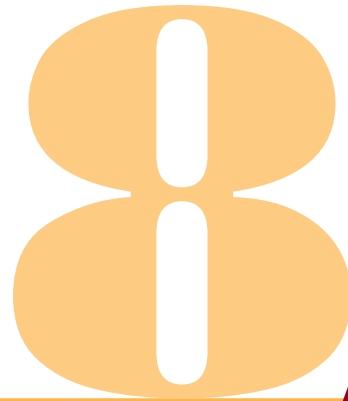


ИЗДАЁТСЯ С 1803 ГОДА
(№ 1503)
ISSN 0130-6928

В 2023 ГОДУ ПРЕЗИДЕНТСКУЮ ПРОГРАММУ ПРОШЛИ БОЛЕЕ 1827 СПЕЦИАЛИСТОВ, СООБЩИЛА ЗАММИНИСТРА ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ТАТЬЯНА ИЛЮШНИКОВА. ОБУЧЕНИЕ ПРОВОДИЛОСЬ НА БАЗЕ 79 ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПО 140 ПРОГРАММАМ, СООБЩИЛИ В МИНЭКОНОМРАЗВИТИЯ.

<https://rg.ru/2024/01/15/prezidentskuii-programmu-v-2023-godu-proshli-1800-upravlencev.htm>



/2023

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

PUBLIC EDUCATION

Тема номера

Директор:
эффективный менеджер
или учитель учителей?



ИЗДАЁТСЯ С 1803 ГОДА (№1503)

Журнал основан имп. Александром I в 1803 году

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

№8·2023

Зарегистрирован Комитетом РФ по печати.

Свидетельство о регистрации № 203 от 22 июня 1994 г.

Учредители журнала: Министерство образования РФ, Российская академия образования, Педагогическое общество России, АНО «Издательский дом “Народное образование”»

Редакционная коллегия (экспертный совет):

Елена Шишмакова, главный редактор журнала «Народное образование», кандидат педагогических наук

Митрополит Ташкентский и Узбекистанский **Викентий (Морарь)**

Вера Бедерханова, профессор, доктор педагогических наук

Владимир Беспалько, академик РАО

Анатолий Вифлеемский, доктор экономических наук

Сергей Воровщиков, профессор, доктор педагогических наук

Анатолий Ермолин, кандидат педагогических наук

Александр Камнев, доктор биологических наук

Татьяна Кисарова, главный редактор издательства «Педагогическое общество России»

Ирина Колесникова, профессор, доктор педагогических наук

Александр Кузнецов, ректор Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета Челябинской области, кандидат педагогических наук

Татьяна Курасова, кандидат педагогических наук

Александр Литвинов, заслуженный учитель РФ

Валерия Мухина, академик РАО

Андрей Остапенко, профессор, доктор педагогических наук

Марк Поташник, академик РАО

Наталья Склярва, первый проректор Московского педагогического государственного университета

Виктор Слободчиков, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Мурат Чошанов, профессор, доктор педагогических наук

Сергей Яковлев, кандидат педагогических наук

Евгений Ямбург, академик РАО

Витольд Ясвин, профессор, доктор психологических наук

Редакция: Елена Шишмакова (*главный редактор*), Любовь Купфер (*выпускающий редактор*), Светлана Лячина (*ответственный секретарь*), Арсений Замостьянов (*консультант*), Тамара Ерегина (*редактор*)

Производство: Максим Буланов (*вёрстка*), Артём Цыганков (*технолог*)

Адрес редакции: 109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2.

Тел./факс: (495) 345-52-00. E-mail: narob@yandex.ru, no.podpiska@yandex.ru

С журналами и книгами издательства можно ознакомиться на сайте www.narodnoe.org

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых журналов и изданий для опубликования основных научных результатов диссертаций.

КАК ЧЕРЕЗ ПЕДАГОГИЗАЦИЮ образовательного пространства преодолеть пагубные последствия self-педагогики

Андрей Александрович Остапенко,

доктор педагогических наук, профессор Кубанского государственного университета и Екатеринодарской духовной семинарии, г. Краснодар, ost101@mail.ru

Дарья Сергеевна Ткач,

кандидат педагогических наук, руководитель Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки Кубанского государственного университета, г. Краснодар, evdar_5@mail.ru

В статье, адресованной в первую очередь директорам школ и их заместителям по учебно-воспитательной работе, показаны варианты организации образовательного процесса в сопряжённых педагогических системах. Такая организация позволяет в большей степени создавать в школе педагогические ситуации даяния, заботы, наставничества старших над младшими и в целом создавать более человечный школьный уклад.

- *личностно ориентированная педагогика*
- *индивидуалистически ориентированная педагогика*
- *педагогизация образовательного пространства*
- *сопряжённая образовательная система*
- *разновозрастное взаимодействие*

Крах индивидуалистически ориентированной self-педагогики

Три десятилетия упрямого педагогического навязывания молодёжи чуждого нам западного антропологического идеала «человека, который сделал себя сам» («self-made-man»), через образы «конкурентоспособного лидера», «самореализованной индивидуальности» сделали своё пагубное дело. Выдавливание из педагогики и психологии понятия «личность» (для которого «мы» главнее, чем «я») понятиями «индивидуальность», «персональность» (для которых «я» главнее, чем «мы»), внедрение в гуманитарную науку бесконечного

количества понятий, начинающих на само- (самоактуализация, самореализация, самопрезентация и т. д.), превратили созвучную нашим традиционным ценностям педагогику «становления все-сторонне развитой личности» в self-педагогику «самореализации конкурентоспособной индивидуальности», возвращающую самодовольных эгоистичных жлобов и «квалифицированных потребителей» (А. А. Фурсенко). Самость как «эгоизм, эгоистическое самоутверждение личности» (словарь Д. Н. Ушакова), «преувеличенное мнение о себе» (словарь Т. Ф. Ефремовой) превратилась в новых словарях в «индивидуальность,

самобытность, своеобразие» и «сознание ценности собственной личности, самоуважение». Под личиной *личностно ориентированной* педагогики зачастую скрывалась эгоистичная *индивидуалистически ориентированная self-педагогика*, которая и привела нашу школу почти к полному краху.

Фразы «один за всех и все за одного», «если не я, то кто же» превратились в архаическую дикость. За тридцать лет мы взрастили два поколения молодёжи, воспитанной на слоганах «Бери от жизни всё!» и «Не дай себе засохнуть!». А родившиеся в начале 90-х уже привели в первый класс своих нерадивых чад, полагая, что учителя должны оказывать им услугу по их воспитанию.

Система образования как очень массивная (по количеству задействованных в ней людей) машина по инерции сопротивлялась засилью чужих ценностей дольше других, ибо масса есть мера инертности, и это неотменяемо. Но её всё-таки переломили через колено, десятилетиями внедряя компетентностный подход, Болонскую систему и установку о сфере услуг. И наконец-то она начала плодить «квалифицированных потребителей» для общества потребления. А тут те на... СВО, традиционные духовно-нравственные ценности и «Разговоры о важном». А важным вдруг оказалось совсем не то, что возвращали тридцать лет. И эту массивную машину надо снова разворачивать в другую сторону, а новых тридцати лет для этого нет. Нужно снова вспоминать, что «один за всех и все за одного», а не «каждый сам за себя». И директора школ растерялись. Юные замы по воспитательной работе в ужасе. И извечный русский вопрос «что делать?» встал в полон рост.

Вечные истины о том, что человек становится человеком не тогда, когда потребляет, а тогда, когда отдаёт, снова повторяют и чиновниками, и директорами. Стало вдруг доходить, что «моё только то, что я отдал» (преподобный Максим Исповедник). Вдруг

стало понятно, что до глупости создания общества потребления не додумывались ни православные, ни мусульмане, ни коммунисты. А общество, способное созидать и защищаться, не могут создать «квалифицированные потребители» и «конкурентные лидеры».

Педагогизация образовательного пространства как путь создания образовательных систем служения

Отличительная черта образовательной системы, основанной на идее служения (а не услуги), — это сквозная **педагогизация** отношений всех участников образовательного процесса. *Педагогизация образовательного пространства — это процесс максимального включения всех участников образовательного процесса в ситуации заботы и даяния.* Доминанта заботы и даяния (а не потребления), доминанта на другого (а не на себя) — главный признак педагогизированных образовательных систем. Такие системы принципиально не могут быть системами, предоставляющими образовательные услуги. Это системы даяния, а не потребления. Это системы служения и блага, а не системы образовательных услуг. Превращение сферы образования в сферу услуг (а значит, потребления) не может сочетаться с идеей педагогизации (даяния другому) — ключевого принципа сопряжённых образовательных систем.

Педагогизированные образовательные системы плохо сочетаются с установками на воспитание конкурентности, карьерного роста, лидерства и стремления к личному первенству, что культивировалось в последние десятилетия. Педагогизация изгоняет из отношений эгоизм, атомизацию и царящее ныне поголовное социальное одиночество. Но педагогизированные системы обязательно предполагают наличие тех, кто нуждается в заботе и опеке. А это чаще всего младшие по возрасту. Подобные образовательные системы массово возникали в эпоху 90-х, когда

появилась свобода более широкого педагогического творчества, а запал советского коллективизма ещё не иссяк.

Такие учреждения часто называли *педагогическими комплексами* (жаль, что это название исключили из современных нормативных документов). Какие только педагогические комплексы не возникали в эпоху *реальной педагогической инноватики 90-х!* «Школа-сад», «школа-вуз» появлялись чуть ли не в каждом крупном городе. Эти комплексы были необычны тем, что в них зачастую одни и те же педагоги обеспечивали организацию образовательного процесса в разных подразделениях комплекса, одни и те же ученики осваивали азы вузовских наук, продолжая школьное образование. Каких только ярких и полезных, химеричных и бесполезных сочетаний педагогических систем не возникло на просторах нашего Отечества в 90-е и нулевые.

Особое место среди этого пёстрого многообразия живого педагогического поиска занимали всяческие комплексы, которые были направлены на подготовку педагогов.

Вспомним известный на весь СССР опыт Полтавского пединститута (под руководством академика И. А. Зязюна) по подготовке сельских учителей, которых отбирали ещё со школьной скамьи. Потом педвузы и педколледжи уже повсеместно включали в свой состав базовые детские сады и школы. Широко известна интереснейшая работа ещё недавно массово существовавших сельских и городских педагогических гимназий, и педагогических лицеев, включавших своих воспитанников в реальную педагогическую работу с младшими учениками или дошколятами. Эти непохожие друг на друга педагогически ориентированные учебные комплексы обладали целым рядом схожих черт, главная из которых — это *двойная роль педагогически ориентируемого воспитанника*: он одновременно и ученик, и учитель для младшего. Он одновременно участник *двух разных образовательных систем*. В одной он ведомый, обучаемый и воспитуемый, в другой — ведущий, обучающий и воспитывающий. И эти разные роли *одновременны*. Не когда-то он перейдёт в последующую педагогическую систему в иной роли, а сегодня

МЕТОДОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ: ЦЕННОСТНЫЙ АСПЕКТ

он совмещает эти роли в *педагогизированной сопряжённой образовательной системе*. Понятие «сопряжённая педагогическая система» впервые введено в научно-педагогическом исследовании Д. С. Ткач [1, 2].

Теоретическая модель сопряжённой системы

Приведём теоретическую модель сопряжённой образовательной системы и разберёмся подробно во всех её компонентах, положив в основу теорию педагогических систем Н. В. Кузьминой.

Сопряжённые образовательные системы состоят из двух самостоятельных образовательных подсистем (каждая из которых имеет все признаки самостоятельной системы) разного уровня. Подсистеме Б, которая занята педагогической подготовкой (или отбором, или ориентацией) назовём *подсистемой высшей ступени*. Подсистему А, учеников¹ (воспитанников) которой время от времени учат (воспитывают) ученики подсистемы Б, назовём *подсистемой низшей ступени*.

Эти две подсистемы сопрягаются четырёхкратно (рис. 1).

Первое сопряжение. Ученики подсистемы Б время от времени выступают в роли учителей в подсистеме А. Это вовсе не означает, что они полностью заменяют собой учителей подсистемы А. Они скорее выступают в роли учителей-практикантов, пробуя свои силы или нарабатывающих своё мастерство. Таким образом, учитель-практикант — это двойная роль, сопрягающая две подсистемы. Учитель подсистемы низшей ступени тоже может быть в двойной со-

¹ Далее слова «ученик» и «учат» будем употреблять в самом широком смысле, подразумевая и учеников, и воспитанников, и студентов, и слушателей повышения квалификации.

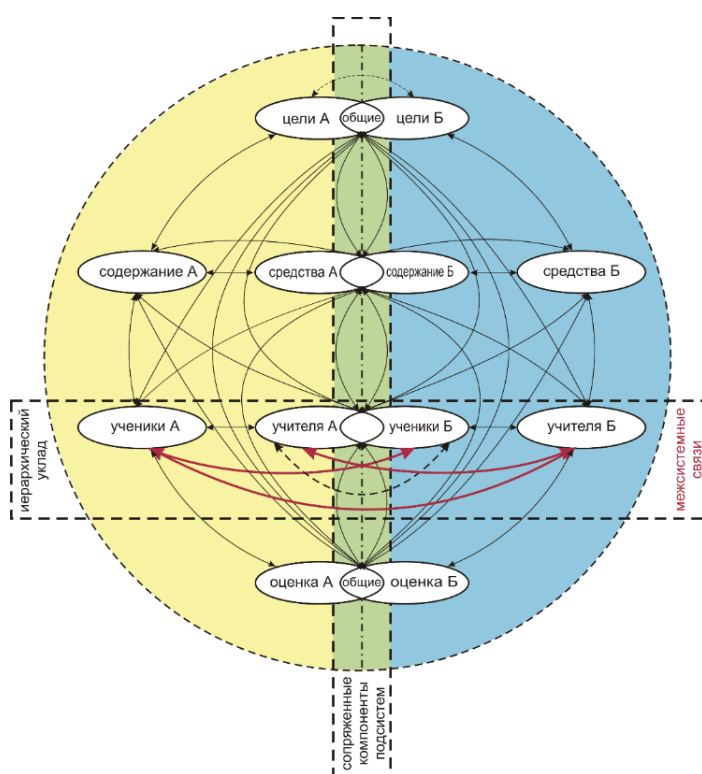


Рис. 1. Модель сопряжённой образовательной системы

прягающей систему роли — просто учителя в своей подсистеме и учителя-наставника (учителя-методиста) в подсистеме высшей ступени.

Второе сопряжение. Для того чтобы быть успешным учителем-практикантом, необходимо предварительно овладеть некими педагогическими средствами. Этими средствами, необходимыми для успешной деятельности в подсистеме А, практикант овладевает в подсистеме Б, где они являются частью учебного содержания. В подсистеме Б с этими средствами знакомятся и познают их, а в подсистеме А — их применяют и нарабатывают. То, что составляет часть содержания (педагогического, методического) подсистемы Б, становится средством для системы А. Совершенно очевидно, что не всё это содержание составляют педагоги-

ческие средства.

Третье сопряжение составляют совместные образовательные цели. Это, как правило, стратегические цели (сверхзадачи, как их называл бы К. С. Станиславский). Так, например, стратегическая цель советского образования — это «формирование всесторонне развитой гармоничной личности», цель религиозного православного образования — это «устремление человека к совершенству по Образу Христа». Цели этого уровня едины и сопряжены для всех подсистем (от детсадовских до послевузовских), тогда как тактические цели и задачи могут и должны отличаться.

Четвёртое сопряжение составляют процедуры совместного оценивания и контроля всех участников образовательного процесса.

Педагогический потенциал модели. Кроме четырёх перечисленных сопряжений педагогизированные образовательные системы обладают двумя факторами сопряжения неявных факторов педагогической реальности: 1) *единая предметно-пространственная среда совместного проживания опыта*; 2) *иерархический педагогический уклад*. Другими словами, обе подсистемы располагаются, как правило, в одном педагогическом пространстве (в одних зданиях и помещениях, на одной территории и т. д.) и составляют единый педагогический организм многоступенчатого педагогического комплекса с широкой иерархической сетью наставничества и шефской помощи.

Определение. *Сопряжённой* называется основанная на принципе педагогизации, отношений образовательная система, состоящая из двух иерархически связанных подсистем, в которых возможно сопряжение: 1) образовательных целей обеих подсистем, 2) средств низшей подсистемы с содержанием высшей, 3) социальных ролей учеников высшей подсистемы с ролью педагога-практиканта в низшей

и 4) процедур совместного оценивания и контроля в условиях единой предметно-пространственной среды совместного проживания опыта и иерархического педагогического уклада.

Теоретическое обоснование понятия «сопряжённая педагогическая система», а также выявление межсистемных связей, образуемых путём сопряжения основных структурных компонентов, создают новое проблемное пространство в педагогике.

Возможные технологические варианты воплощения модели педагогизированной сопряжённой системы в школе

За последние десятилетия нами и нашими коллегами были разработаны модели сопряжённых образовательных систем для профессионального, дополнительного и религиозного образования. Степень реализованности и апробированности этих моделей различна: от многолетней устоявшейся практики профессионального образования в условиях сельского комплекса «педвуз — педлицей» через многолетнюю экспериментальную проверку в условиях дополнительного образования до модели системы подготовки катехизаторов для религиозного православного образования. Эти модели нами подробно описаны ранее [3].

В этой статье мы предлагаем рассмотреть возможные технологические варианты воплощения модели педагогизированной сопряжённой системы в современной общеобразовательной школе. Некоторые из этих моделей организационно сложны (как, например, модель разновозрастного обучения), но большинство из них не требуют значительных педагогических и организационных затрат.

Педагогизация школьной среды через организацию разновозрастного обучения. Это, пожалуй, самая организационно сложная, но и самая педагогически эффективная модель сопряжённой системы. Она предполагает, что весь учебный процесс в школе организован не в привычных одновозрастных классах, а в разновозрастных учебных группах, в которых одни ученики выступают в роли ведущих, другие — в роли ведомых. Через год-два ведомые переходят в роль ведущих. В этих ус-

МЕТОДОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ: ЦЕННОСТНЫЙ АСПЕКТ

ловиях резко повышается мотивация к учению и качество знаний. Фраза «объяснял так, что даже сам понял» наиболее точно характеризует эту модель.

Наиболее удачный 30-летний опыт осуществления этой модели имеет Усть-Илимский экспериментальный лицей, созданный его бессменным руководителем М. М. Батербиевым [4, 5]. Ряд сельских (в первую очередь малокомплектных) школ Ярославской области реализуют модель разновозрастного обучения под руководством Л. В. Байбородовой [6].

Разновозрастное обучение хорошо сочетается с технологией КСО (коллективного способа обучения). Этот опыт реализуется в ряде школ Красноярского края и Республики Армения под руководством М. А. Мкртчяна [7].

Подробно этот опыт был описан в специальных выпусках двух журналов (Управление школой. 2007. № 21 (456); Педагогические технологии. 2017. № 1).

Остальные ниже представленные модели были нами осуществлены в образовательном учреждении, которое в разные годы называлось по-разному: вначале с 1994 года это был Азовский экспериментальный социально-педагогический комплекс, в нулевые годы — Азовский государственный педагогический лицей, сегодня — это гимназия станицы Азовской имени В. А. Сухолинского. Для нас как авторов данной статьи время работы в этой станичной школе в роли руководителей, видимо, самое счастливое в нашей педагогической жизни.

Педагогизация школьной среды через организацию предметных кафедр школьников. Эта модель не предполагает создания постоянных разновозрастных групп. В школе создаются разновозрастные внеурочные группы

школьников для углублённого изучения отдельных предметов (кафедры), но особой (и главной) задачей этих кафедр является подготовка учеников-консультантов, которые становятся помощниками учителя на уроках как в своих классах, так и в классах, младших по возрасту. Особенность работы таких кафедр состоит в том, что ученики постигают некие азы педагогической работы и получают первоначальные методические знания и навыки. Дополнительный эффект этой модели состоит в выявлении педагогически одарённых детей, которых можно рекомендовать в будущем для получения педагогической профессии.

Педагогизация классной среды через организацию взаимообучения в малых группах (экипажах). Эта модель предполагает, что значительная часть учебного времени проходит в режиме группового (экипажного) обучения школьников. Класс может делиться как на постоянные, так и временные малые группы, в которых будут назначены (или избраны) постоянные или сменные командиры-консультанты, на которых ложится организация учебной работы в группе. Для этого командиры-консультанты заблаговременно проходят предварительную подготовку с учителем. При организации данной модели практически полностью исчезают проблемы дисциплинарного характера, так как срывается эффект повышения коллективной ответственности.

Если первые три описанные нами модели в основном касаются процесса обучения, то оставшиеся в большей степени связаны с воспитательной и внеклассной работой.

Педагогизация школьной среды через организацию внеурочной работы в разновозрастных школьных отрядах. Эта модель предполагает, что вся учебная деятельность школьников осуществляется в привычных классах, а воспитательная и внеурочная работа происходит в разновозрастных отрядах, в которые входят и старшие, и младшие школьники. Преимущества модели состоят

в том, что в этом случае: а) легко запускаются отношения наставничества старших и послушания младших; б) школьный коллектив наполняется «вертикальными» межвозрастными связями заботы и взаимопомощи; в) появляется возможность на равных осуществлять соревновательную деятельность между отрядами (что почти невозможно осуществить между отдельными классами разного возраста); г) быстрее и проще решаются проблемы социального одиночества детей; д) достаточно быстро формируется целостный и сплочённый коллектив школы.

Эту модель удобно осуществлять в небольших школах, где нет (или почти нет) параллельных классов, а школа работает в режиме одной смены.

Педагогизация отношений через организацию преемственности школьных традиций. Эту модель представим через конкретный педагогический опыт. Много лет в нашей школе существует традиция классы называть отрядами, имеющими определённое имя. Например, не 7 «А», а отряд «Заря», не 6 «Б», а отряд «Радуга». При этом у каждого отряда есть своя символика (эмблема, флаг). Когда отряд переходит в 11-й класс, он 1 сентября принимает в гимназию первоклассников, передаёт им имя отряда и год шефствует над ними. И таким образом в школе целый год действуют старший отряд «Заря» и младший «Зорюшка» или старший отряд «Радуга» и младший «Радужата». А в мае на празднике последнего звонка происходит полная передача «взрослого» имени и флага отряда младшим. Так что вместе с передачей имени отряда в школе происходит передача традиций и школьных ритуалов.

Педагогизация школьной среды через организацию разновозрастных и двухступенчатых детских творческих коллективов. Во многих школах сфера дополнительного образования предполагает создание детских творческих (чаще музыкальных или танцевальных) коллективов. Опыт показывает, что наибольший воспи-



Рис. 2. Совместное выступление фольклорного ансамбля старшеклассников «Белый день» и младшей группы «Денёчки» Азовского педагогического лицея на фестивале «Кубанский казачок»

тательный эффект происходит либо в разновозрастных детских коллективах (ансамблях, оркестрах), где легко включается процесс наставничества старших над младшими, либо в двухступенчатых коллективах.

Модель двухступенчатого коллектива предполагает наличие двух возрастных (старшей и младшей) групп при едином художественном руководителе. Старший состав коллектива, который отличается более высоким уровнем исполнительского мастерства, шефствует над младшим составом, растит себе смену. При этом коллективы вместе репетируют, ездят на фестивали и конкурсы. Опыт показывает, что при такой организации складывается очень искренняя доброжелательная атмосфера между старшими и младшими (рис. 2).

Педагогизация через организацию выездных школьных событий. Особо обратим внимание на модель организации многодневных выездных школьных событий. К таковым относятся выездные школы, школьные экспедиции, походы, выезды на сельхозработы и т. п. Рабочее на-

звание этой модели — «сосредоточенное (или сосредотачивающее) воспитание». Суть его в ударной, обильной, внезапной, интенсивной «прививке» добродетелью, которая должна дать кратковременный педагогический эффект переживания радости и счастья даяния. Этот эффект должен быть настолько ярким, чтобы его хотелось пережить вновь. А поскольку радость, счастье и благо обладают свойством подлинности, настоящести, они должны быть прочнее понарошечности удовольствия и приятности.

Одновременно с «прививкой» добродетелью неплохо было бы хоть на время «отключить» рассеивающие энтропийные факторы (телевидение, соцсети, мессенджеры). Одним словом, необходимо создать временный, но мощный и яркий очаг нормальности, дающий опыт счастья простого человеческого общения глаза в глаза (а не в дисплей) и простой взаимопомощи.

В одном месте (пространстве) в одно время необходимо сосредоточить/сконцентрировать воспитывающие ресурсы, которые в обычной повседневной обыденности рассеиваются и не дают педагогического эффекта синергии (сотрудничества) и резонанса совпадения душевных частот.

Таким образом, сосредоточенное (сосредотачивающее) воспитание — это временное создание условий интенсивного воспитывающего воздействия добродетелью и радостью даяния.

А ведь всё дело в том, *вокруг чего* сосредотачивается и выстраивается воспитание — **вокруг реального** (живого, важного, социально значимого) **дела** или **вокруг понарошечного** (игрового, развлекательного) **безделья**. Тот, кто участвует в реальном деле, делает его не для себя, а для **других**, взрослея через даяние. А тот, кто участвует в развлекухе, организованной для **него** (то есть для **себя**), множит безумие потребительства.

Поэтому вокруг реального полезного дела для **других** можно выстраивать реальное (подлинное, настоящее) воспитание добродетелей заботы, даяния, выручки, дружбы. А вокруг развлекательного безделья для **себя** можно взращивать только капризы потребительства.

Список использованных источников

1. Ткач, Д. С. Организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности педагога-психолога в комплексе «сельский педагогический лицей — педагогический вуз»: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дис. ... канд. пед. наук / Ткач Дарья Сергеевна; Кубанский государственный университет. Краснодар, 2007. 208 с.
2. Ткач, Д. С. Можно ли подготовить сельского педагога, не выезжая в город? / Д. С. Ткач // Народное образование. 2007. № 7. С. 127–130.
3. Сопряжённые образовательные системы: модели, структура, возможности. Сборник научных трудов / Под ред. А. А. Остапенко. Краснодар: Просвещение-Юг, 2012. 48 с.
4. Батербиев, М. М. Разновозрастное обучение. От идеи до реализации / М. М. Батербиев. Братск: Издательский дом «Братск», 2001. 144 с.
5. Теоретические и практические основы организации разновозрастного обучения. Сборник статей и сообщений. Усть-Илимск, 2022. 215 с.
6. Байбородова, Л. В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся / Л. В. Байбородова. Ярославль: Академия развития, 2007. 336 с.
7. Мкртчян, М. А. Становление коллективного способа обучения / М. А. Мкртчян. Красноярск, 2010. 228 с.

Послесловие

Реализация рассмотренных нами моделей сопряжённых образовательных систем имеет ряд положительных педагогических эффектов: а) благодаря педагогизации образовательной среды повышается уровень взаимной заботы и даяния между участниками образовательного процесса; б) снижается уровень детского и подросткового одиночества; в) повышается учебная мотивация, ибо знания и навыки нужны не когда-то, а сегодня для отдачи их другому; г) снижается уровень конфликтности в коллективе. Эти эффекты достигаются в том случае, если организаторы педагогической деятельности рассматривают равноуровневость и разновозрастность не как помеху, а как педагогическое благо. А вот уровневая дифференциация (селекция обучаемых по способностям) и конкурентность — это факторы, резко снижающие педагогический потенциал сопряжённых образовательных систем.

Мы полагаем, что предложенные варианты моделей вполне соответствуют нынешней образовательной политике воспитания традиционных ценностей. А то, что они сегодня вполне осуществимы, мы убеждены целиком и полностью, ибо нам удалось всё это реализовывать в те годы, когда в нашем обществе насаждалась совсем иная система ценностей. **НО**

How To Overcome The Harmful Effects Of Self-Pedagogy Through The Pedagogization Of The Educational Space

Andrey A. Ostapenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Kuban State University and Yekaterinodar Theological Seminary, Krasnodar, ost101@mail.ru

Daria S. Tkach, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Institute of Advanced Training and Professional Retraining of Kuban State University, Krasnodar, evdar_5@mail.ru

Abstract: *The article, addressed primarily to school principals and their deputies for educational work, shows the options for organizing the educational process in coupled pedagogical systems. Such an organization makes it possible to create pedagogical situations of giving, caring, mentoring the elders over the younger ones at school to a greater extent and, in general, create a more humane school way of life.*

Keywords: *personality-oriented pedagogy, individualistically oriented pedagogy, pedagogization of educational space, conjugate educational system, multi-age interaction*

References

1. Tkach, D. S. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'noj kompetentnosti pedagoga-psihologa v komplekse «sel'skij pedagogicheskij licej — pedagogicheskij vuz»: special'nost' 13.00.01 «Obshchaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya»: dis. ... kand. ped. nauk / Tkach Dar'ya Sergeevna; Kubanskij gosudarstvennyj universitet. Krasnodar, 2007. 208 s.
2. Tkach, D. S. *Mozhno li podgotovit' sel'skogo pedagoga, ne vyezzhaya v gorod?* / D. S. Tkach // Narodnoe obrazovanie. 2007. № 7. S. 127–130.
3. *Sopryazhyonnye obrazovatel'nye sistemy: modeli, struktura, vozmozhnosti. Sbornik nauchnyh trudov* / Pod red. A. A. Ostapenko. Krasnodar: Prosveshchenie-Yug, 2012. 48 s.
4. *Baterbiev, M. M. Raznovozrastnoe obuchenie. Ot idei do realizacii* / M. M. Baterbiev. Bratsk: Izdatel'skij dom «Bratsk», 2001. 144 s.
5. *Teoreticheskie i prakticheskie osnovy organizacii raznovozrastnogo obucheniya. Sbornik statej i soobshchenij. Ust'-Illimsk, 2022. 215 s.*
6. *Bajborodova, L. V. Vzaimodejstvie v raznovozrastnyh gruppah uchashchihsya* / L. V. Bajborodova. Yaroslavl': Akademiya razvitiya, 2007. 336 s.
7. *Mkrtchyan, M. A. Stanovlenie kollektivnogo sposoba obucheniya* / M. A. Mkrtchyan. Krasnoyarsk, 2010. 228 s.