событиях, совпадающих с исследованием по календарю, изучена отчетная и планирующая документация, приняты доклады командиров и воспитателей подразделений, председателей ПМК, изучены справки психологов, проведены беседы с родителями воспитанников;

- этап формирования индивидуальной оценки. В ходе его проведения выполнена диагностическая работа с воспитанниками (беседы, опросы,

анкетирования, тестирования и пр.), экспертам представлены узлы воспитательного пространства, показаны документы диссертанта, обобщающие рефлексию событий, обобщены характеристики воспитательного пространства со стороны педагогов, командиров и воспитателей;

- этап структурирования экспертных оценок. На данном этапе получены независимые экспертные оценки, которые обобщены и представлены через комплекс количественных параметров и средние арифметические выборочные значения (рис. 20);

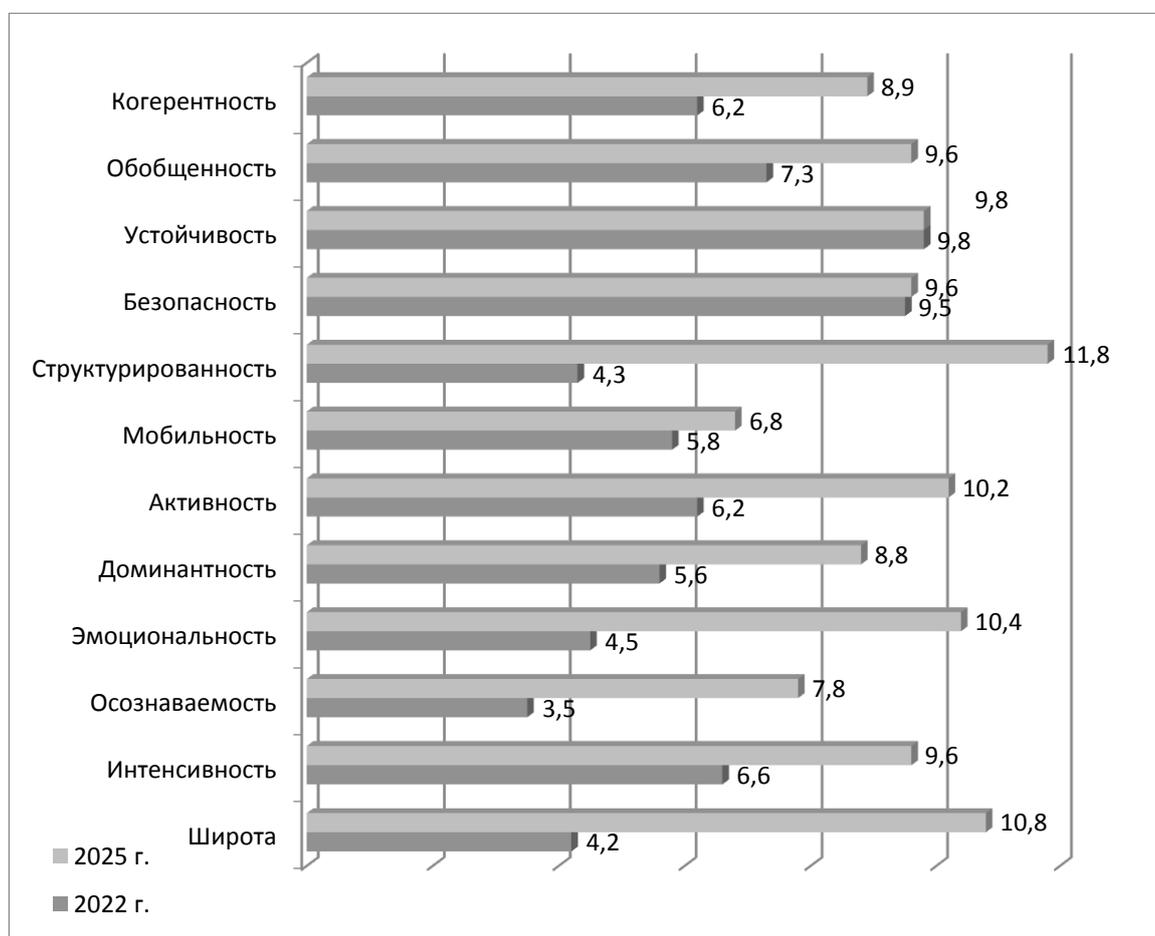


Рисунок 20. Экспертная оценка воспитательного пространства ПКУ на основе комплекса количественных параметров (балл) [214, С. 361]

- этап общей экспертной оценки. В процессе совместных экспертных совещаний дана качественная характеристика воспитательного пространства Кызылского ПКУ, подготовлено и представлено педагогическому совету итоговое экспертное заключение о состоянии и динамике развития воспитательного пространства. Отдельные позиции в заключении 2025 г. – экспертная оценка влияния новой событийности на состояние воспитательного пространства (как оказалось, это единственный способ отделить событийность от других факторов развития), а также оценка возможности воспитательного пространства способствовать формированию значимого типа личности.

В процессе внешней экспертизы решалась еще одна задача – непосредственная оценка событийности воспитательного пространства ПКУ, поскольку гипотеза исследования включает в себя предположение, что событийность является одной из ключевых характеристик воспитательного пространства, а ее целенаправленное изменение вполне может стать перспективным педагогическим путем формирования воспитательного пространства ПКУ. Внешняя экспертная оценка событийности выполнялась по десятибалльной шкале, где 0 баллов – события не влияют на трофику среды, а 10 баллов – события полностью задают трофику среды. Эмпирической основой для оценки стали презентации календарей событий за период 2022 – 2025 гг., а также обобщение результатов рефлексии событий воспитанниками. Для доказательства положения гипотезы использовался расчет корреляций между оценками, которые каждый из экспертов дал событийности и его оценками воспитательному пространству по каждому из параметров.

Внешняя оценка воспитательного пространства Кызылского ПКУ на основе комплекса количественных параметров показала, что статически значимые и неслучайные изменения достигнуты по 7 параметрам среды из 10. Незначительно изменились оценки устойчивости, безопасности и

мобильности воспитательного пространства. Устойчивость ПКУ при любых изменениях внешних условий обеспечена принадлежностью к Министерству обороны Российской Федерации, сохраняющему единую политику в отношении кадетского образования уже несколько десятилетий. Безопасность воспитательного пространства создается соблюдением регламентов, норм и правил жизнедеятельности, детально отработанных военными вузами. Мобильность воспитательного пространства, т.е. его способность оперативно реагировать на изменения внешнего социокультурного пространства, судя по оценкам, также не претерпела значительных изменений. Это параметр, который, во-многом, определяется не средообразующей деятельностью, а практикой создания, заимствования и внедрения инноваций, заслуживающей самостоятельного исследования. Обратимся к показателям, которые, судя по результатам внешней экспертизы, удалось изменить.

Структурированность воспитательного пространства – характеристика, по которой получены самые существенные изменения (оценка выросла в 2,7 раза), характеризует его в том, насколько оно стало педагогически целесообразным, насколько вообще может считаться фактором воспитания кадет. Эксперты дают однозначную положительную оценку тому факту, что в Кызылском ПКУ определен, прошел обсуждение и получил общее одобрение образ выпускника, отвечающий значимому для ПКУ типу личности. Его концепты достаточно конструктивны и используются для организации не только среды, но и педагогических процессов. Средообразующая деятельность составляет отдельное направление программы развития Кызылского ПКУ на период до 2025 г.

К данным анализа отзывов и характеристик на выпускников 2023-2024 гг., к внешней экспертной оценке могут быть добавлены результаты повторного тематического сочинения кадет (рис. 21). В 2022 г. в нем приняли участие 218 воспитанников, а в 2025 г. - 233. Можно утверждать, что

сочинение отражает общее для ПКУ восприятие особенностей кадета. Отметим, что оценивалось с учетом возрастных различий и основным критерием оценки являлась способность вербализации собственных представлений. В том случае, если она есть, совпадает у разных выпускников и отвечает официально заявленной цели воспитания, среда действительно предъявляет личности образец, к которому следует стремиться.



Рисунок 21. Результаты тематического сочинения «Образ выпускника»

Из 92 различных качеств, выделенных кадетами в своих творческих работах, 19 (20%) можно назвать обязательными, т.е. они встречаются практически в каждом сочинении, еще 37 позиций (40%), встречающихся в большинстве сочинений классифицированы как общепризнанные. Таким образом, можно утверждать, что образ кадета признан и понятен большинству кадет, средовый тип личности не только сформирован в процессе проектирования среды, но и предъявлен воспитанникам.

Широта воспитательного пространства характеризует совокупность объектов, территорий, событий внутренней и внешней среды, попадающих в поле восприятия воспитанников и несущих в себе значимые для него смыслы. Широта воспитательного пространства, как известно, вовсе не тождественна различного вида окружениям (предметно-пространственное, поведенческое, событийное, информационное), целый ряд компонентов окружения не оказывает воспитательного воздействия на личность и присутствует в его жизни фоном. С другой стороны, эта характеристика отвечает уровню подготовки педагогов и тем усилиям, которые они вкладывают в средообразующую деятельность на имеющейся объективной основе. Широкое воспитательное пространство однозначно характеризуется согласованностью компонентов и событий с воспитательной работой. Оценки по этому показателю выросли в 2,6 раза.

Эмоциональность воспитательного пространства, которая в избранной методике экспертизы (В.А. Ясвин) дает характеристику взаимоотношений субъектов, определяет устойчивые эмоциональные эффекты от пребывания в ПКУ, в 2025 г. получила среднюю экспертную оценку в 2,3 раза выше, чем в 2022 г. Основу для экспертной оценки составили беседы, встречи и опросы экспертов с кадетами и их родителями, а также тестирование всех воспитанников по методике «Отношение к школе» [214, С. 421-428]. Результаты тестирования в 2022 и 2025 гг. представлены в таблице 8.

При анализе полученных результатов, эксперты обратили внимание на то, что общая интенсивность отношения воспитанников к воспитательному пространству претерпела значительные изменения, выросла более, чем в 2 раза. Следует признать, что кадеты в большей степени равнодушны к своему училищу. Изменения по всем компонентам отношения к своему училищу, которые были установлены в процессе тестирования, объясняют более высокую экспертную оценку осознаваемости воспитательного пространства ПКУ (выросла в 2,2 раза).

Таблица 8. Сравнительные результаты исследования отношения воспитанников к ПКУ

Объект	Компонент отношения				Интенсивность
	Эмоциональный	Познавательный	Практический	Поступочный	
Командиры, воспитатели, преподаватели	3	4	0	4	2
Кадеты	3	4	0	3	2
Образовательный процесс	2	3	0	3	1
Предметно-пространственное окружение	3	4	1	2	3
Общая	11	15	1	12	8

Ранее, мы исследовали этот параметр через готовность и способность педагогов использовать воспитательное пространство для работы, теперь же обращаем внимание на то, что к окончанию эксперимента объекты, территории и события пространства приобрели смыслы для самих воспитанников. Как и при проведении диагностического исследования, в 2025 г. мы повторно предложили воспитанникам отметить максимальное количество мест и объектов, имеющих для них личное значение (рис. 22) и убедились в том, что среда стала им более понятной.

Самое главное – лишь незначительная доля кадет, по-прежнему, не осмысливает воспитательное пространство и не фиксирует собственное отношение к его компонентам. Доля таких воспитанников среди опрошенных снизилась в 6 раз. Положительная динамика заметна также среди воспитанников, еще не нашедших для себя ни одного значимого компонента пространства.

Активность и интенсивность воспитательного пространства, в числе других факторов, связаны с его событийностью, поскольку событийность была точкой приложения основных усилий, изменения в оценках, соответственно, в 1,6 и 1,4 раза нет необходимости комментировать отдельно. Нет также необходимости комментировать постоянно возрастающую оценку доминантности воспитательного пространства ПКУ. Объясняя его значение для личности, государства и общества можно

процитировать А.И. Владимирова: «Сегодня суворовцы, нахимовцы и кадеты России стали поистине ее национальной гордостью, государственным достоянием, народной надеждой и президентской опорой» [40].

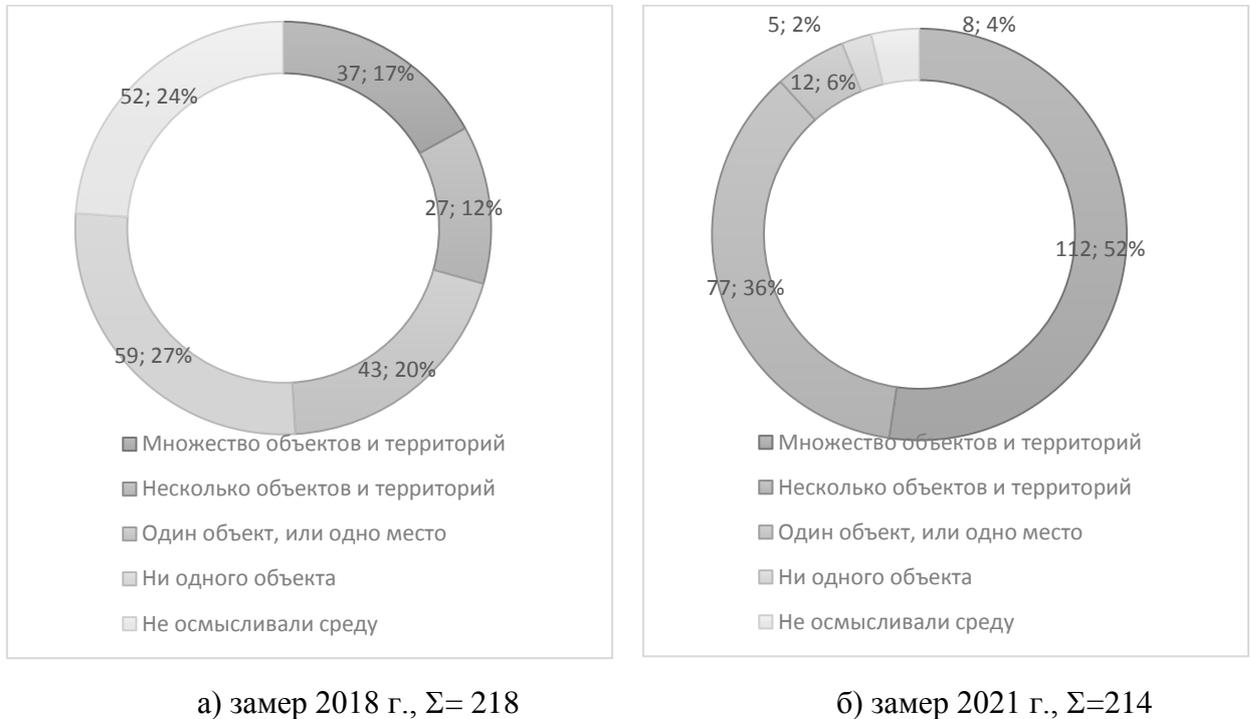


Рисунок 22. Оценка объектов и территорий среды, имеющих личный СМЫСЛ для воспитанников

Одновременно следует комментировать положительные изменения в таких характеристиках воспитательного пространства, как его обобщенность («степень координации деятельности всех членов образовательного сообщества» [214, С. 91]) и когерентность («согласованность влияния (пространства) с влиянием других факторов» [214, С. 91]). Первая оценка в процессе эксперимента повышена в 1,3 раза, вторая – в 1,4. Оба результата эксперты связывают со специальным проектированием среды. Согласованным экспертным мнением, представленным в итоге экспертизы 2025 г. является мнение о том, что развитие воспитательного пространства

стало органичной частью общей программы развития Кызылского ПКУ до 2025 г. Эксперты дали следующие утверждения:

- воспитательное пространство обеспечивает возможности повышения эффективности воспитательной работы;
- воспитательное пространство по своей новой трофике отвечает предназначению Президентских кадетских училищ;
- воспитательное пространство в большей степени отвечает интересам воспитанников, родителей;
- воспитательное пространство позволяет педагогам эффективно выполнять свои обязанности и добиваться профессиональной самореализации.

Таким образом, внешняя экспертная оценка подтвердила данные, полученные диссертантом в процессе исследования и позволила сделать вывод о развитии практически всех характеристик воспитательного пространства Кызылского ПКУ. На основании внутренней и внешней экспертиз выполнена апробация модели развития воспитательного пространства, которая проведена педагогическим советом ПКУ в марте 2025 г. В процессе апробации коллегиально установлено, что предложенная нами система развития воспитательного пространства ПКУ позволяет решать поставленную в исследовании задачу - повысить результативность воспитательного пространства Президентского Кадетского училища в формировании значимого для государственной службы, общества и самих воспитанников типа личности. По результатам, достигнутым в формирующем эксперименте, можно признать продуктивность предложенных автором теоретических конструкций: общей характеристики воспитательного пространства Президентского кадетского училища; его модели; системы педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство.

## Выводы по главе II

Проблема развития воспитательного пространства Президентского кадетского училища определяется, с одной стороны, исходя из дефицита теоретических исследований, посвященных этим вопросам, а, с другой – противоречиями и трудностями, связанными с использованием среды в воспитании кадет. Следует отметить, что стихийно среда образовательной организации кадетского типа не становится целесообразным воспитательным пространством, а игнорировать ее специальное развитие – значит не использовать колоссальные потенциалы воспитания. Преодоление проблем и противоречий развития воспитательного пространства тем важнее, чем более амбициозные задачи ставятся перед кадетским образованием.

Методологический аппарат диссертации опирается на данные диагностического исследования, выполненного в 2022 г. на базе Кызылского Президентского кадетского училища. Установлено, что воспитательное пространство училища находится в стадии раннего становления, а его текущее состояние характеризовалось многочисленными противоречиями, не устранимыми без специальной педагогической деятельности по проектированию среды, средообразованию и опосредованному управлению развитием личности в среде. Как показало диагностическое исследование, практика использования воспитательной среды для решения задач воспитания кадет пока еще весьма противоречива, по ключевым признакам исследуемая среда все еще не стала воспитательным пространством, точно отвечающим целям воспитания кадет Президентского кадетского училища.

Вывод о необходимости специальной педагогической деятельности по целесообразному преобразованию воспитательной среды ПКУ, является общим выводом диагностического исследования. Поскольку научные основы развития воспитательного пространства ПКУ пока еще на разработаны в полной мере, диагностическое исследование позволило подтвердить

значимость, актуальность и своевременность выбранной нами научной задачи. Кроме того, по его результатам уточнена научная задача и скорректированы положения гипотезы.

В формирующем эксперименте, который проведен в Кызылском ПКУ в период с 2022 по 2025 г., на практике апробированы теоретические положения исследования. За три года эксперимента сделана попытка на основе предложенной модели преобразовать среду таким образом, чтобы она стала целесообразным воспитательным пространством и была эффективнее в формировании личности, отвечающей задачам воспитания. Программа формирующего эксперимента предполагала подготовку образовательной среды, ресурсов и субъектов ПКУ к экспериментальным действиям, а затем реализацию всех трех этапов процессуального компонента педагогической системы развития воспитательного пространства (объективного расширения, индивидуализации и интеграции сред).

Основным содержанием подготовительного этапа стала деятельность по проектированию воспитательного пространства, а основным результатом – оформление, предъявление, одобрение субъектами и популяризация значимого для пространства типа личности. Коллективно создан образ выпускника Кызылского ПКУ, представленный через ключевой концепт «активная личность», чертами которой являются «всестороннее образование, гармоничное развитие, социальная ответственность, патриотизм и направленность на государственную военную и гражданскую службу» (Программа развития федерального государственного казенного образовательного учреждения «Кызылское президентское кадетское училище» на 2020-2025 гг.). Основные компоненты проекта будущего воспитательного пространства – значимый тип личности, образ жизни и условия самореализации – проектировались с участием всего личного состава.

Содержанием этапа объективного расширения сред стала средообразующая деятельность, обеспечивающая освоение внешней социокультурной среды и

наполнения смыслами внутренней среды ПКУ. Главным результатом этапа можно считать создание 69 новых узлов воспитательного пространства – рассчитанных потенциальных возможностей организации цепочки событий (или пакета независимых событий) на основе созданного в процессе эксперимента в воспитательном пространстве ПКУ блока «стихия - инициатор – ниша». Сформирована объективная основа новой событийности воспитательного пространства. На следующем – этапе индивидуализации сред – создано избыточное число событийных цепочек, позволяющих удовлетворять познавательные интересы воспитанников, создавать востребованные ими способы активности и предоставлять условия самореализации. Объективной основой новой событийности стал массив событий (в общей сложности - более 500), на основе которого на следующем этапе – интеграции сред отобраны события (76), закрепляющиеся в воспитательном пространстве. Анализ и выбор выполнен по критериям: массовости, универсальности, интереса, эмоционального отклика, результативности, повторяемости.

Новая событийность оказала влияние на воспитательное пространство в целом, на его эффективность в воспитании кадет. Этот вывод сделан по результатам сравнительного исследования в 2025 г. Для конечных выводов и обобщений использовались: данные, полученные в процессе непосредственной работы по развитию воспитательного пространства Кызылского ПКУ; два исследования воспитательного пространства с общими основами организации и едиными методами: в 2022 и 2025 гг.; апробация модели развития воспитательного пространства – официальное одобрение и рекомендация к использованию в широкой практике, полученные от педагогического совета Кызылского ПКУ.

На завершающем этапе установлены положительные изменения параметров воспитательного пространства. Опытнo-экспериментальная работа позволила собрать доказательную базу и подтвердить гипотезу исследования.

## Заключение

Система кадетского образования выступает одним из факторов развития человеческого потенциала не только Вооруженных Сил, но и государственной службы Российской Федерации, в целом. Обладая возможностями удовлетворять любые, самые сложные образовательные потребности, кадетское образование способно обеспечивать элитарность образовательных программ при сохранении традиционной социальной направленности российского образования. Непреходящий интерес и внимание к кадетскому образованию связан с его воспитательным потенциалом, способностью формировать качества личности, востребованные государственной службой, обществом и самими кадетами, их родителями и законными представителями. Особое место в системе кадетского образования России занимают Президентские кадетские училища, создание которых ознаменовало новую ступень развития кадетского образования, сочетание современных педагогических инноваций с кадетскими и воинскими традициями.

Воспитательный потенциал Президентского кадетского училища раскрывается в процессе специальной педагогической деятельности с участием командиров и воспитателей, педагогов и самих кадет, педагогических и воспитательных коллективов. Одним из направлений совершенствования системы воспитания кадет является развитие среды, которая, будучи объектом планирования, проектирования и формирования становится целесообразным воспитательным пространством и способно опосредованно влиять на личность, активизировать формирование и развитие таких личностных качеств, которые отвечают наиболее значимому для данной образовательной организации типу. Воспитательное пространство выступает не только в качестве среды, фона, на котором происходит педагогическое взаимодействие с кадетами, оно само является инструментом

опосредованного, «мягкого» воспитания. Задача формирования воспитательного пространства на основе внутренней среды и с использованием возможностей внешних социокультурных сред весьма актуальна для Президентских кадетских училищ, созданных относительно недавно и не во всех случаях на базе ранее существовавшей образовательной организации. Преобразования среды, которые в старейших кадетских корпусах и Суворовских военных училищах занимали десятилетия, здесь должны быть осуществлены в кратчайшие сроки, иначе воспитательная система не реализует часть своего потенциала. Однако, формирование педагогически целесообразного воспитательного пространства Президентского кадетского училища – есть педагогическая деятельность, основанная на определенных закономерностях, обоснование такой педагогической деятельности являлось актуальной научной задачей, решение которой было предпринято в настоящем исследовании.

Уровень научной разработки проблемы, известный нам педагогический опыт дают возможность понять, что обоснование системы педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство кадетских образовательных организаций создает обширное проблемное поле, а условия Президентского кадетского училища настолько отличают его от других кадетских образовательных организаций, что дают возможность поставить актуальную, самостоятельную и ранее не решенную научную задачу. Выполненное нами диагностическое исследование подтвердило, что в исследуемой практике преобразования среды носят стихийный характер и характеризуются противоречиями, выделенными во введении. Педагогическая деятельность, преобразующая среду Президентского кадетского училища в воспитательное пространство, действительно богата и разнообразна, вместе с тем, она спонтанна и без объединения в систему специальной педагогической деятельности дает лишь местные и кратковременные эффекты. С позиций ведущего для настоящего исследования средового подхода к изучению педагогических явлений, преобразование среды в воспитательное пространство

происходит закономерно. Предпринятый научный поиск велся в направлении изучения этих закономерностей и обоснования закономерной педагогической деятельности по формированию воспитательного пространства Президентского кадетского училища.

Эффективность научного поиска обеспечена применением общенаучного системного и методологического средового подходов, принципиально позволяющих обращаться к педагогической деятельности, как одному из ведущих факторов сохранения, преобразования и развития воспитательной системы кадетской образовательной организации. При этом, развитие воспитательного пространства рассматривалось в единстве со всеми другими факторами развития системы и даже в избранном направлении не исключаящее других воспитательных возможностей. Продуктивной стала идея сосредоточения педагогических усилий на развитии событийности воспитательного пространства, т.е. именно той характеристики, которая связывает в единое целое пространство, воспитательную работу и собственную активность личности в воспитательном пространстве. На основе этой идеи к решению научной задачи были применены основные позиции средового подхода, найдены пути, формы и методы, позволяющие осуществлять педагогическую деятельность по развитию воспитательного пространства Президентского кадетского училища на практике.

В ходе исследования подтвердились три положения его гипотезы. Во-первых, на основе известных закономерностей развития личности в воспитательном пространстве Президентского кадетского училища, действительно оказалось возможным моделирование воспитательного пространства, создание его проекта, включающего ключевые параметры пространства, заданные социальным заказом: средовый тип личности, образ жизни, система опосредованного влияния на личность..

Во-вторых, подтвердилось, что педагогическая деятельность, развивающая воспитательное пространство Президентского кадетского

училища, не становится целесообразной и эффективной без проекта пространства, связанности с социальным заказом и, прежде всего, с типом личности, значимым для государственной службы, общества и самого воспитанника. Уже на уровне гипотезы мы исходили из того, что Президентское кадетское училище является частью системы кадетского образования, но тем не менее, имеет существенные отличия от других кадетских образовательных организаций. Это учтено в процессе моделирования воспитательного пространства. Исходные условия моделирования воспитательного пространства сходны: в типе личности, на который ориентировано воспитательное пространство. Основные черты этого типа – есть совокупность качеств, ценностных ориентаций, смыслов, отношений и образцов поведения, присущих офицеру Вооруженных Сил Российской Федерации, универсально отвечающего потребностям всех видов государственной службы. В этом типе личности также отражены черты социального заказа кадетскому образованию со стороны общества и личности; в трансляции во внутреннюю среду характеристик военного социума, характерных для него норм и правил взаимоотношений. Отличия же заключаются: в широте исходного материала (предметно-пространственного, событийного, поведенческого и информационного окружений) на основе которого оно происходит; в необходимости предоставить воспитаннику возможность «погружения» в различные профессиональные социумы и развиваться в качестве субъекта разных профессиональных видов деятельности; в вариативной части средового типа личности, в потребности в индивидуальном порядке дополнять тип личности, транслируемый средой, чертами, важными для отдельных видов государственной службы; в заранее заданной элитарности образования, обусловившей многократное повышение запросов на возможности всестороннего развития, особые, несколько отличающиеся от военных, условия образовательного процесса и жизнедеятельности.

В-третьих, ключевым положением гипотезы стало выделение из общего числа факторов, развивающих воспитательное пространство Президентского кадетского училища специальной педагогической деятельности с широким привлечением всех его субъектов, как внутренних, так и внешних. Развитие воспитательного пространства Президентского кадетского училища есть специальная педагогическая деятельность и в исследовании подтвердилось, что ее обоснование – продуктивное направление научного поиска.

Для достижения цели исследования последовательно решены четыре задачи.

При решении первой задачи исследования удалось установить и описать две группы закономерностей эффективного влияния воспитательного пространства Президентского кадетского училища на личность воспитанника. Установлено, что эффективность воздействия воспитательного пространства, в первую очередь, связана с учетом особенностей процесса социализации воспитанников в специфической среде кадетской образовательной организации. Эффективность социализации закономерно связана: с целесообразным отражением компонентов военного социума, содержания военной культуры общества в воспитательном пространстве кадетской образовательной организации; с установление балансов воинского и школьного укладов среды для каждого этапа обучения воспитанника в кадетской образовательной организации. Доказано, что в связи с процессами формирования значимых качеств и образований личности, развитии ее способностей и потенциалов в самореализации, действуют, как минимум, еще две закономерные связи с организацией воспитательного пространства кадетской образовательной организацией: с наполнением воспитательного пространства (его объемом, богатством индивидуальных смыслов); с направленностью воспитательного пространства (значением его ниш и стихий).

Решая вторую задачу, мы предложили проект воспитательного пространства Президентского кадетского училища, причем рассмотрели его, как в статичном (представление о цели педагогической деятельности), так и в динамичном состоянии (представлении о целесообразных изменениях пространства на пути к цели). Воспитательное пространство училища представлено через его статико-динамическую модель – идеальную конструкцию, упрощенный, гипотетический вариант педагогической действительности, которая может быть целенаправленно создана в социокультурной среде училища, объединяющий знаково-символьные аналогии пространственных возможностей и вероятностей формирования личности воспитанника значимого типа. Развито предположение о том, что воспитательное пространство формируется на основе компонентов внешней и внутренней среды, образующих их предметно-пространственное, поведенческое, событийное и информационное окружения.

Ориентиром развития воспитательного пространства, как установлено, является значимый тип личности, в основу которого положен образ офицера Вооруженных Сил Российской Федерации. Исходными условиями моделирования выступили представления о социокультурной среде, условиях и задачах образовательного процесса. Моделируемыми объектами выступали ресурсы воспитательного пространства, действия, инициаторы действий и образ жизни воспитанника. Модель воспитательного пространства позволила изучать его и планировать систему педагогической деятельности, развивающей его с целью повышения воспитательного потенциала.

Результатом решения третьей задачи исследования стало описание системы педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство Президентского кадетского училища, которое затем проверялось на практике. Система педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство Президентского кадетского

училища представляет собой целостную совокупность необходимых и достаточных компонентов педагогической деятельности (организационной, образовательной, управленческой), которые находясь в целесообразном взаимодействии друг с другом, обеспечивают рассчитанное и объективно диагностируемое изменение результативности воспитательного пространства в формировании значимого типа личности воспитанников.

Предложенная нами структура системы педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство Президентского кадетского училища уточнена в процессе опытно-экспериментальной работы и представляет собой, как теоретическое (на основе подходов к структуризации педагогических систем), так и эмпирическое (на основе опыта педагогической деятельности) знание. Она включает целевой, методологический, ресурсный, субъектный, содержательный, организационный и процессуальный, результативно-оценочный и управленческий компоненты. Структура возникает при использовании в организации педагогической деятельности проектного, событийного подходов и принципа сетевого взаимодействия. Педагогическая система развития воспитательного пространства ПКУ упорядочена нами в отношении одного из ее ключевых параметров – событийности.

Для проверки теоретических положений исследования на практике в условиях Кызылского Президентского кадетского училища в период с 2022 по 2025 гг. выполнен формирующий эксперимент. За три года эксперимента сделана попытка на основе предложенной нами модели преобразовать среду таким образом, чтобы она стала целесообразным воспитательным пространством и была результативнее в воспитании личности. Программа формирующего эксперимента предполагала подготовку образовательной среды, ресурсов и субъектов училища к экспериментальным действиям, а затем реализацию всех трех этапов процессуального компонента системы педагогической деятельности, развивающей воспитательное пространство

Президентского кадетского училища (объективного расширения, индивидуализации и интеграции сред).

На этапе объективного расширения во внутренней и внешней социокультурных средах анализировались и проектировались возможные события. Проекты событий (ресурс – действие – потенциальный компонент образа жизни), на этом этапе существуют, преимущественно, в виде ресурсов – параметров возможного и отдельных событий, подключающих к ним возможных инициаторов. В результате экспериментальных действий создана объективная основа новой событийности (узлы воспитательного пространства) и оформлены событийные инициативы. Каждый узел воспитательного пространства, если он закреплён в нём и пользуется устойчивым интересом со стороны кадет (важнейшее условие), обеспечивает многоуровневую вариативность событий, чем мы воспользовались на следующем этапе эксперимента. Объективное расширение сред, как часть программы эксперимента, предполагала, с одной стороны, освоение внешней социокультурной среды, а, с другой, уже имеющихся внутренних возможностей для создания новой событийности. В результате, к началу 2023 г. было спроектировано избыточное число узлов воспитательного пространства, почти не ограничивающее командиров, воспитателей и преподавателей в событийных инициативах.

На этапе индивидуализации сред событийность приобрела множественный характер. Ресурсы многочисленны, а события существуют, преимущественно, в виде массовых стихий, не только «захватывающих» всех воспитанников, но и обеспечивающих вариативность выбора событийной цепочки для участия. Наряду с созданием событий (объективная событийность), решалась задача формирования индивидуального календаря событий для каждого кадета. В процессе эксперимента найдено четыре педагогических пути решения. Первым путем стало расширение представлений воспитанников о среде, об объективных возможностях

участия и реализации востребованных ими способов активности, самореализации и удовлетворения повышенных познавательных интересов. Второй путь – актуализация событий в качестве ресурса и возможности индивидуального развития кадета, представлял собой форму индивидуальной воспитательной работы и педагогической поддержки развития личности. Третий путь – событийные пробы, т.е. работа по формированию у воспитанников опыта участия в как можно большем числе событий воспитательного пространства для того, чтобы у него расширились возможности свободного выбора на основе собственных ощущений. Наконец, четвертый путь – организации рефлексии события, его повторного переживания с целью поиска и оценки индивидуальных смыслов участия.

На этапе интеграции среды из вариативных событийных цепочек выделяются те, которые в наибольшей степени отвечают формированию значимого типа личности, вызывают интерес и эмоциональный отклик у большинства воспитанников. Такие события закрепляются в образе жизни и становятся постоянными. Экспериментальная работа, выполненная к этому моменту, позволила приступить к созданию, единого событийного ядра – совокупности событий, которые должны были стать традиционными, повторяемыми, обеспечивать уникальность воспитательного пространства Кызылского Президентского кадетского училища, поскольку они возникли не на основе заимствованных событий, а на основе собственных событийных инициатив.

События, реализованные на предыдущем этапе, подвергались анализу и оценивались по критериям: массовости, универсальности, интереса, эмоционального отклика, результативности, повторяемости. Отбор событий для интеграции сред не отменял многочисленные событийные цепочки, не отвечающие перечисленным критерием. Напротив, вариативность и многообразие событий остаются положительной характеристикой воспитательного пространства Кызылского Президентского кадетского училища.

Параллельно экспериментальной деятельности, в 2025 г. проведено повторная экспертиза воспитательной среды Президентского кадетского училища, ее результаты вместе с результатами диагностического исследования создали эмпирическую базу сравнительного исследования.

Новая событийность, как установлено в сравнительном исследовании, оказала влияние на воспитательное пространство в целом, на его эффективность в воспитании кадет. Этот вывод сделан по результатам сравнительного исследования в 2025 г. Для конечных выводов и обобщений использовались: данные, полученные в процессе непосредственной работы по развитию воспитательного пространства Кызылского Президентского кадетского училища; два исследования воспитательного пространства с общими основами организации и едиными методами: в 2021 и 2025 гг.; апробация модели развития воспитательного пространства – официальное одобрение и рекомендация к использованию в широкой практике, полученные от педагогического совета Кызылского Президентского кадетского училища. Установлены положительные изменения параметров воспитательного пространства. Опытно-экспериментальная работа позволила собрать доказательную базу и подтвердить гипотезу исследования

Таким образом, цель исследования можно считать достигнутой, его гипотезу справедливой, а положения доказанными.

## Список литературы

1. Абрамов, А.П. Система и процесс социализации личности в гуманитарной среде суворовского военного училища / А.П. Абрамов // Омский научный вестник. – 2008. – № 5 (72). – С. 78-82
2. Абрамов, А.П. Становление личности в системе средних специальных военно-учебных заведений: дис. ... канд. социолог. наук: 22.00.06 / Абрамов Александр Петрович. – Курск, 2003. – 124 с.
3. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
4. Азаров, Ю.П. Искусство воспитывать / Ю.П. Азаров. – М.: Просвещение, 1979. – 225 с.
5. Арсеньев, Ю.Н. и др. Управление проектами и принятие решений: эффективность, надежность, качество, безопасность, риски: монография / Ю.Н. Арсеньев, Т.Ю. Давыдова, А.А. Сычугов. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2018. – 359 с.
6. Артамонова-Дыбина, О.В. и др. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды в детском саду / О.В. Дыбина, Л.А. Пенькова, Н.П. Рахманова. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 117 с.
7. Артюхина, А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета): дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08 / Артюхина Александра Ивановна. – Волгоград, 2007. – 377 с.
8. Асриев, А.Ю. и др. Некоторые проблемы и тенденции развития кадетского образования в России / А.Ю. Асриев, С.А. Маврин, И.А. Маврина // Армия и общество. – №1 (44), 2015. – 136 с.
9. Асриев, А.Ю. Практика реализации современной образовательной политики в области кадетского образования в Сибири: дис. ... д-ра пед. наук: 5.8.1. / Асриев Андрей Юрьевич. – Омск, 2023. – 349 с.

10. Асриев, А.Ю., Маврин, С.А. Технология педагогического сопровождения развития военно-профессиональной направленности личности воспитанников суворовских военных училищ и кадетских корпусов: монография / А.Ю. Асриев, С.А. Маврин. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2009. – 134 с.
11. Астафьева, Л.Н., Игебаева, Р.Н. Внутренняя среда кадетского корпуса / Л.Н. Астафьева, Р.Н. Игебаева // Кадетская педагогика в системе школьного военно-патриотического образования: теория, методология, практика, перспективы развития. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М., 2022. – С. 151-156
12. Аханов, И.В. и др. Процессы формирования воспитывающей культуросообразной среды кадетских корпусов в историко-педагогической ретроспективе в Императорской России / И.В. Аханов, Л.Я. Хоронько, Д. Аласаад // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. – № 12-1. – С. 13-21
13. Ащепков, В.Т., Ткаченко, С.В. Кадеты: проблемы и перспективы социализации: монография / В.Т. Ащепков, С.В. Ткаченко. – Армавир: АГПА, 2010. – 155 с.
14. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
15. Банников, М.И. Патриотическое воспитание курсантов в социально-культурной среде военного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Банников Максим Игоревич. – Челябинск, 2019. – 27 с.
16. Барановская, Л.А. Формирование социальной ответственности студента в социокультурном образовательном пространстве: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Барановская Лариса Альбертовна. – Чита, 2012. – 434 с.
17. Бахтин, М.М. К философии поступка [электронный ресурс] / М.М. Бахтин // Электронная библиотека Infolio. – Режим доступа: <http://www.infoliolib.info/philol/bahtin/postupok3.html> (дата обращения 27.04.2025)
18. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: ВГУ, 1977. – 304 с.

19. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
20. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология / Б.М. Бим-Бад // Персональный сайт. – Режим доступа: [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/rubrika.php?binn\\_rubrik\\_pl\\_articles=73](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/rubrika.php?binn_rubrik_pl_articles=73) (дата обращения 30.03.2024)
21. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2009. – 527 с.
22. Блаубер, И.В. и др., Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин. – М.: Знание, 1969. – 48 с.
23. Богданова, А.И. Формирование толерантности студентов в поликультурной образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Богданова Алла Ивановна. – Красноярск, 2015. – 24 с.
24. Большая психологическая академия [электронный ресурс] // Академик. – Режим доступа: [https://psychology.academic.ru/3166/%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5\\_%D0%BB%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8](https://psychology.academic.ru/3166/%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%BB%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8) (дата обращения 07.04.2025)
25. Борисова, Т.В. Развитие информационной культуры младших школьников в пространстве воспитания: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Борисова Татьяна Владимировна. – М., 2014. – 221 с.
26. Бородин, П.В. Совершенствование методики физического воспитания студентов медицинского вуза на основе использования информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Бородин Петр Владимирович. – Улан-Удэ, 2017. – 25 с.
27. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
28. Брушлинский, А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский. – М.: Алетейя, 2003. – 272 с.

29. Бурбаева, С.Б. Педагогическое стимулирование социальной активности подростков в деятельности детских общественных организаций: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бурбаева Сауле Букихановна. – Кострома, 2012. – 22 с.

30. Бурков, В.Н. Новиков, Д.А. Как управлять проектами / В.Н. Бурков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ-ГЕО, 1997. – 188 с.

31. Бучнева, О.А. Модель педагогического сопровождения адаптации иностранных курсантов-первокурсников к образовательной среде военного вуза [электронный ресурс] / О.А. Бучнева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22402> (дата обращения 01.09.2019)

32. Василенко, Н.В. Принципы сетевых взаимодействий в образовании / Н.В. Василенко // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 4 – С. 183-185

33. Васильев, Д.А. Педагогические условия применения современных информационных технологий в физическом воспитании студентов в процессе их профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Васильев Денис Алексеевич. – Курск, 2006. – 23 с.

34. Васильева Е.А., Шадрин Н.В. Инновационные подходы профессиональной ориентации кадет в Оренбургском Президентском кадетском училище / Е.А. Васильева, Н.В. Шадрин // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Оренбург, 2024. – С. 761-764

35. Васнева, Ж.П. и др. Особенности влияния кадетской образовательной среды на интеллектуальное и психофизиологическое развитие подростков / Ж.П. Васнева, Э.А. Безкаравайный, С.Э. Безкаравайный // INTERLINGUA-2024. Сборник научных трудов IV Международной научно-практической конференции. – Липецк, 2024. – С. 29-

36. Веников, В.А. Теория подобия и моделирования / В.А. Веников. – М.: Высшая школа, 1984. – 439 с.

37. Владимиров, А.И. Доклад на всероссийской педагогической конференции «Кадетское образование в Российской Федерации как составная часть образования государственной службы» 14-15 сентября 2016 года, г. Ульяновск [электронный ресурс] / А.И. Владимиров // Кадет.ру. – Режим доступа: [http://www.kadet.ru/lichno/vlad\\_v/Doklad\\_Ul'yanovsk..pdf](http://www.kadet.ru/lichno/vlad_v/Doklad_Ul'yanovsk..pdf) (дата обращения 04.10.2024)

38. Владимиров, А.И. Основы Концепции и Государственного стандарта кадетского образования в России [электронный ресурс] / А.И. Владимиров // кадет.ру. – Режим доступа: [http://www.kadet.ru/lichno/vlad\\_v/Kontseptsiya\\_KO.htm](http://www.kadet.ru/lichno/vlad_v/Kontseptsiya_KO.htm) (дата обращения 27.03.2025)

39. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

40. Владимиров, А.И. ТЕЗИСЫ К ДОКЛАДУ «О совершенствовании системы кадетского образования в России на современном этапе» [электронный ресурс] / А.И. Владимиров // Кадет.ру. – режим доступа: <http://www.kadet.ru/doc/180409.php> (дата обращения 18.04.2021)

41. Галагузова, М.А. Понятийное поле социальной педагогики / М.А. Галагузова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 10. – С. 77-80

42. Герасимова, Т.Н., Савченко, В.М. Военная культура и субкультура - составные элементы военно-педагогического процесса воинской части / Т.Н. Герасимова, В.М. Савченко / Мир образования – образование в мире. – № 1(45). – 2012. – С. 99-104

43. Гингель, Е.А. Педагогическое сопровождение адаптации студентов к культурно-образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гингель Елена Александровна. – Омск, 2011. – 23 с.

44. Гордеев, Ю.М. Музей Кадетства ФГКОУ «Кемеровское президентское кадетское училище»: концепция, история создания,

использование ресурсов и возможностей в военно-патриотическом воспитании обучающихся / Ю.М. Гордеев // Векторы педагогического образования. – 2024. – № 4. – С. 37-46

45. Гребеньков, В.Н. Военная культура российского общества: философско-культурологическая концепция: дис. ... д-ра.философ.наук: 09.00.13 / Гребеньков Валерий Николаевич. – Ставрополь, 2011. – 306 с.

46. Григорова, В.К. Личностное развитие субъектов деятельности в воспитательном пространстве детского объединения: монография / В.К. Григорова. – Биробиджан: ПГУ им. Шолом-Алейхема, 2018. – 212 с.

47. Григорьев, Д.В. Создание воспитательного пространства: событийный подход / Д.В. Григорьев // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: сборник научных статей / сост. и отв. ред. Д.В. Григорьев; ред. Е.И. Соколова. – Пермь, 2001. – С. 77-88

48. Грушникова, Е.В. Управление повышением квалификации педагогов в сетевом взаимодействии образовательных организаций: автореф. дис. ... к.п.н.: 13.00.08 / Грушникова Елена Васильевна. – Барнаул, 2015. – 22 с.

49. Гузеев, В. В. Образовательная технология: от приема до философии / В. В. Гузеев. – М.: Сентябрь, 1996. – 112 с.

50. Дарков, С.К. Кадетские корпуса. Суворовские военные училища. Продолжение традиций? / С.К. Дарков. – М.: ЕВСТИ, 2011. – 174 с.

51. Дахин, А.Н. Моделирование в педагогике / А.Н. Дахин // Идеи и идеалы. – № 1(3), т. 2, 2010. – С. 11-20

52. Додова, Л.М. Личностное становление подростков и юношей в условиях кадетского образования: автореферат дис. ... канд. пс. наук: 19.00.07 / Додова Людмила Муратовна. – Краснодар, 2012. – 24 с.

53. Доронина, Т.В. Возрастные и индивидуально-типологические особенности восприятия пространственно-предметных сред: автореф. дис. ... канд. пс. наук: 19.00.13 / Доронина Татьяна Владимировна. – М., 2012. – 25 с.

54. Дрозд, К.В. и др. Воспитательное пространство школы. Теория и практика: коллективная монография / К.В. Дрозд, Г.А. Лобанова, И.В. Плаксина. – Владимир: ВГГУ, 2009. – 337 с.

55. Дружилов, С.А. Индивидуальный ресурс человек как основа становления профессионализма: монография. – Воронеж: Научная книга, 2010. – 262 с.

56. Дугин, И.М. Нравственное воспитание учащихся кадетских корпусов России (историко-педагогический анализ): монография / И.М. Дугин. – СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2006. – 176 с.

57. Дьячков, А.А. Психолого-педагогические условия развития практического мышления у курсантов в образовательной среде военного вуза: автореф. дис. ... канд. пс. наук: 19.00.07 / Дьячков Алексей Анатольевич. – Нижний Новгород, 2014. – 24 с.

58. Евстафьев, Д.Г. Социо-коммуникационная гибридность как свойство современного информационного общества / Д.Г. Евстафьев // Коммуникации. Медиа. Дизайн. – 2018. – Т. 3., № 4. – С. 140-158

59. Евтихов, О.В. Формирование профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08 / Евтихов Олег Владимирович. – Красноярск, 2015. – 45 с.

60. Ермакова, Е.А. Воспитание духовно-нравственных ценностей у кадет в образовательной среде военного образования / Е.А. Ермакова // РЕ:ПОСТ патриотизм, образование, студенчество. Сборник научных статей и исследовательских работ по итогам Международного молодежного научно-образовательного форума. – Кемерово, 2024. – С. 58-61

61. Ерошенков, Н.В. Профессионально-нравственная подготовка курсантов в образовательной среде вуза МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ерошенков Николай Викторович. – Белгород, 2014. – 26 с.

62. Жежель, Л.В. Аксиологические основания воспитания курсантов в образовательной среде военного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Жежель Леонид Владимирович. – Кострома, 2013. – 22 с.
63. Загвязинский, В.И. Исследование движущих сил учебного процесса: дисс. ... д-ра. пед. наук.: 13.00.01 / Загвязинский Владимир Ильич. – М., 1973. – 449 с.
64. Зятева, Л.А. и др. Проектирование воспитательного пространства современного вуза средствами ИКТ-технологий: монография / Л.А. Зятева, С.Н. Злобина, И.И. Киютина. – Брянск: Новый проект, 2018. – 179 с.
65. Игумнова, Е.А. Экологическое образование школьников в региональном образовательном пространстве: естественнонаучная предметная область: дис. ... дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02 / Игумнова Екатерина Александровна. – М., 2013. – 505 с.
66. Ильин, В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс) / В.С. Ильин. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
67. Ильина, Т.А. Системно-структурный подход к организации обучения / Т.А. Ильина. – М.: Знание, 1972. – 72 с.
68. Ильясова, Т.В. Системное исследование учебного процесса средней школы с включением технических средств обучения: дис. ... к.п.н.: 13.00.01 / Ильясова, Тамара Васильевна. – М., 1979. – 229 с.
69. Иорданский, Н.И. Организация детской среды / Н.И. Иорданский. – М.: Работник просвещения, 1925. – 102 с.
70. Исаева, Л.Б. Образовательная среда как предмет психолого-педагогических исследований / Л.Б. Исаева // Вестник Казанского технологического университета. – № 13. – 2012. Т. 15. – С. 280-284
71. Искрин, Н.С. Воспитательное пространство образовательного учреждения: сущность, структура, управление: монография / Н.С. Искрин. – Самара: Вереск: Типография, 2010. – 271 с.
72. Караковский, В.А. Воспитание для всех / В.А. Караковский. – М.: НИИ Школьных технологий, 2008. – 240 с.

73. Караковский, В.А. и др. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. – М.: Новая школа, 1996. – 157 с.

74. Каргина, Е.М. Практические основы моделирования профилизации образовательной среды: монография / Е.М. Каргина. – Пенза: Изд-во ПГУАС, 2011. – 151 с.

75. Киргинцев, М.В. Формирование профессиональной компетентности курсантов военно-технических вузов в условиях дидактической информационной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Киргинцев, Михаил Викторович. – Ставрополь, 2005. – 20 с.

76. Кириленко, В.В. Формирование нравственной культуры курсантов в образовательной среде военных вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кириленко Владимир Васильевич. – М., 2017. – 216 с.

77. Клочкова, Л.И. Развитие воспитания в системе образования: моделирование системы ресурсного обеспечения: монография / Л.И. Клочкова. – М.: АПКиППРО, 2013. – 218 с.

78. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.

79. Колесникова, М.В.; Маврина, И.А. Ресурсное обеспечение развития социальной активности молодежи в системе социальной работы: монография. – Омск: ОмГПУ, 2011. – 86 с.

80. Колодовский, А.А. Формирование профессионально-поведенческой компетентности курсантов средствами ситуационного проектирования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Колодовский Александр Александрович. – Йошкар-Ола, 2016. – 24 с.

81. Кон, И.С. Социологическая психология / И.С. Кон / Библиотека «Гумер». – Режим доступа: [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/konsps/02.php](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/konsps/02.php) (дата обращения 09.03.2025)

82. Концепция кадетского образования в Российской Федерации. Протокол заседания Совета Министерства просвещения РФ по кадетскому образованию от 19 декабря 2018 года [электронный ресурс] // Рускадет.ру. – Режим доступа: <http://www.ruscadet.ru/education/min-pros/soviet-cadet-education.htm> (дата обращения 09.09.2019)

83. Концепция развития системы воспитания и обучения в общеобразовательных организациях кадетского типа Российской Федерации // Рускадет.ру. – Режим доступа: <http://www.ruscadet.ru/education/min-pros/soviet-cadet-education.htm> (дата обращения 09.09.2025)

84. Кораблев, О.Л. О системном и средовом подходах в воспитании [электронный ресурс] / О.Л. Кораблев // Общественная научная лаборатория среды и средовых исследований в образовании. – Режим доступа: <http://sreda-lab.narod.ru/index/0-50> (дата обращения 01.03.2025)

85. Костоусов, Н.С. Кадетское образование: прошлое, настоящее, будущее: монография / Н.С. Костоусов. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2008. – 362 с.

86. Котенко, Л.В. Социализация и воспитание детей в предметно-пространственной среде средствами цветового воздействия: автореф. дис. ... д-ра. пед.наук: 13.00.01 / Котенко Людмила Витальевна. – М., 2002. – 31 с.

87. Кривов, Ю.И. Теоретические основания педагогической теории социализации / Ю.И. Кривов // Сибирский педагогический журнал. - № 7. – 2012. – С. 15-21

88. Кузнецова, А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: монография. – Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с.

89. Кузьмина, Н.В. Системный подход в педагогических исследованиях / Н.В. Кузьмина // Методология педагогических исследований. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1980. – 165 с. – С.82-117

90. Куракин, А.Т., Новикова, Л.И. О системном подходе в исследовании педагогических явлений: Тезисы доклада / А.Т. Куракин, Л.И. Новикова. – М., 1969. – 29 с.

91. Курапова, Е.М. Формирование гражданственности у кадет Оренбургского Президентского кадетского училища через внеурочную деятельность / Е.М. Курапова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Оренбург, 2024. – С. 726-729

92. Куратов, А.О. Формирование социальной грамотности у курсантов в информационной образовательной среде военного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Куратов, Альберт Олегович. – Кострома, 2006. – 18 с.

93. Курбанов, М.Г. Антропологическое пространство [электронный ресурс] / М.Г. Курбанов // SciCenter.online. – Режим доступа: <https://scicenter.online/russkaya-filosofiya-scicenter/antropologicheskoe-prostranstvo-anthropological-161076.html> (дата обращения 29.08.2024)

94. Леонтьев, А.Н. и др. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин. – М.: Смысл, 352 с.

95. Логовичев, О.Н. Информационно-воспитательная работа с личным составом сил гражданской обороны при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Логовичев Олег Николаевич. – М., 2007. – 24 с.

96. Лодатко, Е.А. Моделирование педагогических систем и процессов: Монография / Е.А. Лодатко. – Славянск: СДПУ, 2010. – 148 с.

97. Луценко, А.А. История возрождения кадетского образования в России на рубеже XX-XXI веков / А.А. Луценко. – Новосибирск: СГУВТ, 2016. – 226 с.

98. Макаренко В.А. Особенности социализации подростков в условиях кадетского училища / В.А. Макаренко // Развитие науки, технологий, образования в XXI веке: актуальные вопросы, достижения и инновации. сборник статей Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2022. – С. 152-154
99. Макаренко, А.С. Методика организации воспитательного процесса [электронный ресурс] / А.С. Макаренко // Электронный архив произведений А.С. Макаренко. – Режим доступа: <http://www.makarenko.edu.ru/biblio.htm> (дата обращения 29.04.2025)
100. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения в 8 томах. Т.1. / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1983. – 386 с.
101. Мамардашвилли, М.К. Беседы о мышлении / М.К. Мамардашвили. – М.: Азбука-Аттикус, 2019. – 576 с.
102. Маменова, Х.Х. Особенности кадетского воспитания и педагогической среды в кадетских образовательных организациях / Х.Х. Маменова // Цифровизация: теория и практика современного образования. сборник материалов Международного научно-практического форума. – 2022. – С. 64-67
103. Мамонтова, Н.И. Педагогические условия социального воспитания студентов в информационной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Мамонтова Наталья Ивановна. – Кострома, 2013. – 22 с.
104. Мануйлов Ю.С. Стратегия опосредованного (через среду) управления [электронный ресурс] / Ю.С. Мануйлов // Персональный сайт. – Режим доступа: <http://sreda-lab.narod.ru/index/0-9> (дата обращения 07.10.2024)
105. Мануйлов, Ю.С. Язык «Со-» [электронный ресурс] / Ю.С. Мануйлов // Общественная научная лаборатория среды и средовых исследований в образовании. – Режим доступа: <https://sreda-lab.narod.ru/index/0-7> (дата обращения 09.09.2024)

106. Мануйлов, Ю.С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании [электронный ресурс] / Ю.С. Мануйлов // Общественная научная лаборатория среды и средовых исследований в образовании. – Режим доступа: <http://sreda-lab.narod.ru/index/0-11> (дата обращения 09.09.2024)

107. Мануйлов, Ю.С. О стихии, стихийности и стихийности в образовании [электронный ресурс] / Ю.С. Мануйлов // Персональный сайт. – РЕЖИМ ДОСТУПА: <http://sreda-lab.narod.ru/index/0-11> (дата обращения 29.04.2025)

108. Мануйлов, Ю.С. Соотношение понятий «пространство» и «среда» в контексте управленческой деятельности / Ю.С. Мануйлов // Вестник КГУ им. А.Н. Некрасова. – № 5. – 2009. – С.83-84

109. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Мануйлов, Юрий Степанович. – М., 1997. – 193 с.

110. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в осмыслении педагогической реальности: сборник статей разных лет. Ч.1 / Ю.С. Мануйлов. – Нижний Новгород: Центр научных инвестиций, 2015. – 106 с.

111. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в контексте идей Льва Семеновича Выготского [электронный ресурс] / Ю.С. Мануйлов // Вестник Костромского государственного университета. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredovoy-podhod-v-svete-pedagogicheskikh-idey-lva-semyonovicha-vygotskogo> (дата обращения 29.08.2025)

112. Марьина, Л.П. Кадетский корпус как институт социализации личности в системе военного образования: автореф. дис. ... канд.социолог.наук: 22.00.04 / Марьина, Людмила Петровна. – СПб., 2005. – 23 с.

113. Машковская, Т.О. Интервью изданию Аргументы и Факты [электронный ресурс] // Аргументы и Факты. – № 10. – 06.03.2019. – РЕЖИМ ДОСТУПА: [https://oren.aif.ru/society/education/kadety\\_-\\_ne\\_prosto\\_malchishki\\_v\\_vospitanii\\_muzhchin\\_ne\\_dolzhno\\_byt\\_perekosov](https://oren.aif.ru/society/education/kadety_-_ne_prosto_malchishki_v_vospitanii_muzhchin_ne_dolzhno_byt_perekosov) (дата обращения 25.09.2024)

114. Мельниченко, А.М. Управление формированием и развитием инновационной среды: теория, методология и механизм моделирования: монография / А.М. Мельниченко. – СПб.: Art-Xpress, 2018. – 148 с.

115. Меренков, А.В. Социология стереотипов / А.В. Меренков. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2002. – 290 с.

116. Метелина, А.А. Развитие личности подростка в условиях воспитания и обучения в кадетской школе-интернате: дис. ... канд. пс. наук: 19.00.13 / Метелина Анна Альбертовна. – М., 2013. – 210 с.

117. Мещерякова, Е.И. Особенности влияния образовательной среды ведомственного вуза на профессионально-личностное становление курсантов / Е.И. Мещерякова // Вестник Воронежского института МВД России. - № 4. – 2011. - С.172- 175

118. Мирзаев, А.А. Патриотическое воспитание студентов вуза в условиях информационного многообразия: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Мирзаев Азиз Агакеримович. – Великий Новгород, 2018. – 24 с.

119. Митрахович, В.А. Научно-педагогические характеристики военного социума / В.А. Митрахович // Образование и наука. - № 7(64). – 2009. – С. 95-103

120. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания / А.В. Мудрик. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.

121. Мудрик, А.В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография / А.В. Мудрик. – М.: МГПУ, 2016. – 248 с.

122. Набиуллин, Л.Г. Воспитательная роль воинских ритуалов в формировании морально-боевых качеств российских военных моряков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 20.02.02 / Набиуллин, Ленар Габбасович. – СПб., 2000. – 22 с.

123. Назаренко, Н.Н. Развитие психолого-педагогической компетентности государственных служащих в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Назаренко Наталья Николаевна. – Воронеж, 2018. – 24 с.

124. Напольских, Н.Б. Реализация воспитательного потенциала учебно-исследовательской деятельности школьников в условиях кадетского училища: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.1. / Напольских Надежда Борисовна. – Тюмень, 2023. – 278 с.

125. Нездайминова, Е.А. Психологические особенности развития личности подростков в условиях кадетского образовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.13 / Нездайминова Елена Анатольевна. – Ростов-на-Дону, 2017. – 24 с.

126. Никитин, М.В. Становление сетевого профессионального образования: ресурсы организация и сообществ: практико-ориентированная монография / М.В. Никитин. – М.: Ru-science.com, 2018. – 257 с.

127. Новик, И.Б. О моделировании сложных систем / И.Б. Новик. – М.: Мысль, 1965. – 335с.

128. Новиков, А.М. Что такое элитарное образование? [электронный ресурс] / А.М. Новиков // Персональный сайт академика А.М. Новикова. – Режим доступа: <http://www.anovikov.ru/artikle/elit.htm> (дата обращения 26.04.2025)

129. Новиков, Д.А. Теория управления организационными системами / Д.А. Новиков. – М.: МПСИ, 2005. – 584 с.

130. Новикова, Л.И. Воспитательная система: общая характеристика / Л.И. Новикова // Воспитательная система учебного заведения как объект педагогического управления. В 2-х ч. - Ч.1. – Рига: ЛГУ им. П. Стучки, 1987. – 195 с., С.7-11

131. Новикова, Л.И. Педагогика воспитания. Избранные педагогические труды / Л.И. Новикова. – М.: Пер Сэ, 2010. – 336 с.

132. Новикова, Л.И., Кулешова, И.В. Воспитательное пространство: опыт и размышления / Л.И. Новикова, И.В. Кулешова // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. – М.: Педагогика, 1996. – С. 5-48

133. Новикова, С.С. Информационная образовательная среда военного вуза как фактор повышения качества обучения курсантов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Новикова Светлана Сергеевна. – Воронеж, 2011. – 24 с.

134. Новый философский словарь [электронный ресурс]. – РЕЖИМ ДОСТУПА: <http://filpedia.ru/261/> (дата обращения 02.10.2024)

135. О неотложных мерах по восстановлению хозяйства в районах, освобожденных от немецкой оккупации. Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) 21 августа 1943 года [электронный ресурс] // Флот. – Режим доступа: <https://flot.com/education/inbedofsvu/3/> (дата обращения 26.04.2024)

136. О системе государственной службы Российской Федерации. Федеральный закон от 27.05.2003 № 58-ФЗ (ред. от 23.05.2016) [электронный ресурс] // Консультант плюс. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_42413/924b1adb1992d9007eb2f5003df8ff7f1884a337/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_42413/924b1adb1992d9007eb2f5003df8ff7f1884a337/) (дата обращения 25.03.2025)

137. О создании федерального государственного общеобразовательного учреждения «Оренбургское президентское кадетское училище». Распоряжение Президента Российской Федерации № 564-рп от 30 августа 2010 г. [электронный ресурс] // Президент России. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/31694> (дата обращения 25.03.2025)

138. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. 28.02. 2025) [электронный ресурс] // Консультант плюс. – Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/d77d543849778cc24961429c952261522487fd5c/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/d77d543849778cc24961429c952261522487fd5c/) (дата обращения 09.04.2025)

139. Омаров, О.Н. Патриотическое воспитание старшеклассников средствами государственной музыкальной символики Российской Федерации: на материале Республики Дагестан: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Омаров Омархан Нурмагомедович. – Махачкала, 2007. – 21 с.

140. Ондар Ш.О., Лопуха А.Д. Пространство кадетской образовательной организации: ресурсы профессионального самоопределения кадета / Ш.О. Ондар, А.Д. Лопуха // Успехи гуманитарных наук. – 2023. – № 11. – С. 184-190

141. Ондар, Ш.О. Событийность и потенциал воспитательного пространства президентского кадетского училища / Ш.О. Ондар // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 2. – С. 113-118

142. Ондар, Ш.О. Специфика воспитательного процесса в Президентских кадетских училищах / Ш.О. Ондар // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 1. – С. 129-132

143. Осипова, Н.В. Педагогические основы эстетизации учебно-воспитательного пространства школы: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Осипова, Наталья Васильевна. – М., 2003. – 44 с.

144. Основин, А.В. Формирование патриотизма старшеклассников в образовательной среде школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Основин Александр Владимирович. – Карачаевск, 2016. – 22 с.

145. Основы концепции кадетского образования в России. Проект [электронный ресурс] // кадет.ру. - [http://www.kadet.ru/lichno/vlad\\_v/Kontseptsiya\\_KO.htm](http://www.kadet.ru/lichno/vlad_v/Kontseptsiya_KO.htm) (дата обращения 04.10.2024)

146. Остапенко, А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Остапенко Андрей Александрович. – Краснодар, 2005. – 424 с.

147. Остапенко, А.А. Настоящность событий и «понарошечность» мероприятий в воспитании / А.А. Остапенко // Событийность в образовательной и педагогической деятельности. – вып.1 (43). – 2010. – 157 с., С. 14-22

148. Пальянов, М.П. Целостный педагогический процесс как основа всестороннего развития школьников / М.П. Пальянов // Психолого-

педагогические вопросы организации учебно-воспитательного процесса. – Томск: Томский ун-т, 1986. – 218 с.

149. Парамонов, Е.В., Ковтуненко, Л.В. Профессиональное становление кадетов в образовательной среде кадетского корпуса / Е.В. Парамонов, Л.В. Ковтуненко // Педагогическое образование: методология, теории и технологии (посвящается 100-летию кафедры педагогики ВГУ). Материалы Международной научно-практической онлайн-конференции. – Воронеж, 2022. – С. 165-167

150. Петухов, А.С. Педагогический потенциал ритуалов органов внутренних дел в воспитании профессиональной чести у кадетов лицея милиции: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Петухов Андрей Сергеевич. – Екатеринбург, 2002. – 179 с.

151. Питиль, М.В. Проектный подход к формированию воспитательного пространства региона: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Питиль Марина Валентиновна. – Самара, 2008. – 243 с.

152. Потанина, Л.Т. Профессиональная подготовка учителя к использованию символических средств в воспитании школьника (На материале учебных занятий в системе повышения квалификации): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Потанина, Лейла Тахировна. – М., 1995. – 157 с.

153. Равкин, З.И. Актуальные вопросы педагогического стимулирования / З.И. Равкин // Советская педагогика. – 1974. – № 10. – С. 60–79

154. Ракитина, Е.А. Построение методической системы обучения информатике на деятельностной основе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Ракитина Елена Александровна. – М., 2002. – 485 с.

155. Резниченко, М.Г. Формирование воспитательного пространства вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Резниченко Мария Геннадьевна. – М., 2009. – 474 с.

156. Ромайкин, В.Ю. Формирование воспитывающей среды кадетского корпуса: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Ромайкин, Вячеслав Юрьевич. – Ярославль, 2004. – 288 с.

157. Ромах, О.В., Ларкин, Л.Г. Устройство военной культуры как фактор развития социума / О.В. Ромах, Л.Г. Ларкин // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 12 – С. 31-34

158. Российская государственная библиотека. Каталоги. – Режим доступа: <https://www.rsl.ru/ru/4readers/catalogues/> (дата обращения 01.09.2024)

159. Рубцов, В.В. и др. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / В.В. Рубцов, Н.И. Поливанова, И.В. Ривина, И.М. Улановская, Е.В. Высоцкая, А.З. Зак. – М.: Психологический институт Российской академии образования, 1996. – 158 с.

160. Рубцова, О.Б. Средовой подход к построению воспитательного процесса профессионального лица: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Рубцова Ольга Борисовна. – СПб., 2013. – 23 с.

161. Рыжикова, Ю.А. Педагогическая поддержка формирования социального опыта подростка в кадетском училище: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Рыжикова Юлия Александровна. – Оренбург, 2018. – 24 с.

162. Салимова, Л.Х., Канбекова, Р.В. Моделирование образовательной среды вуза для профессионально-личностного становления студентов: монография / Л.Х. Салимова, Р.В. Канбекова. – М.: Наука: информ., 2015. – 154 с.

163. Саранов, А.М. Теоретические основы становления и развития инновационных образовательных систем: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Саранов, Алексей Михайлович. – Волгоград, 2000. – 385 с.

164. Сенашенко, В.С., Макарова, А.А. О гибридной природе реформаторских изменений традиционной структуры инженерного образования / В.С. Сенашенко, А.А. Макарова // Университетское управление: практика и анализ. – 2020. – Т. 24. – № 1. – С. 68-81

165. Сиволобова, Н.А. Гражданско-патриотическое воспитание учащихся на основе русских культурно-исторических традиций: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сиволобова, Нелли Александровна. – Ставрополь, 2003. – 21 с.

166. Сидоркин, А.М. О специфике педагогических систем / А.М. Сидоркин // Теоретико-методологические вопросы педагогики. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1990. – 166 с. – С.28-33

167. Сидорова, Л.О. Педагогические условия воспитания исторической памяти у молодежи в учреждениях культуры: концептуальный подход: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Сидорова Лилия Олеговна. – М., 2012. – 23 с.

168. Симанкова, О.С. Педагогические условия воспитания социальной компетентности кадетов: деятельностный подход: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Симанкова Ольга Сергеевна. – М., 2015. – 228 с.

169. Синицын, Ю.Н. и др. Воспитательное пространство школы: монография / Ю.Н. Синицын, Е.Н. Жирма, Ю.Н. Буняк. – Краснодар : Экоинвест, 2016. – 253 с.

170. Слободчиков, В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И. Слободчиков. – М.: Экопсицентр РОСС, 2000. – 230 с.

171. Слободчиков, В.И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования / В.И. Слободчиков // Известия Саратовского университета. – 2010. – Т.3. - № 2(10). – С. 3-9

172. Смирнов, Д.В. Развитие профессиональной психологической пригодности будущих офицеров в образовательной среде военного вуза: дис. ... канд. пс. наук: 19.00.07 / Смирнов Денис Викторович. – Новосибирск, 2018. – 234 с.

173. Смирнов, С.Н. Педагогические условия использования символики в воспитании патриотических чувств учащихся кадетского

корпуса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Смирнов Сергей Николаевич. – Кострома, 2002. – 191 с.

174. Спири́н, А.М. Музей как пространство патриотического воспитания кадет: состояние и перспективы / А.М. Спири́н // XII Сталинградские исторические чтения. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, посвященной 82-й годовщине начала контрнаступления советских войск под Сталинградом. – М., 2025. – С. 322-324

175. Спи́цын, Ю.Г. Военный социум и образование как фактор национальной безопасности России: дис. ... д-ра. социолог. наук: 22.00.06 / Спи́цын Юрий Георгиевич. – СПб., 2009. – 370 с.

176. Стенин, Э.О. Физическая культура и спорт в кадетском образовании на примере Пермского Президентского кадетского училища / Э.О. Стенин // Профессиональные компетенции как интегральные качества личности специалиста. Материалы V Международной научно-практической конференции. – Шадринск, 2023. – С. 252-257

177. Стрюкова, Ю.В. Особенности гражданско-патриотического воспитания в условиях Краснодарского ПКУ / Ю.В. Стрюкова // Актуальные направления научных исследований: перспективы развития. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары, 2024. – С. 157-158

178. Сулима, И.И. Педагогическая герменевтика: монография / И.И. Сулима. – Нижний Новгород: Нижегородский юридический институт МВД РФ, 2000. – 253 с.

179. Сулима, И.И. Средовый подход как методология научно-педагогического исследования [электронный ресурс] / И.И. Сулима // Центр научных инвестиций. – Режим доступа: <http://www.ni-centr.ru/chitalnyj-zal-centra/metodologiya/sredovoj-podxod-kak-metodologiya-nauchno-pedagogicheskogo-issledovaniya/> (дата обращения 01.09.2024)

180. Султанбеков, Т.И. Педагогические условия формирования межэтнической толерантности курсантов в образовательной среде военного института внутренних войск МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Султанбеков Тимур Ильфатович. – СПб., 2015. – 24 с.

181. Тарасюк, В.Н. теоретические основы педагогического стимулирования: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Тарасюк Валентина Николаевна. – Карачаевск, 1997. – 348 с.

182. Тереньтьева, Г.Г. Патриотическое воспитание старшеклассников в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин: на материале исторического краеведения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тереньтьева Галина Георгиевна. – Чебоксары, 2008. – 23 с.

183. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 N 197-ФЗ (ред. от 07.04.2025) [электронный ресурс] // Консультант плюс. – Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_34683/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/) (дата обращения 16.04.2025)

184. Участникам и гостям IV Форума кадетского образования Москвы «Честь имею служить Отчизне». Приветственная телеграмма Президента Российской Федерации В.В. Путина [электронный ресурс] // Президент России. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/letters/56904> (дата обращения 09.01.2025)

185. Ушинский, К.Д. О пользе педагогической литературы / К.Д. Ушинский // Собрание сочинений. Т.2. Педагогические статьи 1857-1861 гг. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1948. – 659 с.

186. Фатхуллина, Л.В. Информационно-просветительные технологии как средство патриотического воспитания молодежи в общественных объединениях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Фатхуллина Любовь Васильевна. – Казань, 2008. – 28 с.

187. Федеральные государственные образовательные стандарты [электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения 04.10.2024)

188. Федорец, Г.П. Гармонизация целостного педагогического процесса / Г.Ф. Федорец // Методы обучения в средней общеобразовательной школе. – Л.: ЛГПИ, 1985. – 43 с. – С.20-29
189. Флиер, А.Я., Шишова, Н.С. Культурология. XX век. Энциклопедия / А.Я. Флиер, Н.С. Шишова. – М.: Наука, 2000. – 496 с.
190. Фролов, С.С. Социология / С.С. Фролов. – М.: Наука, 1994. – 256 с.
191. Фролова, С.В. и др. Проектирование воспитательного пространства образовательной организации: монография / С.В. Фролова, Е.Ю. Илалтдинова, Ф.В. Повshedная. – М.: Флинта; Нижний Новгород: Изд-во Мининского ун-та, 2017. – 217 с.
192. Хазова, С.А. Ментальные ресурсы субъекта в разные возрастные периоды: дис. ... д-ра. пс. наук: 19.00.13 / Хазова Светлана Абдурахмановна. – Казань, 2014. – 540 с.
193. Ходякова, Н.В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Ходякова Наталия Владимировна. – Волгоград, 2013. – 465 с.
194. Цецорина, Т.А. Организация образовательного процесса в школе на основе ресурсного подхода: дис. ... к.п.н.: 13.00.01 / Цецорина, Татьяна Александровна. – Белгород, 2002. – 172 с.
195. Шакурова, М.В. Диагностика социокультурного и воспитательного пространства образовательной организации: монография / М.В. Шакурова. – Воронеж: Воронежский гос. пед. ун-т, 2019. – 115 с.
196. Шакурова, М.В. и др. Воспитательное пространство в зеркале социально-педагогической реальности: коллективная монография / М.В. Шакурова, Е.В. Алехина, О.В. Денисова. – Воронеж: ВГПУ, 2018. – 163 с.
197. Шалумова, Р.Н. Воспитание поликультурной личности младшего школьника в полиэтнической образовательной среде: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шалумова Ружена Натановна. – Майкоп, 2018. – 26 с.

198. Шамов, И.В. Развитие корпоративной культуры студентов в культурно-образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шамов Игорь Вячеславович. – Йошкар-Ола, 2016. – 23 с.

199. Шаршов, И.А. Профессионально-творческое саморазвитие личности: сущность и технология: монография / И.А Шаршов. – Тамбов, 2005. – 400 с.

200. Шацкий, С.Т. Педагогические сочинения в 4 томах. Т.2. / С.Т. Шацкий. – М.: Просвещение, 1963. – 476 с.

201. Шек, Г.Г. Средовой подход как педагогическая инновация и условия его освоения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шек, Генрих Генрихович. – Елец, 2001. – 148 с.

202. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М.: Наука, 1966. – 303 с.

203. Штурбина, Н.А. Современная практика управления проектами в российских образовательных системах: монография / Н.А. Штурбина, Е.С. Яхонтова, И.А. Савченко, А.Ю. Верглинский. – М.: МАКС Пресс, 2019. – 159 с.

204. Шульгин, В.Н. Основные вопросы социального воспитания / В.Н. Шульгин. – М: Работник просвещения, 1924 – 127 с.

205. Шуман, В.П. Проблема стимулирования познавательной деятельности учащихся: Актуальные вопросы дидактики / В.П. Шуман. – Владимир: ВГПИ им. П.И.Лебедева-Полянского, 1975. – 108 с.

206. Шустова, Л.П. и др. Самореализация воспитанников в образовательном пространстве кадетской школы-интерната: монография / Л.П. Шустова, Е.В. Камаева, А.П. Файзрахманов, С.В. Лебёдушкина. – Ульяновск: Качалин А.В., 2024. – 173 с.

207. Щедровицкий, Г.П. Методологические проблемы терминологической работы [электронный ресурс] / Г.П. Щедровицкий // Московская школа конфликтологии. – Режим доступа:

<https://conflictmanagement.ru/deyatelnost-sistema-ishodnoe-fundamentalnoe-predstavlenie/> (дата обращения 16.04.2025)

208. Щуркова, Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры / Н.Е. Щуркова. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1997. – 78 с.

209. Щуркова, Н.Е. Нежная педагогика / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогический поиск, 2005. – 160 с.

210. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избранные труды / Д.Б. Эльконин. - Воронеж. НПО «МОДЭК», 2001. – 417 с.

211. Эрдниева, Э.В. Формирование коммуникативной компетентности бакалавров гуманитарного профиля в условиях поликультурной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Эрдниева Эрвена Владимировна. – Махачкала, 2019. – 22 с.

212. Якушкина, М.С. Взаимодействие социокультурных институтов как фактор развития воспитательного пространства: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Якушкина Марина Сергеевна. – М., 2008. – 275 с.

213. Янова, М.Г. Становление и развитие организационно-педагогической культуры будущего педагога в социокультурном образовательном пространстве: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08 / Янова Марина Геннадьевна. –Красноярск, 2013. – 440 с.

214. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

215. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В.А. Ясвин. – М.: Народное образование, 2019. – 448 с.

**Основные закономерности развития личности воспитанника в  
воспитательном пространстве кадетской образовательной организации**

<b>Процесс формирования личности воспитанника в воспитательном пространстве</b>		
<b>Процессы социализации</b>	<b>Процессы формирования значимых качеств и образований личности</b>	<b>Процессы развития способностей и потенциалов в самореализации</b>
<b>Закономерные связи с организацией воспитательного пространства</b>		
<p>между эффективностью и целесообразным отражением компонентов военного социума, содержания военной культуры общества в воспитательном пространстве кадетской образовательной организации</p>	<p>между эффективностью и тем, насколько коррелируют между собой организация воспитательного пространства кадетской образовательной организации и система воспитательной работы</p>	<p>между эффективностью и наполнением воспитательного пространства кадетской образовательной организации (его объемом, богатством индивидуальных смыслов)</p>
<p>между эффективностью и установлением балансов воинского и школьного укладов среды для каждого этапа обучения воспитанника в кадетской образовательной организации</p>		<p>между эффективностью и направленностью воспитательного пространства (значением его ниш и стихий)</p>

## Тематический план курсов повышения квалификации для педагогов – участников эксперимента

№ п/п	Наименование тем, разделов	Аудиторных занятий (ак.ч.)				Самостоятельной работы
		Всего	Лекций	Семинаров	Практических	
1	Общие основы опосредованного воспитания	10	6	4	-	4
2	Структура и содержание воспитательного пространства кадетской образовательной организации	8	4	2	2	4
3	Особенности воспитательного пространства Президентского кадетского училища	8	2	4	2	4
4	Основы средообразующей деятельности	12	4	2	6	4
5	Основы управления развитием личности в воспитательном пространстве кадетской образовательной организации	12	4	2	6	4
	Зачет	2				
	<b>Всего</b>	<b>72</b>				
Доп	Программа и организация опытно-экспериментальной работы	12	2		10	-

Экспертная оценка соотношения типов образовательной среды ПКУ  
(2018 г.)

Код эксперта	Шкала «свобода – зависимость»			Шкала «активность-пассивность»		
	Вопрос 1	Вопрос 2	Вопрос 3	Вопрос 1	Вопрос 2	Вопрос 3
Э-1	23	77	27	73	45	55
Э-2	17	83	25	75	25	75
Э-3	26	74	40	60	28	72
Э-4	22	78	45	55	38	62
Э-5	31	69	35	65	42	58
Э-6	37	63	42	58	36	64
Э-7	19	81	38	62	25	75
Э-8	20	80	35	65	29	71
Э-9	25	75	25	75	28	72
Э-10	18	82	19	81	39	61
Э-11	35	65	25	75	42	58
Э-12	41	59	30	70	44	56
Э-13	28	72	32	68	46	54
Э-14	14	86	36	64	40	60
Э-15	22	78	38	62	42	58
Э-16	27	73	29	71	28	72
Э-17	34	66	35	65	25	75
Э-18	32	68	38	62	25	75
Э-19	19	81	48	52	25	75
Э-20	25	75	50	50	30	70
средн.	25,75	74,25	34,6	65,4	34,1	65,9
свобода	31,48					
зависимость	68,51					
активность	60,31					
пассивность	39,69					

Экспертная оценка соотношения типов образовательной среды ПКУ  
(2021 г.)

Код эксперта	Шкала «свобода – зависимость»			Шкала «активность-пассивность»		
	Вопрос 1	Вопрос 2	Вопрос 3	Вопрос 1	Вопрос 2	Вопрос 3
Э-1	42	58	45	55	55	45
Э-2	39	61	40	60	52	48
Э-3	37	63	42	58	48	52
Э-4	45	55	48	52	55	45
Э-5	55	45	50	50	55	45
Э-6	57	43	35	65	60	40
Э-7	48	52	50	50	45	55

Э-8	49	51	55	45	35	65
Э-9	55	45	45	55	55	45
Э-10	53	47	40	60	57	43
Э-11	60	40	35	65	52	48
Э-12	50	50	40	60	58	42
Э-13	45	55	44	56	50	50
Э-14	60	40	39	61	50	50
Э-15	65	35	45	55	45	55
Э-16	42	58	40	60	33	67
Э-17	45	55	50	50	39	61
Э-18	35	65	50	50	42	58
Э-19	38	62	50	50	44	56
Э-20	55	45	55	45	50	50
средн.	48,75	51,25	44,9	55,1	49	51
свобода	47,55					
зависимость	52,45					
активность	71,4					
пассивность	28,6					