КУБАНСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ОРГАНИЗАЦИИ ИХ СОВМЕСТНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НЕФОРМАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Методическое пособие

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Кубанский государственный университет»
Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ОРГАНИЗАЦИИ ИХ СОВМЕСТНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НЕФОРМАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Методическое пособие

Краснодар 2023

УДК 37
ББК 74
М 54

Рецензенты: *Доктор педагогических наук, профессор* Е.Н. Приступа
Кандидат педагогических наук, доцент Т.А. Файн

Развитие креативности старшеклассников и студентов средствами организации их совместной творческой деятельности в неформальной образовательной среде; методическое пособие / О.В. Гребенников, В.К. Игнатович, С.С. Игнатович, Е.С. Паскальная. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2023. 78 с. Текст электронный.

ISBN 978-5-906302-04-5

Разработано при финансовой поддержке Кубанского научного фонда (проект № ППН-21.1/46).

В настоящем пособии представлены методические рекомендации по организации совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов как средства развития их творческой одаренности. Дано описание неформальной образовательной среды как пространства развития этой деятельности, описаны его проектные характеристики. Охарактеризована модель этой деятельности и подходы к проектированию и оценке индивидуальных образовательных результатов ее участников по параметрам развития их творческих способностей. Даны описания ее содержания и этапов, охарактеризованы социально-ролевые позиции старшеклассников и студентов в процессе этой деятельности. Представлены результаты опытно-экспериментальной проверки созданной модели.

Для педагогов учреждений общего и высшего образования, магистрантов педагогического и психолого-педагогического направлений подготовки.

ISBN 978-5-906302-04-5

© Кубанский государственный университет, 2023
© Авторский коллектив, 2023
© Издательство КМАППКС, 2023

ВВЕДЕНИЕ

Развитие творческих способностей учащихся – центральная задача системы образования, которая не решается в узких рамках преподавания учебных дисциплин. Она носит «сквозной» характер, затрагивая весь событийный ряд жизни субъекта. В этой связи большим потенциалом обладают возможности неформальных образовательных пространств, в условиях которых могут реализоваться вариативные модели взаимодействия различных субъектов образования. В настоящем издании акцент делается на организации совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов. Гипотетически предполагается, что такая деятельность может служить источником развития творческих способностей для обеих сторон, если их взаимодействие будет осуществляться одновременно на двух нетождественных предметностях, соответствующих особенностям творческих задач, решаемых на этапах общего и высшего образования. Следует отметить, что идея «двойной предметности» едва ли может быть реализована в условиях формальных образовательных пространств, в которых содержание образования предшествует собственным творческим проявлениям активности субъектов. Поэтому возникает необходимость организации неформальных образовательных пространств, в которых активность субъектов первична по отношению к содержанию образования.

На современном этапе развития образования в РФ возникают обстоятельства, требующие разработки новых подходов к решению проблем преемственности школы и вуза.

Во-первых, выделение трендов государственной образовательной политики требует более четкой ориентации систем преемственности школы и вуза на решение конкретных задач, отвечающих этим трендам. Среди них одно из ведущих мест занимает поддержка и развитие одаренности детей и молодежи. Поэтому становится актуальной разработка моделей такой поддержки не только в условиях отдельных образовательных организаций, но, в первую очередь, в целостном процессе продвижения учащихся по ступеням непрерывного образования, в частности, на этапе перехода из общеобразовательной школы в вуз.

Во-вторых, существенно изменяются требования к реализации принципа индивидуализации образования, понимаемому как необходимость проектирования индивидуальной образовательной траектории каждого учащегося, стремящегося к максимальному раскрытию своих творческих способностей. В современных условиях эта траектория строится с учетом многообразия образовательных и информационных ресурсов (в том числе, удаленных) как собственный проект учащегося, реализуемый в средах формального и неформального образования. В этой связи становятся наиболее востребованными технологии развития

образовательной самостоятельности учащихся, проявляющейся в их мотивации построения индивидуальной образовательной траектории и способности к саморегуляции собственного продвижения по ней.

В то же время существующие в современной практике модели преемственности школы и вуза базируются на научных основаниях, ориентированных на формирование готовности выпускников школы к обучению в формальной образовательной среде вуза. Возможности открытой, неформальной образовательной среды при этом не учитываются, что существенно затрудняет проектирование целостной индивидуальной образовательно траектории учащегося в условиях его перехода на новый этап непрерывного образования. В этой ситуации возникает разрыв непрерывного процесса развития творческой одаренности учащихся, поскольку на этапе общего образования он в значительной степени обеспечивался ресурсами неформальных образовательных сред (внеурочная деятельность, участие в творческих объединениях дополнительного образования и т.д.). Однако при решении проблем преемственности школы и вуза в процессе развития одаренности учащихся эти ресурсы не учитываются. Таким образом, возникает проблема выявления и обоснования ресурсов неформального образования, обеспечивающих непрерывность процесса развития одаренности учащегося на этапе перехода в новую для него образовательную систему вуза. В настоящем методическом пособии в качестве такого ресурса обосновывается организация неформальной образовательной среды для осуществления совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов вуза.

В первой главе проанализированы подходы к пониманию феноменов творческой одаренности, креативности и творческих способностей. На междисциплинарном уровне проанализировано понятие неформальной образовательной среды, и на основе полученных результатов построено понятийно-смысловое пространство исследования проблемы ее обоснования как системы условий, обеспечивающих непрерывность развития одаренности учащихся в процессе построения их индивидуальной образовательной траектории. Методологическим основанием для этого выступает принцип единства и взаимодополняемости культурно-исторического, системного, деятельностного и акмеологического подходов. В данном контексте раскрыто понятие неформальной образовательной среды как объекта проектирования во взаимодействии школы и вуза, обоснована ее системообразующая функция в процессе развития творческой одаренности учащихся.

Творческая одаренность и ее развитие рассматривается нами как результат особым образом организуемой совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов. С этих позиций создана теоретическая модель преемственности школы и вуза в решении задач развития одаренности посредством

проектирования неформальных образовательных сред. Компонентам этой модели, согласованным с общей структурой совместной творческой деятельности как педагогического и психологического феномена, поставлены в соответствие проектные характеристики неформальной образовательной среды, обеспечивающие целостность и непрерывность процесса развития творческой одаренности.

Во второй главе представлены данные анализа состояния практики психологической и педагогической поддержки творческой одаренности. Описаны трудности и психологические барьеры совместной творческой деятельности субъектов осуществления индивидуальных образовательных траекторий. Охарактеризованы компоненты модели совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов, даны рекомендации по оценке ее результатов в контексте развития креативности и творческих способностей ее субъектов. Описан опыт экспериментальной апробации этой модели на базе сети образовательных организаций Краснодарского края. В приложении даны образцы творческих заданий для организации совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов и образцы нормативных документов, регламентирующих взаимодействие школы и вуза в организации этой деятельности.

Настоящее пособие может быть использовано педагогами общеобразовательной и высшей школы в целях проектирования систем преемственной связи школы и вуза в решении задач развития творческой одаренности обучающихся.

1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ШКОЛЫ И ВУЗА В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

1.1. Проектирование неформальных образовательных сред развития совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов как инновационная форма преемственности школы и вуза

Связь педагогического вуза со школой имеет один аспект, не характерный для других видов высших учебных заведений. Если для вуза вообще школа – это, прежде всего, «поставщик качественного сырья», то педвуз ориентирован на школу (и другие виды общеобразовательных учреждений) и как на «заказчика» высококвалифицированных профессиональных кадров, и как партнера по их подготовке. Традиционной формой такого партнерства выступает педагогическая практика студентов, осуществляемая на базе школ.

Однако следует признать, что в современной ситуации развития общества, характеризующейся динамичностью и неопределенностью, эта форма партнерства не исчерпывает содержания необходимого взаимодействия вуза и школы.

Чтобы пояснить данное утверждение, условно выделим три уровня содержания жизни современной школы.

Самый нижний, *первый уровень* содержит в себе наиболее устоявшиеся представления и способы профессионально-педагогических отношений, «канонизированные», закрепленные в проверенных временем нормативных моделях педагогической деятельности и потому объективно утративших свою актуальность в смысле научного познания педагогической действительности.

Второй уровень включает в себя явления практики, отражающие объективные противоречия, связанные с попытками реализовать практическое знание первого уровня в изменяющейся ситуации. Это – явления, возникающие на стыке различных субъектов образования и предполагающие внесение целенаправленных изменений в существующую практику. Однако на данном уровне могут быть представлены, в основном, «ситуативные инновации», не затрагивающие, в целом, ценностные, научно-теоретические и методологические основания системы образования. Отметим также, что именно этот уровень чаще всего вбирает в себя все наиболее значимые явления современной школьной жизни, создает представления о школе как о «живом» организме.

И, наконец, *третий уровень* представлен весьма тонким слоем проблем, выявленных на основе теоретической рефлексии базовых противоречий современной школы и требующих своего разрешения средствами научно-исследовательской деятельности. Прежде всего, это относится к инновационным школам, реализующим системные культурно-образовательные проекты, направленные на развитие творческой одаренности обучающихся.

В нашей модели преемственности школы и вуза, ориентированной на третий, наивысший уровень преемственности, дано обоснование проектных характеристик неформального образовательного пространства, в котором может осуществляться совместная творческая деятельность старшеклассников и студентов на основе их субъект-субъектного взаимодействия. Предлагаемый подход отличается от большинства существующих моделей взаимодействия данных категория обучающихся, где старшим (студентам) изначально отводится роль наставника, традиционно понимаемого как транслятора своего собственного опыта младшим (школьникам). Неформальное образовательное пространство рассмотрено здесь как объект педагогического проектирования. Охарактеризованы возможности и механизмы развития в условиях этого пространства совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов. Отражены также различия творческих задач, решаемых в процессе этой деятельности старшеклассниками и студентами в их единстве.

Прежде всего определимся с понятием образовательного пространства. Анализ литературы показывает, что данное понятие рассматривается исследователями с двух разных позиций. Первая из них характерна для наук, изучающих образование в качестве общественного, культурного, политического и пр. феномена. Так, с позиций философии образовательное пространство понимается, во-первых, как внутренняя организация некоторого объекта (образовательной организации, муниципальной, региональной образовательной системы), во-вторых, как форма, которая организует эти объекты и процессы [53].

С иных позиций образовательное пространство трактуется авторами противоречиво, на что, в частности, указывает Г.Н. Штинова. В ее исследовании выделены следующие способы понимания этого феномена: как территории, на которой действуют Федеральные государственные образовательные стандарты; как многообразие образовательных организаций, обеспеченных кадровыми и управленческими ресурсами, как социокультурное явление, создаваемое творчески действующими педагогами и т.д. [66]. Характерно, что с этих позиций образовательное пространство едва ли может быть рассмотрено как объект педагогического проектирования.

Принципиально иное понимание феномена образовательного пространства представлено в собственно педагогических исследованиях. Здесь оно неразрывно связано с близким, но далеко не тождественным понятием образовательной среды (вопрос о соотношении этих понятий до сих пор представляет собой предмет полемики). В этом ключе и образовательная среда, и образовательное пространство изначально предстают как социально и педагогически проектируемые явления. Как подчеркивает В.И. Слободчиков, образовательную среду

нельзя считать чем-то однозначным, наперед заданным. Среда начинается там, где происходит встреча образующего и образующегося, где они совместно что-либо проектируют и строят. Такую среду можно рассматривать и как предмет, и как ресурс совместной деятельности [57].

Рассматривая вопрос о соотношении понятий среды и пространства, Г.Б. Корнетов утверждает, что «образовательная среда составляет то воспитательное пространство, в котором осуществляется педагогически (то есть целесообразно) организованное развитие личности» [37, с. 46].

Л.И. Новикова интерпретирует воспитательное пространство как особую педагогическую реальность, как воспитывающую среду, «среду в среде», адекватную составляющим воспитанности человека. Она указывает на единство исследовательского и инструментального аспекта воспитательной среды (пространства) [48].

Аналогичные суждения о соотношении данных понятий можно обнаружить и у других авторов. В целом, можно утверждать, что недостаточная степень различения понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство» существенно затрудняют понимание того, что именно в данном случае выступает объектом проектирования. Можно предположить, что проектирование среды и проектирование пространства – явления, во многом не совпадающие уже на уровне выбора методологических оснований.

Наша исследовательская позиция по данному вопросу состоит в следующем. Образовательная среда – это естественное, либо искусственно создаваемое окружение, в условиях которого происходят процессы образования и развития личности. Проектирование образовательной среды осуществляется педагогами, психологами и другими людьми, которым заранее известно, какие виды деятельности учащихся будут в ней культивироваться, как они должны обеспечиваться ресурсно, и на достижение каких результатов они направлены. Сами учащиеся в проектировании образовательной среды участия, как такового, не принимают. Образовательное пространство возникает как результат творческого освоения образовательной среды и обнаружения в нем новых возможностей своего образовательного продвижения. Другими словами, образовательное пространство – это совокупность возможностей человека, многие из которых еще не освоены натурально и подставляют собой латентные сущности, обнаружение которых представляет собой творческую задачу для субъекта. В этом случае учащиеся (в нашем случае – старшеклассники и студенты) не могут не занимать позицию субъектов проектирования своего общего образовательного пространства, в котором каждый из них выстраивает свою индивидуальную образовательную траекторию.

Необходимо сделать важный смысловой акцент и на том, что, понимаемому таким образом образовательному пространству изначально присущ неформальный характер. Поясняя сказанное, обратимся к достаточно известной концепции неформального образования, предложенной А. Хамадашем [63]. Согласно данной концепции, «специфика неформального образования состоит в том, что и преподаватели, и учащиеся смотивированы в своей совместной деятельности, их связывает общий интерес к предмету деятельности. Учащимся предоставлена свобода выбора содержания образования» (цит. по: [10, с. 28]).

Таким образом, сущность неформального образовательного пространства состоит, с одной стороны, в его ориентации на совместную творческую деятельность субъектов, с другой стороны, в отказе от формальных дидактических схем их взаимодействия.

С этой точки зрения рассмотрим общие характеристики совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов, осуществляемой в неформальном образовательном пространстве. Прежде всего отметим, что эта деятельность является совместно-разделенной, поскольку ее цели, преследуемые старшеклассниками и студентами, и занимаемые при этом ролевые позиции различны. Старшеклассники осуществляют проектно-преобразовательную деятельность, содержание которой отвечает их интересам, склонностям и перспективам личностного и профессионального самоопределения. Ее результаты могут быть отражены в их индивидуальных проектах, реализуемых в соответствии с основной образовательной программой общеобразовательной школы. Студенты же, ориентированные на научные исследования, лежащие в основе их курсовых и дипломных проектов, могут извлекать собственную научную проблематику из проектной деятельности старшеклассников.

Для того чтобы такое взаимодействие было продуктивным и взаимовыгодным, совместная деятельность старшеклассников и студентов проходит ряд закономерных этапов своего развития. На первом этапе происходит совместный поиск и обсуждение актуальных для учащихся проблем, на решение которых могут быть направлены совместные проекты. Для этого студентам необходимо занять позицию наставника, готового передать старшеклассникам опыт выявления и обсуждения различных проблематик. Они выступают организаторами образовательных событий, в ходе которых осуществляется такое обсуждение, фиксируются проявленные интересы и определяются возможные перспективы их перехода в проектную деятельность. Для самих студентов это является новым опытом освоения методов и форм интерактивного взаимодействия с «наставляемыми» учащимися, находящимися на более раннем этапе профессионального самоопределения.

На втором этапе происходит разработка и запуск совместных проектов. Студенты и старшеклассники на этом этапе, несмотря на разный жизненный и профессиональный опыт, становятся равноправными партнерами. Их общей задачей становится выработать план совместных действий и распределить обязанности таким образом, чтобы оптимально использовать имеющиеся творческие возможности для решения локальных проектных задач различной степени сложности. При этом более опытные студенты решают «скрытую» задачу: обеспечить перспективы дальнейшего развития этих проектов за счет выявления в ходе деятельности новых проблематик, выводящих проект на новый этап своего становления, и обеспечить готовность старшеклассников реализовать эти новые проекты на более высоком уровне самостоятельности.

На третьем этапе, в ходе которого старшеклассниками реализуются новые проекты, ролевые позиции вновь меняются. Студенты вновь становятся наставниками, но уже в новом качестве научных руководителей старшеклассников. Их задача состоит, с одной стороны, в экспертно-аналитическом сопровождении проектов, реализуемых старшеклассниками, с другой стороны, в их выведении на уровень научного исследования.

Далее мы перейдем непосредственно к рассмотрению проектных характеристик неформального образовательного пространства, в котором может развиваться совместная творческая деятельность старшеклассников и студентов. Первой из таких характеристик выступает событийность неформального образовательного пространства. Образовательное событие рассматривается нами как проектная единица пространства. Соответственно, его проектирование представляет собой построение событийного ряда, приводящего участников совместной деятельности к достижению индивидуальных образовательных результатов.

Вторая проектная характеристика – многофункциональность. Образовательное пространство проектируется как «перекресток» локальных подпространств, обеспечивающих реализацию охарактеризованных выше основных функций совместной деятельности старшеклассников и студентов: выявление актуальных проблематик, инициация и развитие совместных проектов, осуществление партнерских и наставнических отношений.

И, наконец, третья проектная характеристика – это медийность образовательного пространства. Оно должно обеспечить не только возможности совершения совместных продуктивных действий участников, но и их социальное утверждение, которое Б.Д. Эльконин характеризует как их неотъемлемый элемент [67]. Для этого образовательное пространство должно быть открытым для различных форматов общественных слушаний по результатам реализованных проектов и содержать в себе возможности для проведения различных информационных кампаний.

Переходя к выводам, отметим, что организация совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов в неформальном образовательном пространстве выступает эффективным средством развития их творческих способностей – как общих (продуктивность мышления, способность ставить и решать проектные задачи, строить эффективные коммуникации на основе разделенной ответственности и т.д.), так и специфических, отвечающих задачам проживаемого этапа профессионального самоопределения. Для старшеклассников это способность работать в команде с более опытными партнерами и наставниками, презентовать и защищать достигнутые результаты совместной деятельности в ситуациях неформального творческого общения, видеть проблемную насыщенность окружающего мира. Для студентов таковыми специфическими способностями выступают: готовность осуществлять продуктивные взаимодействия с менее опытными партнерами в режиме совместной деятельности и наставничества, выявлять научную проблематику, латентно представленную в содержании проектов старшеклассников и занимать различные ролевые позиции – от ментора до научного руководителя в совместной деятельности со школьниками.

1.2. Креативность и ее развитие в контексте педагогического целеполагания

Развитие креативности учащихся – одна из «вечных» проблем в общем поле вопросов творческой одаренности, на решение которых многие годы были направлены усилия педагогов, психологов и представителей других, смежных специальностей. Необходимость формирования личности, способной к творческому преобразованию действительности, не вызывала сомнения никогда, но в особой степени актуальность этой задачи возрастает в ситуациях кризиса и возрастания неопределенности жизни общества, которые оно переживает в настоящее время. В таких условиях креативность становится решающим фактором нахождения цивилизацией достойных ответов на «вызовы будущего» как появление проблем, не имеющих известных решений во всей истории человечества. В современном мире востребована личность, способная продуктивно мыслить, выдвигать и реализовывать на практике новые продуктивные идеи, принимать нестандартные решения там, где использование прежнего опыта чаще всего оканчивается неудачей. Об этом еще в прошлом столетии писали выдающиеся социологи и футурологи, такие как А. Тофлер [59], З. Бауман [8] и др. В настоящее время это обстоятельство, в частности, нашло отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования, в котором поставлены задачи развития личности, обладающей креативностью, критическим мышлением, мотивированной на творчество и инновационную деятельность [60].

Феномен креативности может рассматриваться с точки зрения различных методологических подходов – личностного, когнитивного, антропологического, деятельностного. С точки зрения личностного подхода (А. Маслоу, К. Роджерс, Л.С. Выготский, М.Р. Гинзбург, В.М. Гребенникова и др.), креативность рассматривается как интегративное личностное качество, структурными компонентами которого вступает мотивация творческих достижений, специальные способности, связанные с природой конвергентного и дивергентного мышления, самооценка, интернальный локус субъективного контроля, а также развитое чувство личностной приобщенности к актуальным социокультурным процессам. Это качество, лежащее в основе творческой самореализации личности [18], целенаправленно формируется на основе использования культуросообразных способов педагогической организации умственной деятельности субъекта [21].

Когнитивный подход к изучению данного феномена связан с его пониманием как особой характеристики мышления и интеллекта (Дж. Брунер, Л.М. Веккер, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, М.А. Холодная). Так, М.А. Холодная определяет креативность как «способность порождать множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности» [64, с. 141]. В этом смысле само понятие «креативность» – это практически синоним дивергентного мышления. Так, в частности, определяется узкий смысл данного понятия. В широком же смысле слова креативность – это симбиоз творческих интеллектуальных способностей, таких как способность расширять свой опыт, вносить в него что-о новое, порождать необычные оригинальные идеи в процессе решения новых проблем, выявлять пробелы и противоречия, формулировать оригинальные гипотезы, отказываться от стереотипов. В рамках данного подхода выделяются базовые критерии креативности, образующие комплекс центральных свойств интеллектуальной деятельности (беглость, оригинальность, восприимчивость, метафизичность).

В рамках антропологического подхода креативность понимается как специфическое свойство человека, определяющее его способность взаимодействовать с культурой и находить в ней ресурсы собственного развития (Э.В. Ильенков, В.С. Библер, А.Г. Асмолов, В.Т. Кудрявцев). В таком контексте креативность имеет специфические проявления, такие как бессознательность, спонтанность, неконтролируемость волей и разумом, а также измененность состояния сознания [56]. В широком смысле креативность с точки зрения данного подхода может пониматься как способность человека не только воспроизводить заданные культурные образцы, но и творчески преобразовывать их, осваивая новые горизонты культуры, выступая при этом по отношению к ней, говоря словами В.М. Розина «латентной личностью» [54]. Метафорично эта мысль нашла свое отражение в творчестве О.И. Мандельштама: «В эти дебри Культуры не ступала нога человека» (цит. по: [39, с.73]).

С точки зрения деятельностного подхода креативность рассматривается как особое свойство субъекта деятельности, определяющее его возможности решать творческие (то есть проблемные) задачи (А.Н. Леонтьев, А.М. Матюшкин, В.В. Давыдов, Б.Д. Эльконин и другие). С этой точки зрения креативность может рассматриваться как готовность субъекта выходить за пределы уже известных схем и способов действий, отказываться от них в пользу продуцирования новых способов даже в ситуациях, где рационально в этом нет необходимости. В таком смысле креативность близка по значению неадаптивной активности субъекта, выводящей его в новые пределы своего существования [51].

Как правило, феномен креативности рассматривается в неразрывной связи с другим не менее емким понятием «творческие способности». Эти понятия не синонимичны, однако именно закономерности развития творческих способностей могут дать наиболее полное представление, как именно развивается креативность личности, вступающей в широкий спектр социальных отношений (включая и обучение, но не ограничиваясь им). Более того, именно творческие способности, отличие от креативности в целом, могут быть проинтерпретированы как образовательный результат, что в наибольшей степени соответствует задачам нашего исследования. В этой связи мы, вслед на В.Т. Кудрявцевым, рассматриваем креативность как «универсальную творческую способность» [39], лежащую в основе формирования различных «частных» способностей, проявляемых в конкретных сферах человеческой деятельности.

Такой подход, в частности, представлен в исследованиях, основанных на теории А.Н. Матюшкина. Под творческими способностями здесь понимаются освоенные субъектом способы решения проблемных задач [46]. Такой подход лежит в основе теорий проблемного и развивающего обучения. Так, например, В.Т. Кудрявцев выделяет ряд специфических творческих способностей дошкольников, развиваемых в игровой деятельности, которые необходимы ребенку этого возраста для решения проблемной задачи «схватывания» универсальных смыслов явлений окружающего мира: умение превращать второстепенный признак в ключевой в условиях непосредственного выбора; способность к преобразованию исходной целостности путем разрешения имеющегося противоречия; способность к переносу специфических свойств знакомого предмета в новую ситуацию [42].

Отметим, что этот подход во многом отражает идеи В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, развитие творческих способностей основано на особой организации учебной деятельности, обеспечивающей ее соответствие «настоящему» научному исследованию. По утверждению А.Н. Фоминовой, это соответствие связано с решением инвариантных задач: выделение существенных признаков

изучаемого явления, их синтез, уточнение и ограничение признаков понятий, установление связей и отношений между ними т.д. [62]. В этом случае под творческими способностями следует поминать особые характеристики мышления и способы действий, реализуемые в процессе решения проблемной задачи. Вопрос об их развитии связан с выделением состава таких способов умственных действий, соответствующего структурным компонентам самой творческой задачи.

В нашем исследовании эти структурные компоненты были адаптированы к модели совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов, реализуемой в условиях неформального образовательного пространства. Речь об этом пойдет в следующем параграфе.

1.3. Совместная научно-исследовательская деятельность старшеклассников и студентов как источник развития их творческих способностей

Одной из центральных задач по развитию творческой одаренности выступает создание условий, обеспечивающих становление у обучающихся их готовности к научно-исследовательской деятельности. В последнее время развитию соответствующих компетенций уделяется значительное внимание. Однако, как показывает практика, целостному развитию творческих способностей, обеспечивающих становление учащегося как субъекта научно-исследовательской деятельности, учителя в большей степени предпочитают формировать частные умения (в первую очередь, выделение методологических характеристик исследования). По этой причине исследовательские работы школьников чаще всего представляют собой теоретические описания, составление которых не требует высокого уровня развития именно творческих способностей [19]. Приходя с таким опытом в вуз, вчерашние школьники испытывают значительные трудности в проведении «настоящих» исследований. В то же время важнейшая задача развития мотивации школьников к самостоятельной научно-исследовательской деятельности становления личностного отношения к ней и самому себе как ее потенциальному субъекту решается формально и недостаточно эффективно. Это обстоятельство может быть оценено как нарушение принципа человеческих приоритетов, понимаемого как «подчинение проектируемых педсистем, процессов, ситуации реальным потребностям, интересам и возможностям своих воспитанников» [6, с. 7]. Начинать эту работу необходимо с выявления и развития интересов учащихся к конкретным проблемным научным областям, в которых у них могут появиться реальные шансы обретения личностных смыслов, необходимых для становления подлинного исследователя.

Таким образом, возникает проблема выявления условий преемственного взаимодействия школы и вуза, обеспечивающих развитие творческих способностей и интересов учащихся, необходимых для становления их субъектности и компетентности в сфере научно-исследовательской деятельности.

Как было сказано, в качестве такого условия нами рассматривается совместная творческая деятельность старшеклассников и студентов, осуществляемая в условиях неформальной образовательной среды. Наша цель состоит в обосновании модели такого взаимодействия, позволяющей в последовательно развивать научные интересы старшеклассников, выводя их на уровень целостного научного исследования.

В большинстве существующих сегодня моделей подготовки студентов к профессиональной педагогической деятельности их непосредственное взаимодействие с учащимися общеобразовательных школ не рассматривается в качестве ресурса их профессионально-личностного самоопределения. Если даже речь идет об интерактивных методах работы с ними, предпочтение отдается анализу научной литературы, работе с кейсами, самостоятельной учебно-познавательной деятельности, групповым дискуссиям и пр., в которых участвуют только сами студенты [7]. В свою очередь, общеобразовательные школы, решающие задачи повышения качества образования, мало ориентированы на привлечение внешних человеческих ресурсов. Чаще всего руководители школ предпочитают активнее использовать имущественные, материально-технические, кадровые ресурсы, а также совершенствовать внутренний уклад школьной жизни [47].

Анализ научной литературы показывает, что исследовательские интересы учащихся как характеристика их субъектности практически не являются объектом исследований в сфере педагогики и психологии. В абсолютном большинстве работ исследовательские интересы рассматриваются в узкодидактическом аспекте как объект целенаправленного формирования. Предполагается, что познавательные интересы развиваются у учащихся непосредственно в процессе изучения учебных дисциплин. Согласно этим взглядам источником интереса учащегося выступает содержание изучаемого предмета, а основной фактор его развития – это деятельность учителя, основанная на некоторой совокупности дидактических приемов. Характерно и то, что в большинстве работ авторами не различаются познавательный интерес к изучаемому предмету и собственно исследовательский интерес к окружающему миру, выводящий ребенка в новые для него проблематизированные сферы культуры.

Другой подход, связанный с изучением исследовательских интересов и во многом отражающий идеи В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, базируется на специальной организации учебной деятельности, сходство которой с научным исследованием обусловлено прохождением этапов: выделение существенных признаков изучаемого явления; их синтез; уточнение и ограничение признаков по-

нятий; установление связей и отношений между понятиями и т.д. Исследовательский интерес при этом выступает в роли мотивационного компонента учебной деятельности: «Бессознательное стремление к познанию мира поддерживается развитием интереса и сознательного подхода к решению проблемной ситуации» [62, с. 209]. Но и в этом случае данный феномен рассматривается исключительно как объект педагогического целеполагания, но не как характеристика субъекта, самостоятельно определяющего свое смысловое, т.е. избирательное отношение к различным сторонам окружающей действительности. В лучшем случае речь идет об «особенностях ученика», определяющих его положение в учебной группе: «Учебная деятельность связана с различными интересами учащегося. С различными его желаниями и потребностями: получить знания, стать лидером в группе, общаться со сверстниками и т.д.» [62, с. 209].

Отметим и то, что традиционный «дидактический» подход к организации исследовательской деятельности учащихся иногда переносится и в особые ситуации, где, казалось бы, именно интерес как форма проявления субъектности должен выступать фундаментом этой деятельности. К таким ситуациям, в первую очередь, может быть отнесена работа научных обществ учащихся. В литературе описан подобный опыт, однако выявление и развитие собственных исследовательских интересов школьников как педагогическая задача здесь не ставится, акцент делается на постановку творческих заданий, организации взаимодействий и т.д.

Охарактеризованная ситуация вполне характерна для формальных образовательных сред, в которых взаимодействие педагогов и учащихся строится на основе соблюдения жестко заданных норм, опережающих по своему значению собственные проявления их субъектности. Однако ситуации, в которых могут выявляться и развиваться собственные исследовательские интересы учащихся должны проектироваться на иных основаниях, присущих неформальным образовательным средам, где, как показано в исследованиях, значимым фактором развития личности становится чувство общности всех участников образовательного процесса и особый психологический климат [72].

В разработанной нами модели взаимодействие студентов со старшеклассниками представляет собой специфическую форму проектирования индивидуальных образовательных траекторий. Результатом этого становится самостоятельно выстроенная неформальная образовательная программа, ведущая и старшеклассников и студентов к индивидуальным достижениям. C. Bovill и C. Bulley предложили семиуровневую модель («лестницу») участия студентов в разработке образовательных программ, на основе которых осуществляется их обучение [69]. На первой ступени субъектность студента как автора своей программы практически не представлена, ее полностью определяет преподаватель. Но по мере продвижения по «лестнице», степень субъектности студента возрастает, и

на высшем, седьмом уровне его взаимодействие с преподавателем-наставником становится партнерским.

В нашей модели такие отношения преподавателя и студента моделируется во взаимодействии старшеклассников и студентов. Осуществляя роль наставника, постепенно делегирующего полномочия разработки программы совместных действий наставляемым, студент тем самым выстраивает свою индивидуальную образовательную траекторию в неформальном образовательном пространстве.

В качестве главных методологических оснований предлагаемой модели представлены принципы диалогичности, продуктивности и геймификации субъект-субъектного взаимодействия старшеклассников и студентов. В первую очередь отметим, что диалог составляет основу этих взаимодействий изначально – с момента первого вхождения старшеклассника в образовательное пространство педагогического вуза. Именно этот диалог становится механизмом порождения событийной общности старшеклассников и студентов, в условиях которой построение индивидуальной образовательной траектории субъекта органично встраивается в его жизненный контекст. Как отмечают современные исследователи, корни этого диалога восходят к учению Сократа, для которого диалог представлялся «соприсутствием двух людей в совместном поиске истины» [5, с. 17].

Необходимость субъект-субъектного диалога старшеклассника и студента обусловлена и тем, что только в этом случае школьнику постепенно становится доступен внутренний диалог со своим собственным «другим» Я, в ходе которого выстраивание индивидуальной образовательной траектории, ориентированной на достижение личностно значимых результатов, становится его авторским проектом желаемого будущего. Такая роль внутреннего диалога отражена в учении М.М. Бахтина, для которого, как отмечал его последователь В.С. Библер, именно внутренняя диалогичность человека выступает ключом к пониманию его культурной сущности [11].

Принцип продуктивности субъект-субъектных взаимодействий старшеклассников и студентов также имеет глубокие философско-педагогические основания, далеко выводящие его за рамки простого требования создания социально значимого продукта. Данный принцип, в частности, лежит в основе концепции преобразующей педагогики, которая, как отмечает Г.Б. Корнетов, «базируется на стремлении соединить процесс образования обучающихся, развития их способностей, освоения ими знаний, умений и навыков, формирования компетенций и готовности к активной общественной жизни с прямым и непосредственным включением подрастающих поколений в процесс практической деятельности по изменению и улучшению ситуации в социуме» [36, с. 13]. Продуктивность данного взаимодействия выступает альтернативой традиционным представлениям об образовательном процессе как о трансляции учителем уже

существующих, готовых знаний, подлежащих освоению со стороны учащихся. Полученное знание в таком виде не является продуктом именно творческого, субъект-субъектного взаимодействия.

Принцип геймификации получил в последнее время широкое распространение в мировой практике обучения и школьников и студентов. В современной практике обучения он реализуется в виде особой технологии, обеспечивающей более высокие образовательные результаты. Так, в теоретической модели, предложенной C.S. Barber, геймификация процесса обучения достигается путем сочетания базовых компонентов этой технологии: изучение студентами собственных компетентностей и возможностей; вычленение конкретных игровых элементов, лежащих в основе взаимодействия субъектов; организация условий, необходимых для их эффективного использования; постановка конкретных задач в игровом формате; оценка простоты и полезности игровых средств их решения; мотивационный и поведенческий компоненты [68]. В концепции нашего исследования данный принцип не носит характера строгой технологии, а представляет собой некую психологическую основу взаимодействия старшеклассников и студентов. Согласно этому принципу, взаимодействие старшеклассников и студентов должно содержать внутренний игровой план. Это обстоятельство главным образом определяет эффективность этого взаимодействия и обретение субъектом соответствующего социального опыта. Занимаясь научными исследованиями, социальным проектированием, литературным творчеством, сценическим и изобразительным искусством во взаимодействии со студентами, старшеклассник именно играет «в ученого», «в артиста», «в изобретателя», «в художника» и т.д. В конечном счете, можно утверждать, что именно дух игры может помочь старшеклассникам наиболее полно осознать свои исследовательские интересы и сделать дальнейшую исследовательскую деятельность предметностью своего образовательного продвижения.

На основе охарактеризованных принципов нами разработана и апробирована модель совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов. Данная модель включает в себя следующие блоки.

1. *Диагностический*: проведение студентами входной и итоговой диагности уровня развития творческих способностей старшеклассников по показателям: мотивация достижений в сфере научно-исследовательской и познавательной деятельности (мотивационно-целевой компонент); уровень развития креативных способностей (содержательный компонент); наличие и степень выраженности психологических барьеров перед участием в совместной деятельности со студентами (процессуальный компонент). Диагностический инструментарий включает в себя методики: анкетирование, тестирование, наблюдение и др. Для оценки мотивационно-целевого компонента проводятся опрос (анкетирование) и тест мотивации достижения А. Мехрабиана в интерпретации

М.Ш. Магомед-Эминова. Для оценки содержательного компонента – тест креативности Е. Торренса, для оценки процессуального компонента – опрос (анкетирование). Кроме того, используется метод включенного наблюдения, субъектами которого выступают студенты и преподаватели вуза.

2. *Коммуникативный*: между старшеклассниками и студентами осуществляются разнообразные коммуникации, направленные на решение общих задач (выявление исследовательских интересов, их проблематизация, разработка и осуществление научно-исследовательских проектов, оценка достигаемых результатов). К основным видам таких коммуникаций относятся научные обсуждения и дискуссии, социально-психологические тренинги, ролевые игры, организация работы проектных мастерских, подготовка и проведение образовательных событий.
3. *Содержательный*: организация образовательных событий по общей схеме с выходом на разработку совместных творческих проектов. В первой части образовательного события проводится общее пленарное заседание, в ходе которого участникам сообщаются основные цели совместной работы (выявление и обсуждение актуальных проблематик, могущих составить основу совместного научно-исследовательского поиска) и ее правила (активность и доброжелательность обсуждения, выдвижение поддерживающих идей, высказывание своих собственных суждений, поиск творческих контактов для дальнейшего сотрудничества). Во второй части организуется работа секций по тематическим направлениям, определенным с учетом содержания присланных заявок и творческих эссе старшеклассников. Участниками секций являются: авторы творческих эссе (старшеклассники), дискутанты (студенты 1-2 курсов) и модераторы секционной работы, в чью компетенцию входит поддержка и развитие выделяющихся линий обсуждения (студенты старших курсов и магистранты). В третьей части проводится заключительное пленарное заседание с заслушиванием сообщений спикеров от секций.
4. Рефлексивный: процедуры оценки эффективности состоявшихся событий по показателям: удовлетворенность участников результатами состоявшихся выступлений и обсуждений; обретение участниками нового опыта и перспектив дальнейшего развития совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов; обретение модераторами нового опыта управления взаимодействием субъектов в неформальной образовательной среде. Помимо этого осуществляется рефлексия по поводу состоявшегося события в форме группового обсуждения.

Для того чтобы охарактеризованное взаимодействие было продуктивным и взаимовыгодным, совместная деятельность старшеклассников и студентов проходит ряд закономерных этапов своего развития. На первом этапе происходит совместный поиск и обсуждение актуальных для учащихся проблем, на ре-

шение которых могут быть направлены совместные проекты. Для этого студентам необходимо занять позицию наставника, готового передать старшеклассникам опыт выявления и обсуждения различных проблематик. Они выступают организаторами образовательных событий, в ходе которых осуществляется такое обсуждение, фиксируются проявленные интересы и определяются возможные перспективы их перехода в проектную деятельность. Для самих студентов это является новым опытом освоения методов и форм интерактивного взаимодействия с «наставляемыми» учащимися, находящимися на более раннем этапе профессионального самоопределения.

На втором этапе происходит разработка и запуск совместных проектов. Студенты и старшеклассники на этом этапе, несмотря на разный жизненный и профессиональный опыт, становятся равноправными партнерами. Их общей задачей становится выработать план совместных действий и распределить обязанности таким образом, чтобы оптимально использовать имеющиеся творческие возможности для решения локальных проектных задач различной степени сложности. При этом более опытные студенты решают «скрытую» задачу: обеспечить перспективы дальнейшего развития этих проектов за счет выявления в ходе деятельности новых проблематик, выводящих проект на новый этап своего становления, и обеспечить готовность старшеклассников реализовать эти новые проекты на более высоком уровне самостоятельности.

На третьем этапе, в ходе которого старшеклассниками реализуются новые проекты, ролевые позиции вновь меняются. Студенты вновь становятся наставниками, но уже в новом качестве научных руководителей старшеклассников. Их задача состоит, с одной стороны, в экспертно-аналитическом сопровождении проектов, реализуемых старшеклассниками, с другой стороны, в их выведении на уровень научного исследования.

Данная модель совместной деятельности старшеклассников и студентов базируется на современных представлениях о наставничестве как об особой форме сотрудничества разных субъектов совместной деятельности. Весьма укорененным в массовом сознании выступает представление о том, что наставник – это человек, который готов делиться своим опытом с менее опытными людьми [12]. Однако в современных исследованиях наставничество рассматривается в более широком контексте многоуровневого субъект-субъектного диалога [52]. В нашем исследовании мы опирались именно на эти взгляды, поскольку задача, стоящая перед студентами, не ограничивается трансляцией их собственного опыта. Задача состоит в том, чтобы обеспечить совместное продвижение в новые проектные пространства, в которых ими могут быть решены задачи, не имеющие уже готового, заранее известного решения. Только таким путем возможно развитие творческих способностей. В этой связи нами обоснованы базовые уровни наставничества, лежащего в основе совместной творческой деятельности стар-

шеклассников и студентов. На первом уровне наставничество состоит в том, что студенты передают старшеклассникам элементы их собственного опыта, необходимого для понимания и анализа проблем, задающих контуры предстоящего этапа профессионально-личностного самоопределения как зоны ближайшего развития. На втором уровне старшеклассники и студенты становятся равноправными партнерами, совместно решающими поставленные проектные задачи. На третьем уровне студенты становятся для старшеклассников научными руководителями, к которым они могут обращаться с запросом в ходе работы над собственными индивидуальными проектами.

В следующей главе будут показаны конкретные способы организации и сопровождения совместной деятельности старшеклассников и студентов, осуществляемой на охарактеризованных теоретических основаниях.

2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ СРЕДСТВАМИ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ

2.1. Проектирование индивидуальных образовательных результатов старшеклассников и студентов, достигаемых в совместной творческой деятельности

Организация совместной творческой деятельности учащихся, пребывающих на разных этапах профессионально-личностного самоопределения, представляет собой перспективную, но недостаточно разработанную стратегию развития их творческих способностей. (А.К. Алексеевнина, Д.А. Бархатова, Ю.В. Крупская, П.С. Ломаско, Н.В. Малышева и др.) Во многих современных исследованиях уделяется внимание совместному обучению учащихся разного возраста, в котором авторы видят ресурс повышения его эффективности. Однако чаще всего при этом речь идет лишь о дополнительных возможностях, обеспечивающих усвоение учащимися содержания преподаваемых учебных дисциплин. Модели педагогически организованного взаимодействия учащихся, осваивающих разные образовательные программы, практически не представлены. Между тем есть основания полагать, что продуктивное взаимодействие учащихся на разных ступенях образования, в частности, старшеклассников и студентов, может служить значимым источником достижения ими индивидуальных образовательных результатов, отвечающих особенностям социальной ситуации их развития. Совместная творческая (проектная) деятельность старшеклассников и студентов как ресурс их со-развития и формирования необходимых компетенций рассматривается во многих современных исследованиях (В.И. Новоселов, О.Е. Янкина и др.).

Однако недостаточно изучен аспект данного феномена, связанный с проектированием и оценкой достигаемых при этом образовательных результатов, отвечающих задачам и содержанию проживаемых участниками совместной деятельности этапов их профессионально-личностного самоопределения. В большей степени авторы делают акцент на формировании общих компетенций.

В этой связи возникает проблема обоснования методологических подходов к проектированию условий совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов, в которых ими могут достигаться индивидуальные образовательные результаты, позволяющие им эффективно решать задачи, соответствующие содержанию проживаемого этапа профессионально-личностного самоопределения. Интересующий нас аспект этой проблемы, связанный с проектированием и оценкой индивидуальных образовательных результатов участни-

ков совместной творческой деятельности субъектов, находящихся на разных этапах онтогенеза, обусловлен тем, что эти результаты должны быть различны для старшеклассников и студентов, поскольку на данных этапах ими решаются разные задачи профессионально-личностного самоопределения.

В основу проведенного исследования заложено ранее обоснованное нами понимания индивидуального образовательного результата как самостоятельно найденного ребенком «ответа» на его же собственный запрос к Культуре [30]. С этой позиции выделяется три вида индивидуальных образовательных результатов, которые могут достигаться учащимися в процессе их творческого взаимодействия: открытые ими новые смыслы объектов и явлений окружающего мира; освоенные способы действий, при помощи которых эти смыслы реализуются как проявления собственной творческой активности; освоенные способы социального утверждения этих действий, реализуемых в различных форматах самопрезентации.

В обобщенном виде эти данные представлены в табл. 1.

Таблица 1 – индивидуальные образовательные результаты старшеклассников и студентов

Виды индивидуальных образовательных результатов	**Старшеклассники**	**Студенты**
Результаты – смыслы	Осмысление будущей профессиональной деятельности как сотрудничества	Осмысление себя как лидера профессиональной команды
Результаты – способы действий	Способы совместного решения творческих задач в зоне ближайшего развития	Способы организации совместного решения творческих задач на основе разделенной ответственности
Результаты – способы социального утверждения действий	Способы презентации себя как субъекта деятельности, осуществляемой в новой профессионально-ролевой позиции	Способы презентации себя в роли профессионала-наставника

Таким образом, и старшеклассники, и студенты в ситуации их совместной творческой деятельности ориентированы на достижение не только непосредственных результатов решения поставленных задач, но и «скрытых», неформальных (а потому индивидуальных) образовательных результатов, выходящих их в зону ближайшего развития.

Изучая этот аспект, мы предложили респондентам перечень из 10 возможных целей, личностно значимых для них. Этот список включал в себя:

1) познание окружающего мира;
2) получение признания собственной значимости от других людей;
3) самоутверждение в обществе;
4) обретение самостоятельности (в том числе, финансовой) и независимости от других людей;
5) получение социально значимой и престижной профессии;
6) подготовка к созданию собственной семьи;
7) научиться думать самостоятельно;
8) быть сильным и здоровым;
9) понимать других людей;
10) построить успешную профессиональную карьеру.

Анализируя полученную информацию, мы получили данные, представленные в табл. 2

Таблица 2 – актуальные цели старшеклассников и студентов на проживаемых ими этапах профессионально-личностного самоопределения

Цели старшеклассников	**Ранг**	**Цели студентов**	**Ранг**
Получение признания собственной значимости от других людей	I	Построить успешную профессиональную карьеру	I
Получение социально значимой и престижной профессии	II	Обретение самостоятельности (в том числе, финансовой) и независимости от других людей	II
Обретение самостоятельности (в том числе, финансовой) и независимости от других людей	III	Самоутверждение в обществе	III
Познание окружающего мира	IV	Подготовка к созданию собственной семьи	IV
Быть сильным и здоровым	V	Научиться думать самостоятельно	V

Нетрудно заметить, что часть выбираемых старшеклассниками и студентами целей преемственно «перекликаются» друг с другом при незначительных различиях их рангов (при этом достаточно выражено преобладание прагматических целей, которые, в первую очередь, выступают для них «сквозными» на протяжении всех периодов профессионально-личностного самоопределения). Так, желание старшеклассников получить признание собственной значимости от дру-

гих людей в сознании студентов оформлено как самоутверждение в обществе. Стремление старшеклассников к получению социально значимой и престижной профессии трансформируется в построение успешной карьеры. И те, и другие практически одинаково заинтересованы в обретение самостоятельности (в том числе, финансовой) и независимости от других людей. Другие же цели, носящие не столь выраженный прагматический характер, являются специфическими для проживаемого возраста. Для старшеклассников это познание окружающего мира и стремление быть сильным и здоровым. Для студентов это подготовка к созданию собственной семьи и стремление научиться думать самостоятельно.

Весьма характерно, что эти «непрагматические» цели в обоих случаях отмечены низкими рангами. Но, в концепции нашего исследования, именно с их достижением, в первую очередь, связаны различия в индивидуальных образовательных результатов, обеспечивающие более сложный характер преемственности проживаемых этапов профессионально-личностного самоопределения, но определяющие при этом более высокий креативный потенциал совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов.

Для того чтобы совместная творческая деятельность старшеклассников и студентов служила для них источником этих индивидуальных образовательных результатов в ней должны быть реализованы три базовые функции: приращения персонального опыта (амплификации развития) ее участников, развития субъектности и развития самосознания. Триединство этих функций выступает важнейшим условием профессионально-личностного самоопределения старшеклассников и студентов на проживаемых этапах онтогенеза и развития их творческих способностей. Дадим их общую характеристику.

1. *Функция амплификации развития.* Амплификация возможно в самом раннем возрасте, однако ведутся исследования… от детства до старости. Традиционно феномен амплификации рассматривается в контексте проживания ребенком ранних периодов своего развития. Однако можно предположить, что основной принцип (в процессе общения со взрослыми людьми ребенок «сталкивается» с тем, что в данный момент ему еще не доступно) успешно реализуется в специфических видах взаимодействия и в подростково-юношеском возрасте. Как отмечает по этому поводу В.Т. Кудрявцев, «понятие “амплификация”, позволяющее выявить, как снимаются исторические ограничения развития человека в онтогенетической перспективе, распространимо не только на дошкольный возраст» [41, с. 5]. Для решения этого вопроса важно определиться, что именно становится в подростково-юношеском возрасте тем самым «приращением» собственного опыта, каково его содержание и каковы его источники. Проводя аналогию (до известной степени) с дошкольным детством, логично предположить, что этот субъективно новый, не передаваемый по тра-

диционным «дидактическим» каналам опыт возникает как результат «схватывания» (термин В.Т. Кудрявцева) универсальных смыслов вновь открывающейся действительности. Однако, если дошкольник «схватывает» эти смыслы в игровой деятельности, свободно экспериментируя при этом с объектами окружающего мира посредством творческого воображения [40], то для подростка (старшеклассника) такие универсальные смыслы обнаруживаются в конкретных ситуациях совместного решения творческих задач с более старшими партнерами (в нашем случае студентами), которые не ориентированы на трансляцию готовых образцов и эталонов деятельности. Напротив, творческую задачу они склонны решать на своем уровне профессионализации, используя для этого специфические средства, которые старшеклассникам открываются как «мир впервые». Именно разница в опыте и отказ от возможности от его дидактической односторонней трансляции становится для старшеклассников «приглашением к творчеству» и требует осмысления решаемой задачи как попытки выхода в зону своего ближайшего развития. Для старшеклассников эта зона связана с будущей профессиональной деятельностью, в процессе которой им предстоит освоить новые отношения делового профессионального сотрудничества. Особо важно, что эта задача решается старшеклассниками и студентами совместно, поэтому для студентов данная деятельность является источником новых смыслов, которые в большей степени связаны с освоением позиции лидера в команде профессионалов с разным уровнем подготовки.

2. *Функция развития субъектности.* Категория субъектности часто трактуется как качество личности, отражающее его способность активно и самостоятельно действовать в окружающей среде. Так, в «Словаре по педагогике» дается следующее определение субъектности: «Качество личности, обозначающее способность человека отдавать отчет в собственных действиях, быть стратегом деятельности, ставить цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, корректировать цели, выстраивать планы жизни» [35, с. 329]. Однако в современных исследованиях авторы выделяют аспект развития субъектности, непосредственно связанный с вопросом организации совместной деятельности различных субъектов. Речь идет об изначально присущему процессу развития субъектности его диалогическому характеру. Так, А.П. Стеценко обращает внимание на то, что процесс становления субъектности восходит к ее социальным корням. Субъектность с этих позиций можно рассматривать только как «достижение совместности, возможное лишь в мире, разделенном с другими» [58, с. 9]. Автор особо подчеркивает, что традиционные представления, избегающие именно этого аспекта, связаны с рядом глубоко ошибочных идей, в частности о неиз-

бежности социальных иерархий и неравенства, согласно которым некоторые люди находятся в привилегированном положении по сравнению с другими именно в силу наличия у них «собственной», не связанной с другими субъектности. На этом основании делается вывод, что субъектность необходимо рассматривать как результат «совместности», а не как индивидуальное достижение конкретного человека.

В призме рассматриваемой нами проблемы это означает, что именно совместность творческой деятельности старшеклассников и студентов может являться главным источником со-развития их субъектностей. Содержательный взгляд на такую деятельность, по мнению В.А. Петровского, сопряжен с ее субъект-субъектной парадигмой, сущность которой заключается в том, что «в качестве нового предмета анализа выделяется та сторона деятельности, которая интенционально ориентирована на другой субъект. Конечная ориентация здесь – не преобразование вещи или сообразование с вещью в целях насыщения тех или иных интересов агента активности (деятеля), а другой человек, “значимый другой”, которому первый адресует свои проблемы и ценности» [51, с. 11–12]. Взаимная адресация своих интересов старшеклассниками и студентами становится возможной благодаря тому, что их совместная творческая деятельность направлена на решение общей проблемы, но в одном и том же объект они могут обнаружить собственный предмет, соответствующий особенностям ситуации проживаемого этапа самоопределения и освоенными в этой связи способами действий. Реализуя эти способы действий, направленные на преобразование собственного предмета, и старшеклассники, и студенты адресуют друг другу свои субъектности. Особо отметим то, что именно обнаружение своего предмета, выводящего самоопределяющегося субъекта в новые деятельностные пространства, наиболее тесно связано с развитием одаренности. Как показано в исследованиях В.А. Петровского, «дети с высокими показателями одаренности приближаются к черте, ограничивающей пространственную территорию их действия, или пересекают эту черту» [50, с. 179].

3. *Функция развития самосознания*. Как показано в работах В.Т. Кудрявцева, возникновение самосознания человека исторически связано с разделением реализуемых функций в процессе совместной деятельности. Объясняется это именно тем, что в ходе совместно разделенной деятельности люди осваивали новые, не представленные в традиционном опыте деятельностные позиции (например, управленца), что вынуждало их «воображать себя другого», расширяя таким путем границы своего самосознания [38]. Таким образом, функция развития самосознания старшеклассников и студентов в процессе их совместной творческой деятельности определяет необходимость создания ситуаций, в которых ее участники смогут вообразить (и далее попытаться реализо-

вать) себя в новом качестве, которое е проявлялось ранее в обычных ролевых позициях школьника и студента. В свою очередь это означает необходимость существования воображаемого, то есть игрового плана этой деятельности, что может обеспечить свободный характер совершаемых социальных и профессиональных проб. В этом процессе старшеклассники получают возможность «вообразить» себя начинающими профессионалами, вступающими в новые для себя производственные отношения. Студенты же могут почувствовать себя более опытными профессионалами, которые строят особые отношения с людьми, нуждающимися в их поддержке. Самое же главное состоит в том, что именно такая воображаемая «примерка» новообразований самосознания лежит в основе самопрезентации и социального утверждения осуществляемой творческой деятельности в глазах других людей.

Реализация охарактеризованных функций непосредственно в процессе организации совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов, в ходе которой ими могут достигаться индивидуальные образовательные результаты, предъявляет особые требования к базовым компонентам концептуальной модели этой деятельности. Данные компоненты представлены на рис. 1.

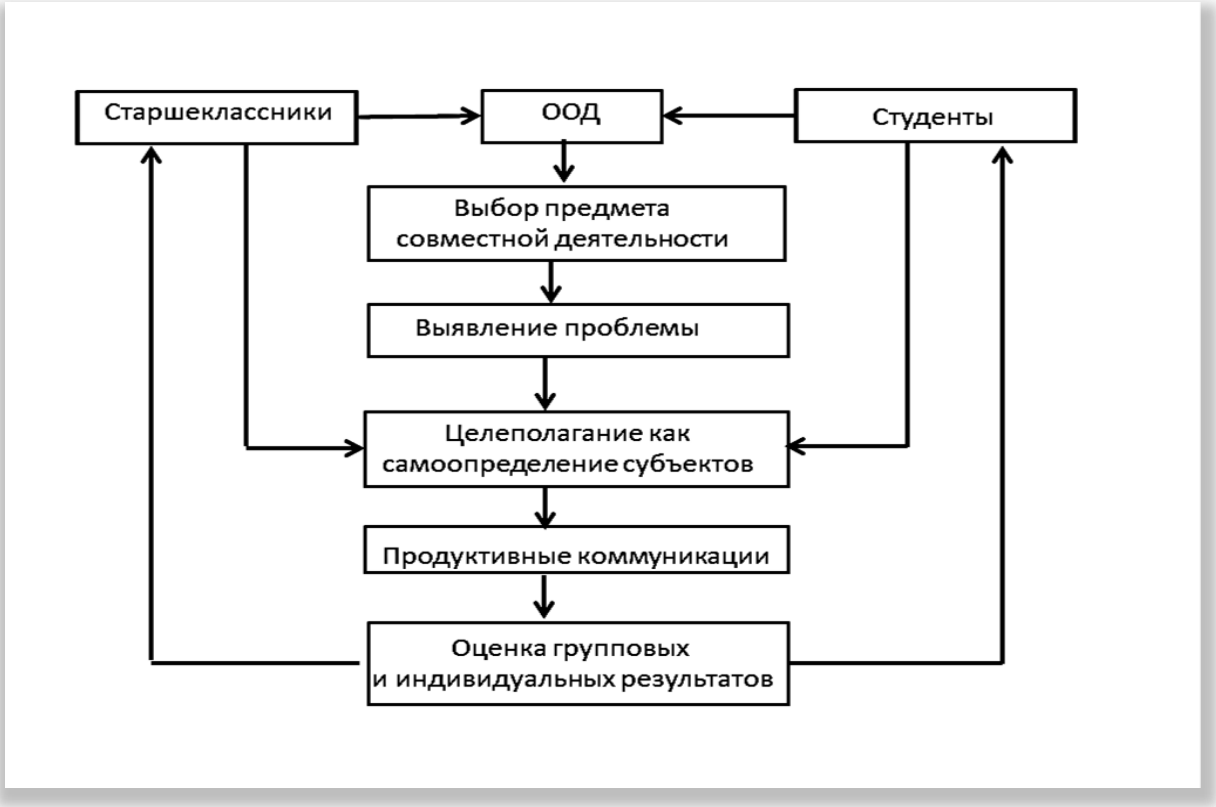

Рисунок 1 – базовые компоненты модели совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов

Примечание: ООД – ориентировочная основа действий.

Нетрудно видеть, что первая «встреча» старшеклассников и студентов как субъектов становящейся совместной деятельности происходит как создание ориентировочной основы дальнейших возможных действий (ООД). Им предстоит сориентироваться в потенциальных возможностях освоения окружающей действительности как широкого спектра социокультурных практик, требующих их творческого освоения различными субъектами. Как было показано нами ранее, данный этап становления деятельности реализуется в виде выявления и обсуждения исследовательских интересов старшеклассников и совершения совместных модельных продуктивных проб [23]. На этой основе будущими участниками совместной творческой деятельности определяется предмет этой деятельности как предметность, на которой будут строиться их ценностно ориентированные отношения. На этой предметности выделяются проблемы, требующие креативных решений.

Очевидно, что на этом этапе дифференциация субъектов по занимаемым ими позициям еще не происходит, однако, важной предпосылкой для этого выступают различия в том, как они отражают возникающую предметность. Эти различия могут быть объяснены с точки зрения концепции возрастного развития Д.И. Фельдштейна [61]. Старшеклассники, которые еще пребывают «на выходе» из подросткового возраста, занимают позицию «Я и общество», возраст студентов же относится к юношескому периоду их развития. Соответственно, старшеклассники воспринимают предметность совместной деятельности как нечто, существующее отдельно от них самих. Студенты же в большей степени относят к этой предметности и осваивающих ее субъектов – и старшеклассников, и самих себя.

Полная дифференциация старшеклассников и студентов как субъектов совместной творческой деятельности происходит во время второй «встречи» участников, когда ими осуществляется целеполагание как их самоопределение в выборе личностно значимых целей. С этого момента продвижение к результатам имеет индивидуализированный характер, поскольку старшеклассники и студенты ориентируются на индивидуальные цели и результаты, охарактеризованные выше. С учетом определившихся позиций осуществляются продуктивные коммуникации между участниками совместной деятельности в занимаемых ролевых позициях.

Этот процесс получает логическое завершение на этапе оценки достигнутых результатов, где индивидуальные образовательные результаты старшеклассников и студентов вычленяются из общего поля их совместной деятельности путем совершения рефлексии по поводу собственного образовательного продвижения.

Из сказанного в этом параграфе можно заключить, что совместная деятельность старшеклассников и студентов является для них источником индивидуальных образовательных результатов, значимых для решения творческих задач личностного и профессионального самоопределения на проживаемых этапах. Таковыми результатами выступают обретенные новые смыслы, способы продуктивных действий и их социального утверждения.

Для их достижения совместная творческая деятельность старшеклассников и студентов должна отвечать следующим условиям:

1) направленность деятельности на решение творческих задач, выходящих за пределы наличного опыта участников,
2) отказ от «дидактических» схем трансляции новых знаний,
3) сочетание реального и воображаемого (игрового) плана действий.

2.2. Оценка индивидуальных образовательных результатов старшеклассников и студентов

Ориентация совместной деятельности на индивидуальные образовательные результаты, связанные с развитием креативности и творческих способностей, требует разработки особых подходов к их оценке. попытки интеграции оценки творческих способностей непосредственно в реализуемую педагогическую технологию не дали однозначных результатов. Связано это с тем, что в существующей системе научных педагогических и психологических знаний отсутствует достаточно глубокое обоснование творческих способностей именно как образовательных результатов, достигаемых учащимися в различных видах учебной и социально ориентированной деятельности. Несмотря на то, что связь образовательных результатов и способностей, как таковая, не отрицается, на деле, как было установлено в наших предыдущих исследованиях, образовательные результаты чаще всего отождествляются с уровнями усвоения образовательных программ вне контекста становления субъекта их освоения [27].

Нами разработана модель оценки деятельности учащихся, направленной на решение проектных задач, в процессе которой формируются и проявляются их творческие способности. В качестве ведущего методологического основания для создания этой модели была использована идея совместного продуктивного действия, которое, согласно учению Б.Д. Эльконина всегда выступает «событием действия» и подкрепляется особыми способами его социального утверждения [67].

В концепции нашего исследования выделены следующие принципы, лежащие в основе оценки творческих способностей учащихся старшего школьного возраста:

1. *Принцип совместно-распределенной деятельности*. Творческие способности как образовательные результаты учащихся оцениваются в ситуациях их совместно-распределенной творческой деятельности, в которой не только решается проблемная задача, но и моделируются основные аспекты современной социально ориентированной деятельности субъекта, включая ориентацию на реальные проблемы и их конкретных носителей, работу в информационном пространстве, использование разнообразных деятельностных средств (теоретических, технических, информационных, художественных, функциональных (речь, мимика, жесты и т.д.)), коммуникации и сотрудничество с другими людьми, «социальное утверждение» достигаемых результатов. Именно эти аспекты закладываются в систему показателей, по которым оцениваются творческие способности учащихся.
2. *Принцип компенсаторности*. В условиях совместно-распределенной творческой деятельности предметом оценки становится не единый и обязательный для всех спектр творческих способностей, а именно те специфические способности каждого учащегося, комплекс которых помогает ему внести свой максимальный персональный вклад в достижение общей цели. Предполагается, что более высокий уровень развития одних способностей компенсирует недостаточно высокий уровень развития других.
3. *Принцип событийности*. Процедуры оценки творческих способностей не должны представлять собой внешние контрольные действия, а, напротив, должны быть непосредственно интегрированы в ситуацию совместной творческой деятельности учащихся. Производящие оценку творческих способностей методом экспертного наблюдения включенные эксперты сами являются участниками этой деятельности, занимая при этом особую социально-ролевую позицию. Данная позиция предполагает возможность оказывать другим участникам своеобразную помощь в виде подсказок, наводящих вопросов и т.д., благодаря которым существующие творческие способности могут проявиться более ярко.

Показатели, по которым осуществляется оценка творческих способностей, отражают различные аспекты совместной социально ориентированной творческой деятельности старшеклассников. К ним в нашей концепции отнесены следующие:

1. *Понимание, уточнение, «удержание» проблемной задачи*. Данный показатель характеризует способность старшеклассника понимать смысл поставленной

задачи именно как проблемной, не имеющей готового решения. Основу этой способности составляет выявление в условии задачи необходимости определить именно ту систему отношений, в которой возможно ее решение. Говоря словами А.В. Брушлинского, необходимо отделить от «требуемого», непосредственно заложенного в условии задачи», то «искомое», что открывает путь к ее решению [15].

2. *Работа с информацией*. Способность эффективно работать с разнообразными источниками информации сама по себе не является творческой, поскольку алгоритмы работы учащихся в информационных системах вполне могут носить репродуктивный характер. Креативность старшеклассника проявляется в его способности формировать свой запрос в неопределенной ситуации, когда нет полной ясности, какая именно информация необходима, где, на каких ресурсах она может быть найдена, и как может быть оценена ее достоверность.
3. *Эффективность использования различных средств деятельности*. Выбор средств решения проблемы – это подлинно творческий выбор, если он осуществляется в неопределенной ситуации, где заранее неизвестно, какие из них могут оказаться наиболее эффективными. Эта ситуация характеризуется избыточностью разнообразия возможных путей решения поставленной задачи. Креативность субъекта проявляется здесь в его способности обнаружить новые возможности использования ранее известных средств деятельности.
4. *Использование подсказок*. Подсказка учителя часто рассматривается как своеобразная форма поддержки учащегося, испытывающего затруднения в решении учебной задачи. Педагогическим потенциалом при этом обладают «непрямые» подсказки, не представляющие собой конкретные указания, как именно нужно действовать. Принято считать, что «непрямые» подсказки должны определять только направление анализа ребенком своей индивидуальной задачи, в то время как его осуществление принадлежит только самому учащемуся [24]. Из этого можно заключить, что уже само по себе использование подсказки выступает для старшеклассника своеобразной творческой задачей. Использование подсказки проявляется как готовность учащегося воспринять ее как знак, указывающий на измененное направление собственного мышления.
5. *Продуцирование оригинальных идей*. Данный показатель отражает способность старшеклассника не просто «придумывать» нечто оригинальное, но и соотносить свою идею с постановкой проектной задачи, выделять общий принцип ее решения и формулировать идею как способ реализации этого принципа в конкретной проблемной ситуации.
6. *Эффективность взаимодействия с партнерами*. Этот показатель связан с совместным и даже *со-бытийным* характером творческой деятельности. По-

этому он отражает не просто готовность учащихся к формальному распределению обязанностей, но и к построению продуктивных коммуникаций, в ходе которых частные задачи совместной проектной деятельности решаются наиболее эффективно за счет особых взаимоотношений субъектов и их взаимной поддержки.

7. *Саморегуляция деятельности*. Данный показатель отражает способность старшеклассника самостоятельно находить те «лакуны» совместной деятельности, которые в данный момент нуждаются в заполнении. Другими словами, он характеризует готовность старшеклассника брать и осуществлять персональную ответственность за достижение конечных общих целей.
8. *Презентация и «социальное утверждение» полученных результатов*. Презентация достигнутых результатов требует от учащихся особой способности «вписать» эту процедуру в контекст реальных социальных отношений, которые моделируются в совместной творческой деятельности. Суть этой творческой способности состоит во внутреннем «перевоплощении» старшеклассника, осмысленного исполнения им социальной роли субъекта, самоопределившегося в проблемном поле решаемой творческой задачи.

Следует отметить, что оценка творческих способностей по этому показателю требует особой подготовки самих экспертов. Наиболее часто в распространенной массовой практике защиты индивидуальных проектов учащихся в роли экспертов выступают учителя школы. Однако в этом случае и у учащихся, и у учителей проявляются их обычные установки друг на друга как на руководителей и исполнителей, совместная деятельность которых направлена на воспроизведение заданной нормы. Для ее преодоления требуется особая подготовительная работа, сопряженная с коррекцией ценностно-смысловой сферы педагогов, которым для адекватной экспертной оценки творческих способностей учащихся необходимо увидеть в них авторов, а не исполнителей [73]. В этой связи перспективным представляется привлечение к процедурам оценки представителей внешней образовательной среды. В концепции нашего исследования эта роль отведена педагогического вуза.

Еще одной категорией потенциальных субъектов оценки творческих способностей детей выступают их родители. Для этого необходима их специальная подготовка, направленная на развитие детско-родительских отношений, реализуемая в процессе совместного решения творческих задач. Адекватность выставляемых экспертных баллов здесь существенно зависит от занимаемой родителями внутриличностной позиции [71].

Процедура оценивания творческих способностей представляет собой решение участниками совместной деятельности (старшеклассниками) творческой задачи, представленной в виде кейса, содержащего описание проблемной ситуа-

ции, постановку проектной задачи и методические указания к ее решению. Ей предшествует диагностика, направленная на выявление наиболее привлекательных для участников сфер социально ориентированной деятельности и образовательных областей, с которыми эта деятельность в наибольшей степени сопряжена. По итогам проведенной диагностики формируются команды (по 6 – 7 человек) из числа учащихся 9 – 11-х классов, которым предстоит решать творческие задачи в наиболее интересующих их образовательных областях.

Процедура оценки включает в себя следующие этапы.

Первый этап – вводный инструктаж. Ведущий сообщает участникам цели предстоящей работы, правила, которые следует соблюдать, представляет экспертов и называет показатели, по которым будет осуществляться оценка творческих способностей.

На втором этапе участники команд знакомятся с предложенными им кейсами, обсуждают творческие задания и формулируют вопросы на их понимание и уточнение. Сформулированные участниками вопросы фиксируются экспертами для их учета при оценке эффективности работы с информацией.

Третий этап посвящен непосредственному решению творческих задач. Участники имеют возможность использовать всевозможные разнообразные средства, материалы, ресурсы, то есть, все то, что позволит им получить наилучшее решение задачи и презентовать его в оригинальном, креативном формате.

На четвертом этапе команды презентуют и защищают полученные решения в диалоге с экспертами.

По завершении работы проводится групповая рефлексия, в ходе которой обсуждаются вопросы, связанные с эффективностью осуществленной деятельности, личным вкладом и персональным образовательным продвижением каждого участника.

2.3. Организация и сопровождение совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов

Организация и сопровождение совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов базируются на представлениях о различиях их мотивации и целеполагания, определяемых различными ситуациями профессионально-личностного самоопределения. При этом выбираемые ими цели требуют использования специфических средств их достижения. Старшеклассники совершают свободные пробы, еще не «встроенные» в классические рамки научного исследования. Их цели связаны с получением субъектного опыта преобразова-

ния окружающего мира при помощи особых средств, освоение которых связано с выходом в зону ближайшего развития. Поэтому, согласно замыслу проекта, творческие задачи, которые ставятся и решаются ими во взаимодействии со студентами, не предполагают возможности их «прямого» решения с использованием уже известных заранее способов действий. Таким путем в их деятельности (и объективно и субъективно) моделируются ситуации вхождения в новую для них образовательную среду, в данном случае, в неформальную среду вуза. Именно требование неформального характера образовательной среды, в условиях которой осуществляется их взаимодействие со студентами, призвано обеспечить необходимые степени внутренней свободы совершаемых продуктивных проб [31].

Что же касается студентов, их собственные цели, реализуемые во взаимодействии со старшеклассниками, носят более формализованный характер достаточно строгих целей научного исследования. В этой связи старшеклассникам изначально отводится роль «помощников», которые могут взять на себя исполнение отдельных, достаточно простых обязанностей. Но это обстоятельство характеризует только формальный компонент совместной деятельности. Кроме него у студентов возникают цели, связанные с обретением опыта сотрудничества с «другими» людьми, чей опыт и профессиональное сознание пребывают в стадии становления. Другими словами, они в модельном виде осваивают ситуации собственного будущего, в котором им предстоит стать наставниками для начинающих профессионалов. Их главная задача состоит в том, чтобы стать для старшеклассников теми самыми значимыми Другими, отношения с которыми выступают для старшеклассников источником опыта сотворчества, отсутствующего в традиционных формальных образовательных средах.

С учетом сказанного, педагогически организованная совместная творческая деятельность старшеклассников и студентов строится как серия образовательных событий, в ходе которых ее участники решают различные творческие (исследовательские) задачи. Содержание этих задач должно отражать культурную проблематику, относящуюся к различным сферам научно-исследовательской деятельности. Ролевые позиции, которые занимают при этом студенты, соотносятся с различными уровнями наставничества, охарактеризованными в первой главе.

Совместную творческую деятельность старшеклассников и студентов целесообразно проводить в трех базовых формах: продуктивное клубное общение, организация модельных продуктивных проб, инициирование и реализация творческих проектов по интересам. Дадим их общую характеристику.

Продуктивное клубное общение организуется в игровых формах, отвечающих особенностям ведущей деятельности развития старших подростков. Таковыми формами могут быть продуктивная сюжетно-ролевая игра, социально-

психологический тренинг, квест и др. Примером может служить квест «Где живет сова?», в котором приняли участие обучающиеся МАОУ СОШ № 24 г. Краснодара. Задача, стоявшая перед старшеклассниками, состояла в том, чтобы отправиться в путешествие на факультет педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанского государственного университета и обнаружить там место жительства Совы, наделяющей мудростью студентов. (Сова в римской и греческой мифологии — символы размышлений и мудрости.) В ходе путешествия им необходимо было получить ответы на смысловые вопросы: что является для студентов главными источниками их профессиональных знаний и компетентности? Что нужно делать самим студентам для того, чтобы получить необходимый им жизненный и профессиональный опыт из этих источников? Главным результатом этого действия становилась возможность старшеклассников составить для себя первоначальное целостное представление о вузе, особенностях образовательного процесса, отличающих его от привычной «школьной» учебы, требованиях, предъявляемым к студентам, и соотнести все это с собственными намерениями и планами профессионального самоопределения. Квест проводился в три этапа. На первом этапе учащиеся школы собирали предварительную информацию о факультете педагогики, психологии и коммуникативистики, используя для этого сайт КубГУ и материалы СМИ. На этом же этапе ими совместно с классными руководителями формулировались и обсуждаются цели предстоящего путешествия, разрабатывался первоначальный план совместных действий, включающий изучение общей обстановки на факультете, изучение его структуры, проведение интервью со студентами и преподавателями и др. действия, отвечающие поставленным целям. На втором этапе на факультет прибыла группа «разведчиков», которые при поддержке студентов исследовали его, составили схему расположения основных объектов, узнали их назначение и функции. Проводилась фото- и видеосъемка. На основе собранной информации осуществлялась конкретизация и коррекция предварительного плана действий, распределялись и уточнялись персональные обязанности каждого участника. Здесь же методом мозгового штурма старшеклассниками были выдвинуты гипотезы о том, что именно является источниками знаний и профессионального опыта студентов из всего того, что представлено в целостном образовательном процессе вуза. На третьем этапе был реализован план намеченных действий, осуществлялся сбор информации, необходимой для аргументации выдвинутых гипотез. Для этого были созданы рабочие микрогруппы учащихся школы, которым оказали содействие участвующие в проекте студенты. В заключительно части квеста участники путешествия собрались в заранее подготовленной аудитории, где им необходимо было составить аналитический отчет о полученных результатах и подготовить аргументированные выступления с указанием конкретных мест на

факультете, где может находиться Сова. Студенты выступали модераторами этой работы. После этого была проведена миниконференция по итогам состоявшегося путешествия. Итоги конференции комментируют студенты, выступающие в роли экспертов. Если учащимся удалось доказать, что в обследованных ими объектах действительно живет Сова, они получают в награду маленьких Сов. Если какие-то важные моменты жизни факультета не попали в поле зрения участников путешествия, эксперты говорят об этом, указывая, какую именно маленькую Сову они пропустили. Завершается конференция выступлением декана факультета, который награждает участников Большой Совой.

Организация модельных продуктивных проб осуществляется в форме групповой работы старшеклассников с предложенными им кейсами, содержащими описание проблемных ситуаций, требующих принятия оригинальных и компетентных проектных решений. Студенты при этом выступают в двух ролевых позициях: модераторов, организующих продуктивное взаимодействие старшеклассников, и экспертов, оценивающих проявляемые в процессе этой деятельности творческие способности. Задания, содержащиеся в кейсах, должны соответствовать трем уровням сложности. На первом уровне достаточно использовать уже известные старшеклассникам способы и алгоритмы деятельности. Задания такого уровня используются исключительно для того, чтобы старшеклассники, почувствовав уверенность в своих силах, вошли в процесс совместной деятельности. Задания второго уровня не решаются при помощи уже имеющихся компетенций, но возможные варианты окончательного решения могут быть разными, и старшеклассникам нужно определять и отстаивать свой выбор. Задания третьего уровня (проблемного), в принципе, не имеют каких-либо известных решений. Работая над ними, старшеклассники «выпадают» из привычной зоны комфорта, зато обретают модельный опыт соприкосновения с глобальными проблемами, решение которых требует освоения людьми принципиально новых способов совместных действий. Задача студентов состоит в том, чтобы помочь старшеклассникам психологически совладать с этой ситуацией и наметить возможные стратегические направления решения проблем.

В ходе подготовки к проведению этих событий участникам необходимо выработать и сформулировать правила, которым должна подчиняться их совместная творческая деятельность. Согласно этим правилам, участники, во-первых, необходимо найти не только правильное, но и необычное, оригинальное решение задачи, во-вторых, максимально раскрыть и использовать все свои творческие способности и помогать сделать это партнерам по команде. При этом допустимо использование всех средств и ресурсов, которые могут помочь найти наилучшее решение задачи (в т.ч. Интернет) и обращение за советом к помощникам – студентам. В то же время они не имеют права унижать достоинство и

мешать работать другим участникам события, нарушать нормы поведения и речи и навязывать команде свое мнение любой ценой, давить на партнеров. (Примеры формулировок таких правил даны в Приложении.)

Работа по инициации творческих проектов, реализуемых старшеклассниками совместно со студентами, осуществляется в три этапа. На первом происходят обсуждения интересующих старшеклассников проблематик и направлений исследовательской деятельности. Обсуждение целесообразно проводить в форме Фестиваля творческих идей, готовясь к которому старшеклассники создают свои творческие эссе. Перед ними ставится задача: сформулировать вопросы, на которые они хотели бы получить собственные ответы. Студенты выступают в роли модераторов этих обсуждений, а также осуществляют их аналитическое сопровождение. По итогам обсуждений готовятся аналитические обзоры представленных проблематик.

На втором этапе создаются малые группы из числа старшеклассников и студентов, которые работают над конкретными проектами в рамках обсужденных проблематик. Их задача состоит в том, чтобы эти проекты в максимальной степени носили творческий характер и базировались на реальных исследовательских интересах участников. На третьем этапе итоги реализации совместных проектов обсуждаются в формате экспертных сессий. Обсуждения должны носить неформальный характер, их предметом выступает состоявшееся продвижение авторов проектов в исследуемой культурной проблематике, что существенно отличает их от традиционных процедур защит, используемых в формальной образовательной среде школы. Перед авторами ставится задача рассказать о реализованном проекте как о жизненно значимом событии, в котором они открыли для себя новые интересы и смыслы окружающей действительности.

2.4. Опытно-экспериментальное обоснование модели совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов

Экспериментальная апробация созданной модели осуществлялась в неформальной образовательной среде, специально организованной для продуктивных взаимодействий старшеклассников и студентов. Всего в исследовании приняло участие 110 учащихся 9-х – 10-х классов, 36 педагогов средних общеобразовательных школ и гимназий (МАОУ СОШ № 24, МАОУ СОШ № 58, МАОУ гимназия № 54 г. Краснодара и МБОУ СШ № 19 аула Новая Адыгея Тахтамукайского района Республики Адыгея) и 30 студентов психолого-педагогического и педагогического направлений подготовки Кубанского государственного университета.

На первом этапе опытно-экспериментальной работы были проведены три образовательных события. В первом случае творческая задача базировалась на историческом материале, встроенном в психологический контекст. Участникам был предложен кейс «Сражение» (приложение 3), работая над которым они искали оригинальные и наиболее эффективные решения различных проблемных ситуаций. Предложенное задание предполагало возможность принятия различных креативных решений. Обе команды использовали специально подготовленные средства, технику: компьютеры, гаджеты, интерактивную доску.

Работая с кейсом, участникам нужно было определить, о каком именно сражении идет речь (было ли оно вымышленным или реальным в кейсе сказано не было), создать карту, воспроизводящую все произошедшие события, и составить их словесное описание в виде писем, написанных своим родным и близким солдатами противоборствующих армий.

Предъявление экспертам результатов совместной работы в формате стендовых докладов

Участникам необходимо было доказать оптимальность и реалистичность предложенных решений. При обсуждении достигнутых результатов эксперты отметили сильные и слабые стороны участников и особенности коммуникаций, реализуемых в ходе их совместной творческой деятельности.

Оценка студентами индивидуально-групповой деятельности учащихся

Временный научно-исследовательский коллектив

Во втором случае творческая задача была связана с культурной проблематикой, лежащие в основе социологии, психологии и обществоведения. Кейс «Прогрессоры» (приложение 3) содержал описание быта воображаемой внеземной цивилизации, находящейся на стадии своего развития, сопоставимой с цивилизацией Древних славян. Участникам было необходимо от лица «прогрессоров», располагающих всеми современными техническими средствами и гуманитарными знаниями, разработать и мысленно реализовать сценарий культурного развития этой цивилизации, так, чтобы в ее истории не было войн, несправедливости и коррупции. О результатах проведенной работы нужно было рассказать в форме доклада с элементами инсценировок и наглядности.

Третье из проведенных образовательных событий было посвящено проблемам современного образования и роли обучающихся как его субъектов. Участники занимались проектированием «Школы – 2030», для чего им понадобилось обсудить проблематику современного образования и определить векторы его развития в соответствии с новыми образовательными потребностями российского общества. Работа велась по трем направлениям: образовательная деятельность учащихся в эпоху новых информационных технологий; образ учителя как «посредника» между учащимися и окружающим миром; учебник как рабо-

чий инструмент ученика. Результаты работы были представлены в виде докладов с элементами инсценировок и предъявления наглядности.

На втором этапе выявлялись и обсуждались исследовательские интересы старшеклассников, которые могли в дальнейшем стать основой их самостоятельной научно-исследовательской работы. Для этого им было предложено выступить онлайн на заседаниях Студенческого научного общества со своими творческими эссе. Были сформулированы следующие проблематики.

1. Я в мире человек - (человек и культура; развитие и саморазвитие человека в творчестве; самореализация и самоопределение личности).
2. Родительский дом – начало начал - (семья как детско-взрослая общность; проблемы детско-родительских отношений).
3. Моя будущая профессия - (проблемы выбора и освоения будущей профессии в современном мире; профессии будущего).
4. Образование в жизни современного человека - (какое образование нужно современному ребенку? какие проблемы ему приходится решать в процессе получения образования? отношения учителей и учащихся: «разрывы» и «точки соприкосновения»).
5. Этот удивительный мир - (что побуждает человека к творчеству? что может вызвать его интерес при встрече с неизвестным? мир природы – источник удивления).

Фестиваль творческих идей «Эврика» на базе ФГБОУ ВО «КубГУ»

http://cdod-hosta.ru/festival-tvorcheskih-idej-evrika/
https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/279/275

В обсуждениях принимали участие студенты – участники научного общества, которым была дана установка: своими вопросами и комментариями побуждать авторов эссе выявлять и обсуждать проблемные вопросы, на которые необходимо дать свои собственные ответы, отражающие их внутреннюю позицию субъектов этих проблематизированных культурных практик.

Полученные данные, в целом, свидетельствуют о весьма высокой эффективности совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов. Помимо этого проведенная работа позволила выявить перспективные проблематики, с развитием которых связаны пути повышения эффективности совместной проектной и научно-исследовательской деятельности старшеклассников и студентов.

По направлению № 1 наибольший интерес участников вызвал феномен творчества и значение, которое оно имеет в жизни человека. Обсуждение строилось в контексте проблематики развития творческой личности как «неотъемлемой части инноваций, производительности и устойчивости общества» [70] Творчество рассматривалось участниками с различных позиций: как средство самовыражения личности в различных видах социально значимой деятельности (танцы, сочинение стихов и т.д.); как необходимый компонент бытия человека в его даже повседневной жизни; как особая характеристика некоторых профессий, хобби; как способ зарабатывания средств к существованию; как способ выражения своей принадлежности к определенным социальным и этническим группам. В качестве противоречий, могущих составить основу для будущих совместных и индивидуальных проектов старшеклассников и студентов были выделены: противоречие между потребностью человека в творчестве и нормами, регламентирующими его деятельность в обществе; противоречие между целями творческой деятельности человека и его индивидуальными особенностями, ограничивающими возможности их достижения; противоречие между мотивами творческой деятельности представителей этнических групп и интересами других людей. В тоже время был отмечен недостаток внимания собственно психологическим аспектам творчества, находящимся в центре внимания мирового научного сообщества, таким как, например, взаимосвязь творчества с интуицией и другими психическими процессами [71]

По направлению № 2 предметами обсуждения стали: межпоколенные связи в семье и их значение для социализации и развития самосознания детей и взрослых; причины взаимного непонимания и конфликтов между детьми и взрослыми членами семьи; роль, которую играет семья в формировании личности детей разного возраста. В качестве центрального противоречия обсуждался разрыв между интересами растущего ребенка и требованиями, предъявляемыми ему в соответствии с «взрослыми» нормами жизни и социального поведения.

В обсуждении по направлению № 3 наибольший интерес участников вызывали проблемы выбора и подготовки к будущей профессии в ситуации высокой степени неопределенности. В ходе обсуждения был сформулирован вопрос: как выбрать профессию, которой сегодня еще нет? В этом контексте

обсуждались средства и возможности человека, позволяющие ему эффективно действовать в подготовке к ситуации неизвестности, а также факторы, в наибольшей степени влияющие на выбор человеком будущей профессии в изменяющемся мире. Кроме того, интерес участников вызвал вопрос, может ли будущая профессия вырастать из сегодняшнего хобби? Обсуждались также особенности труда, отвечающие некоторым «особым» профессиям (врач, дизайнер интерьера и др.).

В рамках направления № 4 обсуждались проблемы современного образования и его роли в жизни взрослеющего человека. Особый интерес вызвала тема «бесполезности» школьных знаний для жизни в современном мире. На этой основы было выделено базовое противоречие между индивидуальными потребностями личности и всеобщим содержанием школьного образования, мало отвечающим этим потребностям. В этом же контексте обсуждались причины конфликтов в ученических коллективах и «противостояний» между учителями и учащимися. Обсуждались также сопутствующие проблемы, такие как отношение человека к информации, в частности, к чтению книг, и роль образования в подготовке к будущей профессии.

В рамках пятого направления обсуждались проблемы взаимоотношений человека с окружающим миром, их оформленность в виде различных видов творческой деятельности, соответствующие функциональные и эмоциональные состояния (тревожность, стресс, эмоциональное выгорание), а также проблемы жизни современного общества, в частности, связанные с его разнообразием и трудностями во взаимоотношениях различных социальных групп и культур. В этой связи были обсуждены вопросы развития толерантности современного человека.

На третьем этапе старшеклассники при поддержке студентов разрабатывали свои собственные научно-исследовательские проекты, в основу которых ими были заложены проблемы, отражающие выявленные на предшествующем этапе исследовательские интересы. Было инициировано 7 оригинальных проектов, тематика которых касалась таких направлений исследований, как: представления современных подростков о семье и семейных отношениях; особенности мотивации выбора медицинских профессий; выбор профессии как деятельность современного подростка; причины возрастания тревожности у детей и подростков в современном мире. Три проекта носили выраженный прикладной характер: сочинение стихотворений и издание сборника; дизайнерский проект «Визуальное увеличение комнаты» и съемка социального видеоролика.

Студенты, участвующие в реализации этих проектов, выступали в особой роли наставника, не сводимой к обычному научному руководству, поскольку специальными знаниями в этих областях обладали далеко н всегда. Их задача состояла в том, чтобы мотивировать авторов на максимальное раскрытие своих творческих способностей и оказать им поддержку в ситуациях, требующих принятия ответственных решений. Эта поддержка осуществлялась, как в очном, так и в дистанционном формате, обсуждения хода реализации проектов происходи-

ли на заседаниях студенческого научного общества.

На четвертом этапе старшеклассники – авторы проекта – самостоятельно продолжили работу над начатыми проектами. Им предстояло самостоятельно решить, будут ли они связывать уже достигнутые результаты с работой над индивидуальными проектами, предусмотренными учебным планом средней общеобразовательной школы, либо оставят свою работу на уровне свободной пробы. В любом случае, им была предложена помощь в экспертно-аналитическом сопровождении их проектной деятельности со стороны студентов. Эта работа проводилась в режиме индивидуального консультирования и экспертной сессии, где авторы проектов (старшеклассники) получали неформальный опыт их защиты перед оппонирующей аудиторией.

Программа опытно-экспериментальной работы включала проведение входной и итоговой диагностики уровней проявляемых творческих способностей старшеклассников, проводимой по описанной выше методике. Были получены следующие результаты.

В качестве творческого задания участникам групповой работы было предложено совершить образовательное путешествие в любую интересующую их страну (сформулировать образовательные цели, определить маршрут, собрать информацию и составить «репортаж с места событий»). Результаты этой работы представлены на рис. 2.

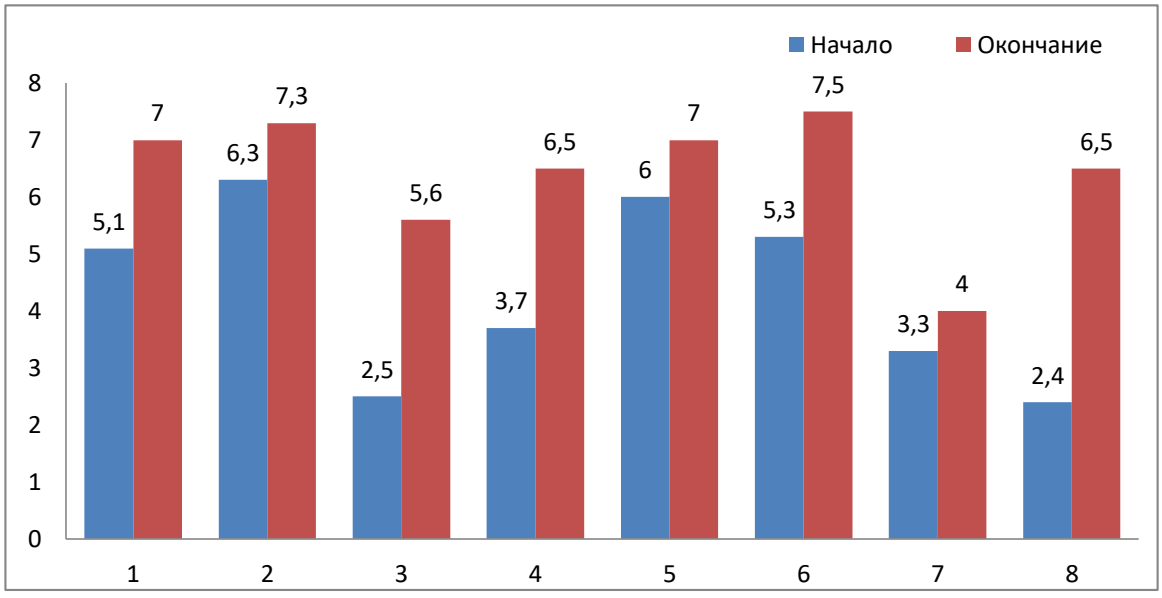

Рисунок 2 – экспертные баллы оценки творческих способностей участников экспериментальной группы на начало и окончание эксперимента

Примечание:

1 – способность понимать суть решаемой задачи;

2 – способность находить недостающую информацию;

3 – способность творчески применять различные средства;

4 – способность понимать и использовать подсказки;
5 – способность продуцировать нестандартные, оригинальные идеи;
6 – способность эффективно сотрудничать с партнерами в неопределенных ситуациях;
7 – способность к максимальному использованию собственного творческого потенциала;
8 – способность предъявлять и отстаивать достигнутые результаты.

Вполне очевидно, что уровень развития творческих способностей возрос, однако, наиболее высокие показатели зафиксированы по нескольким позициям. Так, в наибольшей степени возросла способность предъявлять и отстаивать достигнутые результаты (с 2,4 до 6,5 баллов), способность творчески применять различные средства (с 2,5 до 5,6 баллов), способность понимать и использовать подсказки (с 3,7 до 6,5 баллов). Во все этих случаях совершен переход с низкого уровня развития творческих способностей на средний.

Еще по четырем позициям рост абсолютных значений представляется не столь динамичным. Так, способность понимать суть решаемой задачи возросла с 5,1 до 7 баллов, способность находить недостающую информацию – с 6,3 до 7,3 баллов, способность продуцировать нестандартные, оригинальные идеи – с 6 до 7 баллов, способность эффективно сотрудничать с партнерами в неопределенных ситуациях – с 5,3 до 7,5 баллов. Однако во всех этих случаях уровень развития творческих способностей преодолел черту между средним и высоким, что говорит о качественном улучшении креативного потенциала обучающихся.

И лишь способность к максимальному использованию собственного творческого потенциала выросла незначительно и едва вышла на границу между низким и средним уровнем.

Все эти данные позволяют говорить о том, что развитие творческих способностей – процесс нелинейный, и персональный профиль развития каждого обучающегося может изменяться по-разному. Однако в целом, тенденция развития творческих способностей, лежащих в основе совместной творческой деятельности в неопределенных ситуациях, требующих принятия креативных решений, вполне очевидна.

Таковы, в целом, результаты проведенного экспериментального исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Переходя к выводам, отметим, что организация совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов в неформальном образовательном пространстве выступает эффективным средством развития их творческих способностей – как общих (продуктивность мышления, способность ставить и решать проектные задачи, строить эффективные коммуникации на основе разделенной ответственности и т.д.), так и специфических, отвечающих задачам проживаемого этапа профессионального самоопределения. Для старшеклассников это способность работать в команде с более опытными партнерами и наставниками, презентовать и защищать достигнутые результаты совместной деятельности в ситуациях неформального творческого общения, видеть проблемную насыщенность окружающего мира. Для студентов таковыми специфическими способностями выступают: готовность осуществлять продуктивные взаимодействия с менее опытными партнерами в режиме совместной деятельности и наставничества, выявлять научную проблематику, латентно представленную в содержании проектов старшеклассников и занимать различные ролевые позиции – от ментора до научного руководителя в совместной деятельности со школьниками.

Совместная деятельность старшеклассников и студентов является для них источником индивидуальных образовательных результатов, значимых для решения творческих задач личностного и профессионального самоопределения. Таковыми результатами выступают обретенные новые смыслы, способы продуктивных действий и их социального утверждения.

Педагогическая проблема интерпретации и оценки творческих способностей как образовательных результатов, не относится к числу окончательно решенных. Существующие в науке и практике подходы к оценке творческих способностей базируются на их понимании как особых психологических свойств личности, сформированных мыслительных операций, либо как освоенных трудовых функций, индивидуально реализуемых субъектом на особо высоком уровне продуктивности. Задача же состоит в том, чтобы оценить творческие способности именно как образовательные результаты, достигаемые субъектом в процессе обучения и проявляемые им в различных видах социально ориентированной деятельности с учетом ее коллективно-распределенного характера.

С этой точки зрения проектирование образовательных пространств развития совместной творческой деятельности субъектов, пребывающих на разных этапах профессионально-личностного самоопределения, может рассматриваться как эффективное средство индивидуализации образовательного процесса. В частности, это относится к совместной творческой деятельности старшеклассни-

ков и студентов, обеспечивающей, с одной стороны, становление ценностно-смыслового отношения старшеклассников к выбору будущей профессии, с другой стороны, обретение студентами опыта наставничества как важного шага на пути творческого освоения уже выбранной профессии.

В обоих случаях индивидуальные образовательные результаты субъектов совместной творческой деятельности расширяют круг их персональных возможностей творческого освоения окружающего мира и самореализации в нем.

Обоснованная нами технология оценки творческих способностей старшеклассников непосредственно в ходе осуществления ими совместной творческой деятельности позволяет не только определять уровни их сформированности, но и составлять целостное представление о возможностях учащегося становиться субъектом этой деятельности на основе его самоопределения в выборе «ниши» персональной ответственности за достижение общих социально значимых результатов.

В то же время внедрение этой технологии в массовую практику личностно ориентированного образования требует разработки особых способов и средств обучения экспертов, в задачу которых входит не только собственно оценка уровня творческих способностей, но и их интерпретация как проявлений внутренней активности личности, проявляемой в ситуации высокой степени неопределенности. С обоснованием этих способов обучения может быть связано направление дальнейших исследований по данной проблематике.

В целом, можно заключить, что проектирование неформальных образовательных сред, обустроенных для организации совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов, выступает перспективным направлений исследований по проблемам развития творческой одаренности учащихся и выстраивания на этой основе их индивидуальных образовательных траекторий, реализуемых в условиях преемственного взаимодействия школы и вуза.

Приложение 1. *Анкета участника образовательного события*

Дорогой друг!

Приглашаем тебя стать участником образовательного события «Творческие способности – что это такое?», которое состоится в нашей школе в апреле этого года. Тебе предстоит проявить там свои творческие способности и узнать, в чем ты особенно силен, что у тебя получается лучше всего, когда ты вместе с другими людьми решаешь интересные, творческие задачи, каких немало будет в твоей дальнейшей жизни. Для того чтобы это было действительно интересное событие, нам необходимо заранее знать, что привлекает тебя больше всего. В этой таблице напротив каждого названия образовательной области находятся свободные ячейки, в каждую из которых тебе нужно будет занести порядковый номер в соответствии с твоими интересами. Напротив самого интересного поставь «1», а там, где самое неинтересное – «7». У тебя получится нумерованный список, в котором все предлагаемые образовательные области расположатся в порядке убывания твоего интереса. ***Использовать нужно все номера от 1 до 7, повторяя их не более одного раза.***

Образовательная область	**№ п/п**
Литература и театр	
Естественные науки	
География и экология	
История и обществоведение	
Изобразительное искусство	
Математика	
Социальное проектирование	

А теперь расскажи о себе:
твои ФИО _____
класс _____

Спасибо за участие в опросе!

Приложение 2.

ПРАВИЛА ИГРЫ

НУЖНО:

- стараться найти не только правильное, но и необычное, оригинальное решение задачи (*но не превращать его в «хохму»*)
- максимально раскрыть и использовать все свои творческие способности и помогать сделать это партнерам по команде (*но не заниматься «саморекламой»*)

МОЖНО:

- использовать все, что может помочь Вам найти наилучшее решение задачи (в т.ч. Интернет – готового решения задачи Вы там все равно не найдете, а вот нужную информацию, которая поможет Вам найти свое собственное решение, вполне возможно)
- обращаться за советом к Вашим помощникам – студентам (но не для того, чтобы они сделали что-то вместо Вас)

НЕЛЬЗЯ:

- унижать достоинство и мешать работать другим участникам события
- нарушать нормы поведения и речи
- навязывать команде свое мнение любой ценой, давить на партнеров

Приложение 3. *Образцы кейсов для проведения образовательных событий и диагностики творческих способностей*

Кейс «Необитаемый остров» (образовательная область «География и экология»).

На поверхности Земного шара неожиданно обнаружен ранее неизвестный остров. Он необитаем. У Вас есть возможность построить на нем новое государство (1). Главное условие – жители этого государства должны жить в гармонии с природой, но при этом обеспечивать высокий уровень качества жизни (2). Остров Вы можете увидеть на карте (приложение). Вам нужно нанести на эту карту еще не построенные города и др. населенные пункты (которые будут там построены Вами в дальнейшем) и объекты инфраструктуры, обеспечивающие их жизнедеятельность (2). Для этого обязательно нужно учитывать географические и климатические условия острова (3). После этого Вам предстоит доказать экспертам, что Ваше решение действительно оптимальное, граждане этого островного государства действительно будут жить хорошо, а природа острова от этого не пострадает.

Примечание. Цифрами в скобках обозначены узловые моменты, над которыми следует подумать:

(1) что такое государство, из чего оно состоит, как оно устроено?
(2) что такое «качество жизни» и от чего оно зависит?
(3) что такое «географические и климатические условия», от чего они зависят, как и на что они влияют?

Как и в каком виде Вы предъявите результаты Вашей работы, предстоит решать Вам самим, но нужно постараться, чтобы это действие было интересным и креативным!

Кейс «Новая жизнь старой сказки» (образовательная область «Литература и театр»).

Все мы хорошо знаем и помним произведение А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке». История добродушного и послушного старика и его жадной и сварливой старухи воспринимается читателями именно как сказка. Где же еще можно встретиться с золотой рыбкой, которая не только разговаривает по-человечески, но еще и исполняет самые невероятные желания? Но что мешает нам взглянуть на хорошо известный сюжет по-новому? Посмотреть на него с какой-то неожиданной стороны, с которой можно увидеть что-то такое, на что обычно люди не обращают внимания. Сейчас Вам предстоит заново «сочинить» хорошо известную сказку (создать ее ремейк (1)), перенеся ее сюжет в совер-

шенно другой жанр. Какой именно – выбирать Вам. Варианты для выбора: комедия, трагедия, детектив (2). Кроме того, нужно инсценировать Ваш ремейк, используя для этого различные выразительные средства (3) и имеющиеся материалы.

Примечание. Цифрами в скобках обозначены узловые моменты, над которыми следует подумать:

(4) что такое «ремейк», чем он может привлечь зрителя, быть для него интересным?
(5) каковы главные отличительные особенности этих жанров, что делает комедию смешной, трагедию грустной, детектив захватывающим?
(6) какие выразительные средства могут помочь актерам донести свои мысли и чувства до зрителей?

Желаем творческих успехов!

Кейс «Городская среда» (образовательная область «Социальное проектирование»)

Представьте себе, что Вы собираетесь стать обладателем жилья в новом микрорайоне. Собственно микрорайона как такового еще нет, есть только замысел архитекторов, которым они с Вами готовы поделиться. Этот замысел изображен на схеме (приложение). Но пока-что это только жилые дома и улицы. Здесь нет объектов инфраструктуры: школ, поликлиник, магазинов, культурных центров и всего прочего, что необходимо человеку для комфортного существования в этом микрорайоне (1). Кроме того, здесь нет подземных и наземных переходов через дорогу, светофоров, то есть, всего того, что обеспечивает безопасность жителей, особенно детей (2). Все это архитекторы предлагают нанести на схему Вам самим в соответствии с Вашими представлениями о комфортной и безопасной городской среде (3). Было бы очень хорошо, если бы Вы также наглядно (в виде рисунков или макетов) показали, как именно должны выглядеть эти объекты.

Примечание. Цифрами в скобках обозначены узловые моменты, над которыми следует подумать:

(7) что именно делает жизнь человека в городском микрорайоне комфортной?
(8) что именно обеспечивает безопасность человека на улице?
(9) что такое «городская среда»?

Итак, проект этого микрорайона становится Вашим проектом. А поэтому Вам предстоит убедить экспертов, что Ваш вариант решения этой задачи действительно заслуживает внимания.

Кейс «Прогрессоры» (образовательная область История и обществознание)

Уважаемые участники турнира! Представьте себе, что вы – группа «прогрессоров» из Института экспериментальной истории.

Для справки: ***Прогрессоры*** *в научно-фантастической литературе — представители высокоразвитых разумных рас, в чьи обязанности входит содействие историческому прогрессу цивилизаций, находящихся на более низком уровне общественного развития.*

Термин «прогрессор» был изобретён братьями Стругацкими и первоначально использовался лишь применительно к миру Полудня, позднее идею прогрессорства развил Сергей Лукьяненко в своей дилогии «Звезды — холодные игрушки», придав ему, правда, совершенно другое значение и введя новую специализацию «регрессор», в чьи обязанности входило уменьшение уровня недружественных цивилизаций, подготовки почвы для прогрессоров.

Схожую с прогрессорством концепцию разработал Йен М. Бенкс в своих книгах, посвящённых вселенной «Культуры». Также схожая концепция встречается в книге Гарри Гаррисона «Рождение Стальной Крысы»: на отсталую феодальную планету прилетает университетский профессор, маскирующийся под феодала. Он обеспечивает поступление на планету более современной техники и планомерно переводит её на следующую социальную формацию. (источник: http://ru.science.wikia.com/)

Вам предстоит отправиться на отдаленную планету Плюк, природные условия которой практически такие же, как на Земле. Но цивилизация там «отстает» в своем развитии от земной более чем на тысячу лет. Жители там ведут экологически чистый образ жизни, занимаются земледелием, охотой, рыболовством (поэтому города и другие селения располагаются возле рек). Развиты ремесла и торговля. Очень большую роль играет в их жизни религия. У них множество богов, которым они приносят жертвы и посвящают разные ритуалы.

Политическое устройство их жизни довольно простое. Государства, как такового, еще нет, но есть мудрые старейшины, которых необходимо слушаться. Главнейшей ценностью для них выступает семья, в которой также принято слушаться и уважать старших.

Однако кроме этого там есть дикие племена, живущие в горах и глухих лесах. Они агрессивны и часто нападают на города и селения мирных жителей. Поэтому все мужчины (и мальчики тоже) обязаны хорошо владеть оружием и знать основы военного дела.

Ваша задача состоит в том, чтобы дать импульс развитию этой цивилизации, в ходе которого она избежит типичных бед: кровопролитных войн, межнациональной розни, геноцида, коррупции и т.д. Для этого вы можете использовать любые ресурсы с Земли (научные знания, технику, искусство и т.д.). Но сделать это нужно так, чтобы жители планеты не догадались, что ими руководят пришельцы из Космоса.

Задания:

1. Сформулируйте вопросы, относящиеся к цивилизации планеты Плюк (не больше пяти), ответы на которые вам нужно знать, чтобы решить поставленную задачу.
2. Придумайте и опишите способ, с помощью которого вы войдете в контакт с жителями планеты Плюк. В качестве кого вы туда проникните?
3. Сформулируйте главные идеи (не больше трех), реализуя которые вы сможете решить поставленную задачу.
4. Продумайте и опишите действия, которые вы будете совершать, реализуя ваши идеи на практике. (Действия должны быть конкретными!)
5. Продумайте и опишите риски (чем ваши действия могут угрожать планете Плюк?) и способы их минимизации (как вы можете защитить от них жителей планеты?)
6. Опишите, используя разные средства (словесные описания, изображения, инсценировки и т.д.), как будет выглядеть жизнь на планете Плюк после того, как вы сделаете все, что запланировали.
7. Оформите ваш проект в виде презентации.

Помните: за вашими плечами опыт земной цивилизации. Знания законов Истории и общества на Земле поможет вам справиться с поставленной задачей!

Кейс «Сражение» (образовательная область История)

Сражение, о котором идет речь, произошло в ходе войны между государствами А и Б. Государство А выступало агрессором, в начале войны армии этого государства удалось довольно глубоко (порядка 8 000 км) углубиться на территорию государства Б. Поэтому сражение происходило на территории государства Б вблизи населенного пункта N с примерными географическими координатам *пятьдесят пять целых пятьдесят одна сотая северной широты, тридцать шесть целых одна сотая восточной долготы*. Историки, рассказывая об этом сражении, отмечают следующее (географические названия и имена действующих лиц изменены).

Главная армия оборонявшегося государства Б представляла собой соединенные 1-ю и 2-ю Западные армии, которые насчитывали в своем составе около 150 тыс. человек: 113–114 тыс. регулярных войск, около 8 тыс. казаков и другой иррегулярной конницы, 28 тыс. ратников при 624 орудиях полевой артиллерии. В состав регулярных войск входило 14,6 тыс. новобранцев, прошедших только начальную воинскую подготовку.

Армия государства А в день сражения насчитывала около 135 тыс. человек (согласно проведенной перекличке) при 587 орудиях полевой артиллерии.

Позиция армии Б, расположившейся на равнинной местности, пересеченной оврагами, имела длину около 8 км. В своей южной оконечности она начиналась у небольшого населенного пункта У, на северной – у населенного пункта М. Правый фланг (около 5 км), проходивший по высокому и обрывистому берегу реки Х надежно прикрывал важную транспортную магистраль. В случае неблагоприятного исхода сражения по ней могли быть отведены войска. Здесь позицию с фланга прикрывали густые леса, исключавшие обход позиции. Местность здесь была холмистая, перерезанная речками и ручьями. Здесь был устроен ряд фортификационных сооружений: *флеши*, *орудийные позиции, засеки*.

Позиция на левом фланге требовала особого укрепления, то есть инженерных сооружений. Здесь были устроены *флеши*. Впереди позиции (в 1,5 км от нее) возвели редут Ш. Они к началу сражения не были достроены.

Центр позиции Главной армии государства Б опирался на батарею генерала Р, расположенной на *Курганной* высоте. Командование армии государства А называло это укрепление «Большим редутом».

Начало сражению положила артиллерия армии А, открывшая огонь по всему фронту около 6 часов утра. В то же время колонны военнослужащих этой армии стали занимать места для атаки. Однако при первой же атаке они сразу же натолкнулись на упорное сопротивление, но, все же, оборонявшийся полк армии Б вынужден был сдать свои позиции и отступить за речку Х.

Расположенные на левом фланге *флеши* занимали артиллерия и 2-я сводная дивизия генерал-майора В. Впереди выставлены цепи егерей, от обхода *флеши* прикрывали егерские полки командующего Ш. Позади дислоцировалась дивизия генерала Н. С-кие высоты занимала дивизия генерал-майора Д. Со стороны армии государства А наступление на этот участок проводили войска корпусов генерала Ж., маршалов М. (кавалерия), Д. и Н. Общая их численность доходила до 115 тыс. воинов

Атаки *флешей*, предпринятые армией А, в 6 и 7 часов утра, были отбиты. Причем сражение на этом участке отличалось невероятным накалом. В ходе сражения была предпринята и третья атака. *Флеши* армии Б были усилены Л-им и И-им полками, дивизией генерал-майора К. и кавалерийскими частями (1 –я кирасирская дивизия и 3-й кавалерийский корпус). Но и войска государства А, подготавливая массированное наступление, сосредоточили немалые силы, в том числе и 160 орудий. Третья атака, начатая около 8 утра и последующая, четвертая, предпринятая в 9 часов, так же, захлебнулись. В ходе четвертой атаки Главнокомандующему армии А удалось ненадолго занять *флеши*, но вскоре его вой-

ска были выбиты с занятых позиций. Дальнейшие атаки, как и попытки обойти уже полуразрушенные *флеши*, не увенчались успехом.

Только когда удержание этих укреплений перестало быть целесообразным, войска армии Б отошли в населенный пункт S, где была занята новая линия обороны – С-ий овраг. Наступавшие войска уже были измотаны, но Главнокомандующий не пошел на риск и отказал им в просьбе ввести в бой резерв. Даже предпринятая позже атака тяжелой кавалерии не увенчалась успехом.

Тяжелым оказалось и положение на других направлениях. Битва была еще далека от завершения. В то время, когда шел бой за взятие флешей, войска государства А атаковали *Курганную* высоту с расположенной на ней батареей генерала Р. Несмотря на атаки превосходящих сил, батарея смогла удержать высоту до подхода подкрепления, а после вынудила войска армии А отступить.

С 6 вечера битва понемногу стала затихать. Последняя попытка обойти позиции армии Б была предпринята войском армии А в 9 вечера. Но и эта попытка оказалась неудачной. Поняв, что сломить сопротивление войск армии Б не удастся, главнокомандующий армии А приказал оставить все захваченные укрепления и отойти к исходным позициям. Кровопролитное сражение длилось более 12 часов.

Потери в сражении огромны. Армия государства А потеряла около 59 тыс. ранеными, пропавшими без вести и убитыми, среди них 47 генералов. Армия государства Б потеряла 39 тыс. воинов, среди которых 29 генералов.

Итоги этого сражения, как ни удивительно, до сих пор вызывают серьезные споры. Дело в том, что командующие обеих армий заявили о своей победе официально. Но следует обратить внимание на то, что, несмотря на огромные потери и последующее отступление армии государства Б, армия государства А понесла огромные невосполнимые потери, так и не достигнув ни одной из поставленных главой этого государства целей. Будущее начатой агрессором войны стало весьма сомнительным, боевой дух упал. Таков был общий исход сражения.

Задание.

1. Нарисуйте схему описанного сражения и обозначьте на ней описанные в этом тексте объекты и события.
2. Составьте рассказ об этом сражении от имени солдата армии государства А и от имени солдата армии государства Б.
3. Обоснуйте свою точку зрения относительно того, кого же все-таки следует считать победителем в этом сражении.

Приложение 4

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Кубанский государственный университет»
(ФГОУ ВО КубГУ)

ПОЛОЖЕНИЕ

о сети образовательных организаций – экспериментальных площадок
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Кубанский государственный университет»

УТВЕРЖДАЮ:
Ректор ФГБОУ ВО «КубГУ»
член-корр. РАО
_____ М.Б. Астапов

«____» _____ 2022 г.

1. Общие положения

1.1. Сеть образовательных организаций – экспериментальных площадок Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кубанский государственный университет» (далее – СЭП) создается в целях развития систем преемственности общего и высшего образования в Краснодарском крае и Российской Федерации посредством проектирования и организации социокультурных образовательных практик, осваиваемых обучающимися общеобразовательных организаций совместно со студентами и магистрантами ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (далее – ФГБОУ ВО «КубГУ»).

1.2. СЭП является добровольным объединением образовательных организаций, осуществляющих сетевое партнерское взаимодействие на принципах саморазвития и саморегуляции, выступая при этом коллективным субъектом инновационной деятельности в образовании; обладает коллективной интеллектуальной собственностью, включающей в себя научно-методические разработки, образовательные программы, инновационные образовательные проекты и пр. материалы, созданные в процессе партнерского взаимодействия и используемые для достижения целей, определяемых настоящим Положением.

1.3. Деятельность СЭП координируется ФГБОУ ВО «КубГУ» в рамках проведения научных исследований по проблемам преемственности общего и высшего образования.

1.4. Нормативно-правовую базу деятельности СЭП составляют: Закон «Об образовании в Российской Федерации; Федеральные государственные образовательные стандарты общего и высшего профессионального образования; нормативно-правовые акты Министерства образования и науки Российской Федерации; Устав ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»; Уставы образовательных организаций – участников СЭП; настоящее Положение; локальные нормативно-правовые акты, разрабатываемые в процессе деятельности СЭП и принимаемые в установленном порядке.

1.5. Деятельность СЭП осуществляется под научным руководством, реализуемым научными сотрудниками и преподавателями из числа профессорско-преподавательского состава ФГБОУ ВО «КубГУ»,.

1.6. Деятельность СЭП не является коммерческой. Она осуществляется за счет средств, полученных: из федерального бюджета; из бюджетов субъектов Федерации и других бюджетов; от выполнения хозяйственных договоров; по грантам общественных научных фондов РФ и зарубежных стран; по добровольным пожертвованиям юридических и физических лиц.

К приоритетным направлениям расходования данных средств относятся:

- стимулирующие выплаты лицам, участвующим в проектировании, осуществлении и экспертизе социокультурных образовательных практик, совместно осваиваемых студентами и магистрантами ФГБОУ ВО «КубГУ» и обучающимися образовательных организаций – участников СЭП;
- укрепление материально-технической, научно-информационной и учебно-методической базы образовательных организаций – участников СЭП, осуществляемое в целях повышения качества преемственного взаимодействия организаций общего и высшего образования;
- организационные, командировочные, транспортные и пр. расходы, связанные с проведением мероприятий, направленных на достижение целей, деятельности СЭП, определяемых настоящим Положением.

1.7. Настоящее Положение определяет цели, задачи, приоритетные направления деятельности СЭП и порядок ее организации; способы и формы организации информационного, научно-методического и экспертного сопровождения этой деятельности.

2. Цели, задачи и основные направления деятельности СЭП

2.1. Цели деятельности СЭП:

- создание условий эффективности профессионального самоопределения студентов и магистрантов ФГБОУ ВО «КубГУ» и обучающимися образовательных организаций – участников СЭП посредством организации свободных профессиональных проб в процессе их совместной проектной деятельности;
- развитие сетевой культуры субъектов общего и высшего образования;
- становление в образовательном пространстве региона эффективных механизмов институционализации совместной деятельности студентов и обучающихся организаций общего образования как формы преемственности общего и высшего образования.

2.2. Задачи деятельности СЭП:

- проектирование и организация социокультурных образовательных практик студентов и магистрантов ФГБОУ ВО «КубГУ» и обучающимися образовательных организаций – участников СЭП как инновационной формы преемственности общего и высшего образования;
- вовлечение членов профессорско-преподавательского состава ФГБОУ ВО «КубГУ» и педагогических работников образовательных организаций – участников СЭП в инновационную и научно-исследовательскую деятельность по проектированию организационно-управленческих, образовательных и информационно-коммуникативных технологий, обеспечивающих эффективность социокультурных образовательных практик студентов и магистрантов ФГБОУ ВО «КубГУ» и обучающихся образовательных организаций как условия их профессионального самоопределения;
- апробация и диссеминация опыта внедрения социокультурных образовательных практик студентов и магистрантов ФГБОУ ВО «КубГУ» и обучающихся образовательных организаций, а также разработка на этой основе специализированных образовательных программ внеучебной деятельности творчески одаренных учащихся как элемента содержания психолого-педагогического образования студентов и магистрантов ФГБОУ ВО «КубГУ»;
- проведение мониторинговых исследований в целях оценки качества и эффективности сетевой модели организации совместных социокультурных образовательных практик студентов и магистрантов ФГБОУ ВО «КубГУ» и обучающихся образовательных организаций;
- организация переговорных площадок по ключевым проблемам преемственности систем общего и высшего образования и вовлечение в их деятельность различных представителей регионального образовательного сообщества.

2.3. Основные направления деятельности СЭП:

- проектирование и институционализация эффективных средств профессиональной ориентации обучающихся общеобразовательных организаций в процессе их взаимодействия со студентами и магистрантами ФГБОУ ВО «КубГУ»;
- проектирование индивидуальных образовательных траекторий обучающихся общеобразовательных организаций в системе непрерывного образования на основе преемственности его этапов.

3. Организация и порядок деятельности СЭП

*3.1.*Деятельность СЭП организуется на основе Договора о совместной деятельности сети образовательных организаций – экспериментальных площадок ФГБОУ ВО «КубГУ» на период с 01 марта 2022 г. по 31 декабря 2023 г. (далее – Договора), определяющего права, обязанности и ответственность ее участников. Подписание Договора означает добровольное принятие каждым участником прав и персональной ответственности за выполнение взятых обязательств в рамках деятельности, определяемых настоящим Положением, а также получение доступа к коллективной интеллектуальной собственности СЭП.

3.2. Правом подписания Договора обладают:

- со стороны ФГБОУ ВО «КубГУ»: проректор ФГБОУ ВО «КубГУ» по научной работе и инновациям;
- со стороны образовательных организаций – экспериментальных площадок ФГБОУ ВО «КубГУ»: директора образовательных организаций.

3.3. ФГБОУ ВО «КубГУ» становится действующим участником СЭП с момента утверждения настоящего Положения ректором ФГБОУ ВО «КубГУ».

3.4. Образовательные организации – экспериментальные площадки ФГБОУ ВО «КубГУ» становятся действующими участником СЭП в заявительном порядке, факт их участия фиксируется протоколом общего собрания членов СЭП.

3.5. Совместные социокультурные образовательные практики студентов и магистрантов ФГБОУ ВО «КубГУ» и обучающихся образовательных организаций – участников СЭП осуществляются в рамках их внеурочной / внеаудиторной деятельности на базе действующих творческих объединений ФГБОУ ВО «КубГУ».

3.6. Оценка результатов освоения совместных социокультурных образовательных практик студентов и магистрантов ФГБОУ ВО «КубГУ» и обучающихся образовательных организаций – участников СЭП осуществляется на основе

профессионально-общественной экспертизы представляемых материалов. Оценка осуществляется в формах:

– публичной защиты реализованного совместного преокта;

– проведение мастер-класса.

Право выбора формы оценки предоставляется обучающимся.

3.7. Процедуры и результаты оценки носят открытый характер. В них принимают участие сотрудники ФГБОУ ВО «КубГУ», педагоги и другие представители образовательных организаций – участников СЭП, представители родительской общественности, СМИ и другие лица, чья профессиональная и общественная деятельность связана с развитием образования.

4. Заключительные положения

4.1. Настоящее Положение вступает в силу с момента его утверждения ректором ФГБОУ ВО «КубГУ».

4.2. В настоящее Положение могут быть внесены дополнения и изменения в установленном порядке.

4.3. Действие настоящего Положения может быть приостановлено или прекращено Приказом ректора ФГБОУ ВО «КубГУ» в случае возникновения форсмажорных обстоятельств, определяющих неэффективность дальнейшей деятельности СЭП.

Приложение 5

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Кубанский государственный университет»
(ФГОУ ВО КубГУ)

УТВЕРЖДАЮ:
Ректор ФГБОУ ВО
«КубГУ»
член-корр. РАО

_____
М.Б. Астапов

«____» _____ 20 г.

ДОГОВОР

о совместной деятельности сети образовательных организаций –
экспериментальных площадок ФГБОУ ВО «КубГУ»
на период с 01 марта 2022 г. по 31 декабря 2023 г.

Договор принят на установочной Конференции сети экспериментальных площадок ФГБОУ ВО «КубГУ»

(Протокол № ___ от ___ марта 2022 г.)

Краснодар 2022

1. Общие положения

1.1. Действующими участниками настоящего Договора являются подписавшие его стороны:

– Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (далее – ФГБОУ ВО «КубГУ»), действующего на основании Устава, в лице ректора, канд. пед. наук, члена-корреспондента РАО М.Б. Астапова;

– образовательные организации Краснодарского края, являющиеся участниками сети экспериментальных площадок (далее – СЭП) ФГБОУ ВО «КубГУ» действующие на основании Уставов в лице их директоров согласно списку протокола подписания настоящего Договора (приложение 1).

1.2. Предметом настоящего договора является совместная деятельность его участников, направленная на содействие инновационному развитию преемственности систем общего и высшего профессионального педагогического образования в Краснодарском крае посредством организации совместных социокультурных образовательных практик для студентов и магистрантов ФГБОУ ВО «КубГУ» и обучающихся образовательных организаций, подписавших этот договор в качестве экспериментальных площадок ФГБОУ ВО «КубГУ».

1.3. Совместная деятельность участников настоящего Договора осуществляется в соответствии с «Положением о сети образовательных организаций – экспериментальных площадок ФГБОУ ВО «КубГУ»» (далее – Положение), определяющим ее цели, задачи, направления, содержание и порядок организации. Совместная деятельность участников настоящего Договора не может противоречить названному Положению и преследовать иные цели, не связанные с повышением качества общего и высшего образования.

1.4. Участие в настоящем Договоре является добровольным. Его подписание означает принятие каждым участником прав и персональной ответственности за выполнение взятых обязательств в рамках деятельности, определяемых названными Положениями.

1.5. Настоящий Договор заключается в рамках научно-исследовательской деятельности ФГБОУ ВО «КубГУ», осуществляемой им при поддержке Унитарной некоммерческой организации «Кубанский научный фонд». Участвующим в нем образовательным организациям общего и дополнительного образования приказом ректора ФГБОУ ВО «КубГУ» присваивается статус экспериментальной площадки ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет».

2. Права и обязанности участников договора

2.1. Права и обязанности ФГБОУ ВО «КубГУ».

2.1.1. В рамках осуществления настоящего Договора ФГБОУ ВО «КубГУ» *имеет право*:

– делегировать полномочия по осуществлению деятельности в рамках названного Положения своим структурным подразделениям, назначать и утверждать приказом ректора координаторов совместной деятельности

участников СЭП, принимать и утверждать отчеты по итогам проведенной работы;

- в рамках регламента, определенного Положением, проводить экспертизу и оценку результатов совместной деятельности студентов и магистрантов ФГБОУ ВО «КубГУ» и обучающихся образовательных организаций по освоению социокультурных образовательных практик;
- согласовывать тематику реализуемых участниками совместной деятельности проектов, руководствуясь названным Положением и собственными интересами, связанными с обеспечением эффективности проводимых на базе СЭП научных исследований;
- получать доступ к использованию материально-технической базы участников сети в ходе реализации совместных социокультурных образовательных практик студентов и магистрантов ФГБОУ ВО «КубГУ» и обучающихся образовательных организаций – участников СЭП, а также при проведении предусмотренных названным Положением мероприятий, направленных на диссеминацию инновационного опыта;
- осуществлять мониторинговые исследования результативности прохождения обучающимися совместных социокультурных образовательных практик на базе образовательных организаций – участников СЭП, а также контроль качества выполнения обязательств по организации данных практик в рамках настоящего Договора;
- использовать материалы деятельности образовательных организаций – участников СЭП с сохранением авторских прав при подготовке научных публикаций сотрудников ФГБОУ ВО «КубГУ».

.2.1.2. В рамках осуществления настоящего Договора ФГБОУ ВО «КубГУ» *обязан*:

- обеспечивать доступ образовательных организаций – участников СЭП к информационным ресурсам ФГБОУ ВО «КубГУ» на платформе Teams, на которой осуществляется дистанционное взаимодействие участников совместной деятельности;
- обеспечивать требуемый для достижения целей, определяемых названным Положением, уровень научно-методического сопровождения совместной деятельности студентов и магистрантов ФГБОУ ВО «КубГУ» и обучающихся образовательных организаций – участников СЭП по согласованной тематике, включающего в себя: консультирование участников совместной деятельности по вопросам ее содержания и организации; помощь в разработке инновационных проектов, планировании деятельности по их осуществлению и в организации коммуникаций участников; проведение семинарских и пр. занятий, направленных на повышение уровня профессиональной компетентности участников совместной деятельности; развива-

ющую экспертизу продуктов совместной деятельности и (в случае необходимости) определение мер ее коррекции;

- содействовать внедрению результатов и продуктов совместной деятельности студентов и магистрантов ФГБОУ ВО «КубГУ» и обучающихся образовательных организаций – участников СЭП в образовательный процесс в целях повышения его эффективности и достижения качества образования, отвечающего требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов;
- проводить профессионально-общественную экспертизу результатов совместной деятельности студентов и магистрантов ФГБОУ ВО «КубГУ» и обучающихся образовательных организаций – участников СЭП, обеспечивать участие в оценочных процедурах своих представителей;
- вести работу по диссеминации инновационного опыта в форме проведения научно-практических конференций, симпозиумов, семинаров и др., содействовать его внедрению в деятельность образовательных организаций Краснодарского края и других регионов Российской Федерации.

2.2. Права и обязанности образовательных организаций – участников СЭП.

2.2.1. В рамках осуществления настоящего договора образовательные организации – участники СЭП *имеют право*:

- пользоваться информационными ресурсами ФГБОУ ВО «КубГУ» в целях достижения целей, определяемых названным Положением;
- получать от ФГБОУ ВО «КубГУ» научно-методическую помощь в организации совместной деятельности студентов и магистрантов ФГБОУ ВО «КубГУ» и обучающихся образовательных организаций – участников СЭП;
- засчитывать результаты обучающихся, достигнутые ими в ходе совместного со студентами и магистрантами освоения социокультурных образовательных практик, при их аттестации по учебным дисциплинам, соответствующим содержанию реализованных творческих проектов;
- использовать результаты и продукты прохождения обучающимися социокультурных образовательных практик в целях совершенствования образовательного процесса и повышения качества образования;
- участвовать в мероприятиях по диссеминации инновационного опыта в системе образования Краснодарского края, включая публикацию научно-методических материалов, проведение научно-практических конференций, симпозиумов, семинаров и т.д.;
- сохранять авторские права при диссеминации коллективного инновационного опыта.

2.2.2. В рамках осуществления настоящего договора образовательные организации – участники СЭП *обязаны:*

- создавать организационно-педагогические условия для эффективного участия обучающихся в совместной деятельности со студентами и магистрантами ФГБОУ ВО «КубГУ» по освоению социокультурных образовательных практик;
- при необходимости обеспечивать материально-технические, информационные и кадровые условия для организации совместной деятельности обучающихся и студентов и магистрантов ФГБОУ ВО «КубГУ».

3. Ответственность участников договора

3.1. Участники настоящего договора несут коллективную моральную ответственность за качество общего и высшего профессионального педагогического образования, получаемого в процессе совместной деятельности по проектированию и организации социокультурных образовательных практик студентов и магистрантов ФГБОУ ВО «КубГУ» и обучающихся образовательных организаций – участников СЭП, а также за эффективность диссеминации полученного таким путем инновационного опыта.

3.2. Участники настоящего договора несут персональную моральную ответственность за качество и эффективность исполнения взаимных договорных обязательств.

3.2.1. ФГБОУ ВПО КубГУ несет персональную моральную ответственность за:

- выполнение в полном объеме программ работ по совместному освоению социокультурных образовательных практик студентами и магистрантами ФГБОУ ВО «КубГУ» и обучающимися образовательных организаций – участников СЭП;
- качество научно-методического сопровождения и информационного обеспечения совместной деятельности студентов и магистрантов ФГБОУ ВО «КубГУ» и обучающихся образовательных организаций – участников СЭП;
- качество экспертизы результатов и продуктов освоения студентами и магистрантами ФГБОУ ВО «КубГУ» и обучающимися образовательных организаций – участников СЭП социокультурных образовательных практик, профессиональную компетентность экспертов и объективность оценок результатов этой деятельности;
- эффективность диссеминации инновационного опыта и сохранение авторских прав участников;
- соблюдение норм профессиональной этики во взаимодействии с образова-

тельными организациями – участниками СЭП и другими участниками реализуемых образовательных программ и проводимых мероприятий, ненанесение ущерба репутации участников совместной деятельности.

3.2.2. Образовательные организации – СЭП несут персональную моральную ответственность за:

- качество условий персонального участия обучающихся совместных со студентами и магистрантами ФГБОУ ВО «КубГУ» социокультурных образовательных практик, профессиональную компетентность педагогов, участвующих в их организации;
- содержательность материалов, отражающих результаты и эффективность персонального участия обучающихся в совместной со студентами и магистрантами ФГБОУ ВО «КубГУ» деятельности и их готовность к диссеминации;
- соблюдение норм профессиональной этики во взаимодействии с сетевыми партнерами и другими участниками реализуемых образовательных программ и проводимых мероприятий, ненанесение ущерба репутации участников обучающихся совместных со студентами и магистрантами ФГБОУ ВО «КубГУ».

4. Заключительные положения

4.1. Настоящий договор вступает в силу с момента его подписания участниками обучающихся совместных со студентами и магистрантами ФГБОУ ВО «КубГУ».

4.2. Настоящий договор может быть пролонгирован по окончании предусмотренных сроков его действия.

4.3. В настоящий договор могут быть внесены изменения и дополнения по инициативе любого из его участников, в случае принятия соответствующего решения на общей конференции обучающихся совместных со студентами и магистрантами ФГБОУ ВО «КубГУ».

4.4. Основаниями для досрочного прекращения действия настоящего Договора в отношении его отдельных участников по инициативе ФГБОУ ВО «КубГУ» могут явиться неудовлетворительные условия и/или результаты совместной деятельности обучающихся со студентами и магистрантами ФГБОУ ВО «КубГУ». Руководство ФГБОУ ВПО КубГУ ставит в известность о принятом решении участника СЭП в срок не позднее 1 месяца с момента прекращения Договора, сопровождая это решение соответствующей аргументацией, и фиксирует его специальным Протоколом расторжения договора.

4.5. Основаниями для досрочного прекращения действия настоящего Договора по инициативе его отдельных участников могут явиться обстоятельства, связанные с невозможностью дальнейшего выполнения ими договорных обязательств, либо несоответствие достигаемых обучающимися в совместной деятельности со студентами и магистрантами ФГБОУ ВО «КубГУ» образовательных результатов требованиям ФГОС общего образования. Руководство образовательной организации – участника СЭП ставит в известность о принятом решении ФГБОУ ВО «КубГУ» в срок не позднее 1 месяца с момента прекращения Договора, сопровождая это решение соответствующей аргументацией, и фиксирует его специальным Протоколом расторжения договора.ставит в известность ФГБОУ ВПО КубГУ в срок не позднее 1 месяца с момента прекращения Договора, сопровождая это решение соответствующей аргументацией, и фиксирует его специальным Протоколом расторжения договора.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азбель А., Илюшин Л, Наука начинается в школе // Вести образования: электронная газета. № 18(127) от 19 октября 2015 г. [электронный ресурс] URL: http://vogazeta.ru/ivo/info/14688.html.
2. Айзенк Г. Парадоксы психологии. М.: Изд-во ЭКСМО, 2009. 352 с.
3. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: автореф. дисс. …доктора пед. наук. Тюмень, 2006.
4. Андриенко О.А. Особенности профессионально-педагогической направленности студентов-первокурсников // Перспективы Науки и Образования. 2018. 1 (31). URL.: https://pnojournal.files.wordpress.com/2018/02/pdf_180106.pdf (дата обращения 10.10.2022 г.).
5. Асташова Н.А. Концептуальные основы диалогической педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 3(47). С. 15–28..
6. Афиногенов О.С. Педагогическое проектирование и его особенности // Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2019. Том. 2. No 1. С.4–15.
7. Бажук О.В., Берестовская Л.П., Мерецкая Т.В. Формирование готовности студентов педагогического вуза к профессиональному самообразованию // Перспективы Науки и Образования. 2022. № 1 (55). С. 111–129.
8. Бауман З. Индивидуализированное общество / пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2002. 390 с.
9. Башмаков Д.В. Санкционирующие решения в проектах сетевого взаимодействия в сфере высшего образования // Управленец. 2018. Том 9. № 4. С. 102–107.
10. Бедерханова В.П., Бондарев П.Б. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности: учеб. пособие. Краснодар, 2000. 54 с.
11. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры. М.: Гнозис, 1991. 176 с.
12. Блинникова А.В., Большедворская М.В., Кузнецова М.В. Рекомендации по формированию профессиональных компетенций в системе подготовки бакалавров «Управление персоналом» посредством наставнической деятельности // Педагогический ИМИДЖ. 2018. №3 (40). С. 148 – 161.
13. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 320 с.
14. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1977. 413 с.

15. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.; Воронеж, 1996. 392 с.
16. Брушлинский А.В. К психологии творчества // Человек, творчество, наука. М.: Наука, 1967.
17. Виткевич Л.Н., Кускова О.Е., Андрюшков А.А. Самоопределение подростков в проектной деятельности: ценностные основания // Исследователь/Researcher. 2022. № 3-4 (39-40). С. 61–72.
18. Гинзбург М.Р. Путь к себе. М.: Педагогика, 1991. 160 с.
19. Голубь Е.Ю. Развитие познавательного интереса обучающихся в ходе научно-исследовательской деятельности в процессе обучения ОБЖ // Наука и школа. 2020. № 1. С. 194–201.
20. Гребенников О.В., Игнатович В.К., Игнатович С.С. Проектные характеристики неформального образовательного пространства развития совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов // Передовые исследования Кубани. Сборник материалов Ежегодной отчетной конференции грантодержателей Кубанского научного фонда. Краснодар, 2022. С. 233–238.
21. Гребенникова В.М. Преемственность школы и вуза в формировании креативности как личностного качества старшеклассников и студентов: Монография. Краснодар: Кубанский госуниверситет, 2005. 126 с.
22. Гребенникова В.М., Игнатович В.К., Игнатович С.С. Принцип событийности в организации социокультурных практик учащихся как проектных единиц их индивидуальных образовательных маршрутов // Историческая и социально-образовательная мысль: научный журнал. 2015. Т. 7. № 5. Ч. 1. С. 207 – 213.
23. Гребенникова В.М., Гребенников О.В., Игнатович В.К., Игнатович С.С., Семенова А.В. Развитие исследовательских интересов старшеклассников в процессе совместной творческой деятельности со студентами педагогического вуза // Перспективы науки и образования. 2023. № 1 (61). С. 321–339.
24. Джанашиа А.З., Марищук Л.В., Чегерова Т.И. Подсказка педагога как содействие в реализации намерения в самовоспитании // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. 2022. № 22-3. С. 117–125.
25. Дин В.В., Игнатович В.К. Наставничество как средство формирования готовности молодого педагога к развитию одаренности обучающихся // Педагогика: история, перспективы. 2022. Т. 5. № 3. С. 72–88.
26. Дудина Е.А. Реализация программ наставничества одаренных школьников в зарубежных странах // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. № 6. С. 41–57.

27. Игнатович В.К. Индивидуальный образовательный результат: сущность понятия и подходы к описанию // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 3 (47). С. 36–45.
28. Игнатович В.К., Веселова Д.В., Горбачева О.В., Дубовая О.И. Трансформация модели наставничества в общеобразовательной школе в условиях цифровизации образования // Педагогика: история, перспективы. 2023. Т. 6. № 1-2. С. 192–208.
29. Игнатович В.К., Игнатович С.С. Литвинов К.А. О проблеме связи педагогического вуза и общеобразовательной школы как фактора интеграции студентов в инновационное образовательное сообщество // Педагогика: история, перспективы. 2023. Том 6. No1-2 с. 32–47.
30. Игнатович В.К., Игнатович С.С. Проектирование индивидуальных образовательных результатов учащихся: возрастной аспект // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 3 (51). С. 128–143.
31. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Бондарев П.Б. Социальные пробы как педагогическое условие проектирования индивидуальных образовательных результатов учащихся в системе дополнительного образования детей // Kant. 2018. № 4 (29). С. 31–36.
32. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенников О.В., Паскальная Е.С. Совместная творческая деятельность старшеклассников и студентов как источник развития их творческих способностей // Педагогика: история, перспективы. 2022. Т. 5. № 6. С. 14–29.
33. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Дурасова Е.А. Взаимодействие старшеклассников и студентов как ресурс профориентации в современных социокультурных условиях // Актуальные вопросы педагогической науки и образования. Сборник статей по материалам авторских исследований II Всероссийской научно-практической конференции и Всероссийской студенческой научно-практической конференции. Отв. редактор О.А. Мосина. Краснодар, 2022. С. 68–77.
34. Кириллова С.С., Гладенкова В.П., Елизаренко Т.Г. Индивидуально-типологические особенности старшеклассников как факторы их готовности к обучению в вузе // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2012. № 4. С. 14–18.
35. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный). – М.: ИКЦ «Март»; Ростов-н/Д: Издательский центр «Март», 2005. 448 с.
36. Корнетов Г.Б. Что такое преобразующая педагогика // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 4(48). С. 13–25.
37. Корнетов Б.Г. Педагогическая среда: современные подходы и интерпретации // Завуч. 2005.№ 2. С. 45–68.

38. Кудрявцев В.Т. Воображение – "третий глаз культуры" // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2015. № 1 (144). С. 12–24.
39. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Ч. 1. Современное детство и инновации в дошкольном образовании. Дубна: ИЦ семьи и детства РАО, 1997. 174 с.
40. Кудрявцев В.Т., Хорчева М.И. Воображение, социальная ситуация развития и школьная готовность // Детский сад: теория и практика. 2017. № 5. С. 18–37.
41. Кудрявцев В.Т. Амплификация – источник и инструмент развития // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 4–5.
42. Кудрявцев В.Т. Креативный потенциал ребенка. Опыт построения теоретико-экспериментальной модели [сайт]. URL: https://tovievich.ru/book/voobragenie/5543-kreativniy-potentsial-rebenka-opit-postroeniya-teoretikoeksperimentalnoy-modeli-ii.html (дата обращения 20.02.2023).
43. Куприянычева Н.И., Куприянычева Э.Б. Мониторинг и оценка творческих способностей студентов в национальном исследовательском технологическом университете // Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т. 16. № 12. С. 383–386.
44. Кусакина С.Н. Мотивация поступления в вуз у старшеклассников и студентов // Психологическая наука и образование. 2008. Т. 13. № 1. С. 58–66.
45. Локаткова О.Н. Влияние потребностно-мотивационной сферы личности старшеклассника на готовность к обучению в вузе // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2013. Т. 13. № 2. С. 79–82.
46. Матюшкин А.Н. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. С. 170–186.
47. Мирошниченко А.А., Чиговская-Назарова Я.А., Хлобыстова И.Ю., Куртеева О.В. Взаимосвязь приоритетов управленческих решений руководства общеобразовательных школ и динамики изменений образовательных результатов // Перспективы науки и образования. 2022. № 2 (56). С. 686–707.
48. Новикова Л.И. Преобразование среды школы в среду коллектива // Воспитательная работа в школе. 2005. № 6. С. 15–21.
49. Пахтусова Н.А., Гордеева И.С., Киселев К.С. Особенности профессиональной мотивации студентов и выпускников педагогического вуза в процессе профессионального самоопределения // Образование и педагогические науки в XXI веке: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей II Международной научно-практической конференции: в 2 частях. 2017. С. 43–45.

50. Петровский В.А. Субъектность Я в персонологической ретроспективе // Мир психологии. 2021. № 1-2 (105). С. 174–193.
51. Петровский В.А. Человек над ситуацией. М.: Смысл, 2010. 559 с.
52. Поздеева С.И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 2. С. 87–91.
53. Роберт И.В. Характеристики информационно образовательной среды и информационно образовательного пространства // Мир психологии. 2019. № 2 (98). С. 110–120.
54. Розин В.М. Человек культурный. Введение в антропологию. М.: Издательство Московского психолого-социального института; – Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2003. 304 с.
55. Савельева М.Г. Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов: учебно-методическое пособие. Ижевск, 2013.
56. Салов Ю.И., Тюнников Ю.С. Психолого-педагогическая антропология. М.: Изд-во ВЛАДОС-пресс, 2003. 256 с.
57. Слободчиков В.И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. Научно-методическая серия «Новые ценности образования». 2010. Вып. 1(43). С. 3–14.
58. Стеценко А.П. Критические проблемы в культурно-исторической теории деятельности: неотложность субъектности // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 2. С. 5–18.
59. Тоффлер А. Футурошок // URL: http://lib.socio.msu.ru/ (дата обращения 18.02.2023).
60. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 413 от 17.05. 2012 г.) URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/ (дата обращения 25.01.2023 г.).
61. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. М., 1994. 190 с.
62. Фоминова А.Н. Использование исследовательского подхода в процессе освоения учебных дисциплин школьниками и студентами вузов // От учебного проекта к исследованиям и разработкам – ICRES'2020: сб. м-лов международной конференции по исследовательскому образованию школьников. 2020. С. 204–212.
63. Хамадаш А. Неформальное образование: концепции, состояние, перспективы // Перспективы. Вопросы образования. ЮНЕСКО. 1992. № 1–2. С. 138–155.
64. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования, СПб.: Питер, 2002. 272 с.

65. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. 274 с.
66. Штинова Г.Н. Образовательное пространство как интегральный феномен и метдологическое понятие // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Вып. 5 / Отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А, Галагузова. М.: ВЛАДОС, 2007. 592 с.
67. Эльконин Б.Д. Событие действия (Заметки о развитии предметных действий) // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 11–19.
68. Barber, C.S. (2021). When students are players: toward a theory of student-centric edu-gamification systems. Journal of Information Systems Education, 32(1), P. 53–65.
69. Bovill, C., & Bulley, C.J. (2011). A model of active student participation in curriculum design: Exploring desirability and possibility. In C. Rust (Ed.), Improving Student Learning (ISL) 18: Global Theories and Local Practices: Institutional, Disciplinary and Cultural Variations (pp. 176–188). Series: Improving Student Learning (18). Oxford Brookes University: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
70. Eleftherios K. Soleas. Conditional knowledge and debugging strategies help overcome creative endeavours' costs: Can we use successful innovators' tactics for innovation education? Journal of creativity 32 (2022) 100028.
71. Grebennikova V.M., Ignatovich V.K., Golub M.S., KuraevaJu.A., Zhazheva S.A, Domashchenko V.S. Deontological teachers and parents' preparation for the joint design of an individual education route for high school students. LaplageemRevista (International): journal. 2021. Vol. 7. Is. 3D. P. 100–109.
72. Lenzi M., Sharkey J., Furlong M., Mayworm A., Hunnicutt K., Vieno A. School Sense of Community, Teacher Support, and Students' School Safety Perceptions. American Journal of Community Psychology. 2017. Volume 60, Issue 3-4. https://doi.org/10.1002/ajcp.12174.
73. V. K. Ignatovich, S. S. Ignatovich. Educating The Teachers To Design Students Individual Educational Results. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2020. Vol. 87. P. 105-112.
URL: https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2020.08.02.13.

СОДЕРЖАНИЕ

	ВВЕДЕНИЕ *(В.К. Игнатович)*	3
1.	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ШКОЛЫ И ВУЗА В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.	6
1.1	Проектирование неформальных образовательных сред развития совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов как инновационная форма преемственности школы и вуза *(О.В. Гребенников)*	6
1.2	Креативность и ее развитие в контексте педагогического целеполагания *(С.С. Игнатович, Е.С. Паскальная)*.	11
1.3	Совместная научно-исследовательская деятельность старшеклассников и студентов как источник развития их творческих способностей *(О.В. Гребенников, В.К. Игнатович)*.	14
2.	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ СРЕДСТВАМИ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ.	22
2.1	Проектирование индивидуальных образовательных результатов старшеклассников и студентов, достигаемых в совместной творческой деятельности *(В.К. Игнатович, С.С. Игнатович)*.	22
2.2	Оценка индивидуальных образовательных результатов старшеклассников и студентов *(О.В. Гребенников, С.С. Игнатович)*	30
2.3	Организация и сопровождение совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов *(В.К. Игнатович, С.С. Игнатович)*..	34
2.4	Опытно-экспериментальное обоснование модели совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов *(С.С. Игнатович, Е.С. Паскальная)*	38
	ЗВЗАКЛЮЧЕНИЕ *(О.В. Гребенников)*	47
	Приложение 1. Анкета участника образовательного события	49
	Приложение 2. Правила игры	50
	Приложение 3. Образцы кейсов для проведения образовательных событий и диагностики творческих способностей	51
	Приложение 4. Положение о сети образовательных организаций – экспериментальных площадок Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «КубГУ»	57
	Приложение 5. Договор о совместной деятельности сети образовательных организаций – экспериментальных площадок ФГБОУ ВО «КубГУ» на период с 01 марта 2022 г. по 31 декабря 2023 г.	62
	СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	69

Авторы методического пособия:

Гребенников Олег Владимирович;
Россия, г. Краснодар;
Доцент; кандидат педагогических наук;
Доцент каф. технологии и предпринимательства;
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет;
E-mail: olegvlad@inbox.ru
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7575-6804
Scopus ID 57212872570
ResearcherID Web of Science: AAY-8115-2021

Игнатович Владлен Константинович;
Россия, г. Краснодар;
Доцент; кандидат педагогических наук;
Доцент каф. педагогики и психологии;
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет;
E-mail: vign62@mail.ru
ORCIDID: http://orcid.org/0000-0002-1625-772X
ResearcherID Web of Science: AAD-6776-2019

Игнатович Светлана Сергеевна;
Россия, г. Краснодар;
Кандидат педагогических наук;
Доцент каф. педагогики и психологии;
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет;
E-mail: ssign67@mail.ru
ORCIDID: http://orcid.org/0000-0003-0479-6117

Паскальная Екатерина Сергеевна
Россия, г. Краснодар;
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет;
Магистрант направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»;
E-mail: e.paskalnaya@yandex.ru
ORCIDID: http://orcid.org/0000-0001-7955-6869

Научное электронное издание

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ОРГАНИЗАЦИИ ИХ СОВМЕСТНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НЕФОРМАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Методическое пособие

Компьютерная верстка А.М. Литвинов

Дата подписания к публикации: 03.10.2023
Вышла в свет 17.10. 2023

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
350040 г. Краснодар, Ставропольская улица, 149
Изготовлено на базе Кубанской многопрофильной Академии
подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов
г. Краснодар, мкр. Пашковский, ул. Заводская, 32