**ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ**

**Государственное бюджетное образовательное учреждение**

**высшего профессионального образования города Москвы**

**«Московский городской педагогический университет»**

**(ГБОУ ВПО МГПУ)**

Университетская средняя общеобразовательная школа

Современная педагогика:

от сотрудничества к сотворчеству

Материалы межрегиональной  
научно-практической конференции

(г. Москва, МГПУ, 7–8 ноября 2013 г.)

Москва

2013

УДК

ББК

У 90

Печатается по решению

Редакционно-издательского совета ГБОУ ВПО МГПУ

Редакционная коллегия:

доктор психологических наук С.Ю. Степанов

доктор педагогических наук, профессор П.А. Оржековский

Ответственный редактор:

Е.З. Кремер

Рецензенты:

доктор психологических наук, член-кор. АН РФ Д.В. Ушаков

доктор педагогических наук, профессор В.П. Сергеева

У 90 **Современная педагогика: от сотрудничества к сотворчеству**: Материалы межрегиональной научно-практической конференции (г. Москва, 7-8 ноября 2013 г.) / Ред. колл. С.Ю. Степанов, П.А. Оржековский; отв. ред.: Е.З. Кремер. – М.: МГПУ, 2013. – 150 с.

© ГБОУ ВПО МГПУ, 2013

***СОДЕРЖАНИЕ***

**Часть 1. Пленарные доклады**

Реморенко И.М. *Что значит переходить на новые стандарты в школе или о следующем этапе реформирования общего образования* ……….…..……………..… 5

Асмолов А.Г. *Вариативное образование как ресурс развития ребёнка в современном мире* ……………………………………………………………………………………... 12

Степанов С.Ю., Кремер Е.З. *Сотворчество, как культурный код современности и основание новой культуродигмы в образовании* ........................................................... 16

Оржековский П.А. *Условия сотворчества педагога и учеников в процессе естественно-научного цикла* ………………………………………………………..… 26

Шалашова М.М. *Формы сотворчества педагогов в процессе повышения квалификации школьных команд* ………………………..…………………………..… 35

Разбивная Г.А. *Сотворчество – исток педагогического вдохновения* …..………… 39

**Часть 2.** **Секционные сообщения**

Колышко А.М. *Принципы и методы психологии сотворчества в контексте формирования позитивного самоотношения педагога* …………………………....... 49

Ливач Е.А. *Личность и поведение учителя в педагогике сотворчества в категориях транзактного анализа* …………………………………………………………...……. 59

Мартынова А.Д. *Рефлективная практика и социальное поведение младших школьников* ……………………………………………………………………..……… 63

Мельникова И.В. *Сотворчество и нарративная практика в групповой работе с субъектами образовательного процесса* ……………………………………..……… 66

Миновская О.В. *Историческая реконструкция как пространство творчества педагогов и воспитанников* ……………………………………………………..…...… 71

Пашкевич В.В. *Формирование компетентности будущего педагога в процессе сотворчества преподавателя и студента* ……………...……………………..…….. 76

Меньшова М.С. *Методическое сотворчество учителей в рамках сетевых сообществ* …………………………...……………………………………………..…... 79

Степанов С.Ю. *Культурно-психологические основания одаривающей педагогики сотворчества в университетской школе* …………………………………………..... 83

Стрельникова И.С., Кострова И.В., Головкина В.А., Головкин Ю.В. *Математический лагерь, как инструмент сотворчества ученика и педагога*……. 97

Титов Н.А. *Дидактические задачи как средство формирования опыта педагогического творчества* ………………………………………………………… 100

Чернышёва Л.А. *Сотворческий подход при проведении рефлективной модели педагогической практики* …………………………………………………………..... 102

Яковчук Т.Г. *Сотворчество в педагогических теориях* …………...….…………… 106

**Часть 3. Крупицы опыта**

Викторова Н.В. *Урок информатики с элементами сотворчества* …….................. 116

Каплун А.Е. *Сотворчество учителя и учащегося в процессе решения дидактических задач* …………………………………………………………….... …………………....117

Князева Н.Г. *Реализация программы «Создание системы сетевого взаимодействия в деле подготовки конкурентоспособного специалиста*» …..……………………... 119

Ковалёва И.С. *Сотрудничество педагога и учащегося в подготовке к ЕГЭ: может ли оно перейти в сотворчество?* ……………………………………………….….... 122

Кочергина И.В. *Основные методы преподавания в театральных кружках и студиях в соответствии с новыми ФГОС* ………………………………………………….... 125

Мантрова Т.Н. *Возможности реализации педагогики сотрудничества и сотворчества на уроках русского языка* ………………………………………..…. 128

Маслова В.Б. *Сотворчество в работе интеллектуального игрового клуба*……… 130

Носова Е.А., Стрельникова И.С., Фомина М.Е., Шачков В.В. *Сотворчество в изучении иностранного языка* ……………………………………………………..… 136

Скуратова О.Б. *Сотворчество из «ничего»: куклы из салфеток как педагогический инструмент (из опыта работы)* …………….....………………………………….... 139

Соснина Л.В. *Разработка ЭОР и их применение на уроках гуманитарного цикла* …….……………………………………………………..……………………………... 142 Тупикова О.Н. *Сотрудничество и сотворчество на уроках математики при решении контекстных задач* …………………………...………………………...….. 143

Усиченко М.А. *Сотворчество учащихся при обучении решению расчётных задач по химии* ……………………………………………………………………………….….. 145

Хомутова Н.В. *Сотворчество учителя и ученика на уроках литературы*……….. 148

**Часть 1. Пленарные доклады**

**И.М. Реморенко,**

кандидат педагогических наук, доцент,

ректор Московского городского

педагогического университета

**ЧТО ЗНАЧИТ ПЕРЕХОДИТЬ НА НОВЫЕ СТАНДАРТЫ В ШКОЛЕ, ИЛИ О СЛЕДУЮЩЕМ ЭТАПЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В течение последних 25 лет в школьном образовании произошли весьма серьёзные перемены. Можно выделить несколько знаковых явлений, которые показывают направления трансформации учения и обучения за истекшие четверть века:

1. Появились авторские образовательные программы и авторские школы. Учителя получили возможность участвовать в определении содержания образования.
2. Поменялась целевая установка образовательных стандартов начальной и основной школы, иным стал сам предмет стандартизации. Ориентация на запоминание информации уступила место задаче освоения выпускниками компетентностей, необходимых им для достижения успеха в современном мире.
3. Кардинально изменились возможности выбора учащимися учебных курсов, модулей, дисциплин, в том числе профильного обучения в старшей школе.
4. Полным ходом идет информатизация образования, появилось открытое информационное пространство, которым могут пользоваться все учителя.
5. Реализуется федеральная система контроля качества знаний по итогам среднего образования в виде единого государственного экзамена, которая обеспечивает равенство возможностей всех выпускников при переходе на ступень профессионального образования.

Очевидно, что сверхзадача всех обозначенных изменений – это кардинальное улучшение качества образования. Конечно, мы сегодня находимся в самом начале этого большого и сложного пути. С одной стороны, практически всем, кто работает в образовательных учреждениях ясно, что нельзя рассматривать объём информации, которую запомнил учащийся, как основной результат работы. С другой, наша система управления еще не научилась системно воспроизводить и институционально закреплять новые способы педагогической деятельности.

Федеральные государственные образовательные стандарты содержат три вида требований к построению образовательных программ и ни одного по отношению к характеру учебного материала. Поэтому они не дают возможности соразмерно масштабу всей страны построить новую образовательную деятельность в каждой школе. Это связано как с отсутствием должной методической поддержки (например, посредством консультирования и распространения ясных примерных образовательных программ для каждой школы), так и с недостроенностью системы оценки качества образования (когда проверяется не объём запоминаемой информации, а сформированность компетентностей). Иных инструментов влияния непосредственно на преподавание, на образовательные практики у государства нет.

И система консультирования, и механизмы оценки качества требуют специальной проектной работы, а также институционального закрепления её результатов. Задачи сложные и ресурсоемкие, но выполнять их необходимо, чтобы преодолевать те негативные тенденции в отношении общества к системе образования, которые мы сегодня фиксируем:

– рост недовольства состоянием системы образования, в том числе по причине непонимания происходящих в ней изменений (наиболее яркие проявления - высмеивание школьных учебников, обсуждение «странных» уроков учителей, предложения вернуть определённые курсы и практики из советской школы, увеличение числа жалоб в органы власти);

– сохранение разрыва между требованиями стандартов и системой оценки результатов педагогической деятельности учителей де-факто, что, безусловно, будет приводить к увеличению объема фиктивно-демонстративной деятельности в виде заполнения различных технологических карт формирования компетентностей, отчётов по освоению универсальных учебных действий, сбора различного рода статистических данных, проведения бессмысленных конкурсов и пр.;

– отсутствие сколь-либо ясных представлений об ожидаемом результате, об изменениях качества образования приводит к тому, что вклады государства в развитие материально-технической базы школ, их строительство, необходимые в связи с демографическими тенденциями и естественным устареванием материальной базы не будут по достоинству оценены обществом.

Тем самым, серьёзные изменения в школьном образовании представляются неизбежными. Вопрос лишь в их векторе и степени искусственного регулирования, что в свою очередь зависит от того, как мы представляем себе механизмы развития. В этом плане лично мне близка методология Даниила Борисовича Эльконина, который обозначил определенную динамику модернизационно-смысловых и операционно-технических этапов развития. Есть ряд этапов, которые связаны с выработкой смыслов и осмыслением того, что было сделано ранее, а другая часть связана с достижением этих смыслов.

Мне кажется в образовательной политике, тоже можно говорить о циклах развития, чередующиеся в соответствии с данной теорией. Так после времён педагогов-новаторов, авторских школ, крупных сдвигов в идеологии и ценностях педагогики, наступил этап, когда все эти идеи и усилия были институционально закреплены. Первый закон «Об образовании» и весь набор подзаконных актов с 1991 года свидетельствовал о том, что происходит процесс смыслового закрепления тех идей, которые развивались педагогами-новаторами. Далее наступил этап операционно-технический (1998–2001) – появляется федеральная целевая программа развития образования. Время с 2001 по 2005 годы можно определить как период нового осмысления – разработаны концепция модернизации образования и приоритетные направления развития образовательной системы в РФ. Затем снова наступает операционно-технический этап (2005–2011), когда появляются национальные проекты, через которые должны быть реализованы приоритеты, заданные в концепции. Ряд ключевых изменений, таких как поощрение выбора в системе образования, ориентация на индивидуальную образовательную программу, реализуемую в нескольких образовательных организациях, электронное образование и пр. недавно как раз получили своё институциональное закрепление в рамках Закона «Об образовании в РФ».

Новый этап, с нашей точки зрения, должен стать поисковым, формировать те изменения, которые в последующем потребуют необходимого институционального закрепления. Что предстоит искать и закреплять в последующем в нормативной базе? Поскольку работа по закреплению представления о базовых компетентностях в федеральных государственных образовательных стандартах уже частично проделана, следует обеспечить становление практики, когда **каждый учитель способен строить свою образовательную программу, формирующую указанные компетентности обучающихся**. Причём сами компетентности в процессе такой работы также потребуют своего уточнения и конкретизации – как предметные, так и метапредметные. Речь не идёт о некой педагогической деятельности «на автомате», согласно шаблону и воспроизводимому образцу. Это не возможно, поскольку компетентности, заявленные в стандартах, не позволяют осуществлять такое механистическое воспроизведение. Однако здесь, безусловно, понадобятся оригинальные педагогические находки, учитывающие индивидуальный стиль работы учителя, его методические подходы, организационные и другие навыки. Наличие «учительского секрета» – это то базовое условие, которое обеспечивает успешность педагогических практик в тестах PISA (Programme for International Student Assessment). Реализующий их учитель хорошо понимает рамки своей предметной области, но при этом владеет богатым личным методическим инструментарием и умеет самостоятельно создавать рабочие программы учебных курсов, ориентируясь на индивидуальность обучающихся.

Как возможно в масштабах страны организовать действительный переход на новые образовательные стандарты? На наш взгляд, ресурсы должны быть направлены на следующие виды работ:

1. Развитие практики оценивания сформированных компетентностей обучающихся на всех ступенях общего образования. Для этого понадобится проведение нескольких различных мониторинговых исследований во всех регионах страны на представительной выборке школ силами разных команд исследователей. Должно быть не менее 5–7 исследований на каждую ступень общего образования. Материалы понадобятся не для сравнения школ, а для качественного анализа: какие компетентности усваиваются, какие не усваиваются и в каких образовательных программах.
2. Создание в каждом регионе групп учителей, разрабатывающих примерную образовательную программу применительно к условиям своего субъекта Федерации. Естественно, что должна быть предложена некоторая федеральная примерная программа. В начальном образовании она уже есть, но требует незначительных корректировок, а в основной школе аналогичная программа может быть подготовлена в процессе такой работы. Однако даже при её отсутствии вопрос консолидации учителей в отношении приемлемой для них программы, причастность к её разработке – играют решающее значение. Должна быть реализована модель: одна примерная программа на федеральном уровне и в дополнении к ней примерные программы регионов. Все эти программы наличествуют в общем федеральном реестре примерных программ. Предстоит решить методологический вопрос о преемственности этих программ на уровне учебного материала.
3. Широкое обсуждение вопроса об общих подходах к преподаванию учебных предметов, использовании групповых и индивидуальных методов обучения, владении информационными технологиями. По российскому законодательству, выбор таких технологий – за каждым конкретным учителем. Однако все разнообразие подходов к преподаванию должно быть максимально представлено в курсовой подготовке с оценкой степени их влияния на достижение результатов федеральных государственных образовательных стандартов. Возможно, здесь предстоит двигаться разными путями в разных предметных областях в зависимости от степени консолидации учительского сообщества. В некотором роде модельной может стать работа учителей математики в рамках Концепции развития математического образования в РФ.
4. Создание в каждом регионе групп учителей, разрабатывающих оценочный инструментарий применительно к новому федеральному государственному образовательному стандарту по тому или иному классу (группам классов) и по конкретной предметной области (группам предметных областей). В этой же работе должна быть предъявлена федеральная концепция оценки качества общего образования. Деятельность региональных групп необходимо координировать из центра с целью соблюдения общих технологических требований к разработке оценочного инструментария. Все региональные центры оценки качества образования должны будут пройти сертификацию. Регионы, чьи центры такую сертификацию не пройдут – могут пользоваться услугами центров других регионов.
5. Включение в данную работу заинтересованных издательств, создающих учебные материалы нового поколения и желающих опираться на группы талантливых учителей. Возможна координация исследовательских групп, участвующих в общефедеральном проекте, с отделами формирования спроса в издательствах, обмен аналитической информацией, выработка общих ориентиров.

Безусловно, такая программа потребует естественной увязки с логикой материально-технического обеспечения школ, выбором приоритетных направлений его осуществления. С нашей точки зрения, таких направлений должно быть два: доступ к интернету в каждой классной комнате с наличием демонстрационного оборудования и отсутствие школ, работающих более чем в одну смену. Без этих параметров проектировать новые рабочие программы учебных курсов и воспитательную среду в школе будет вряд ли перспективно. Естественно, что следует зафиксировать и некоторые параметры, которые должны были быть достигнуты в предыдущие годы. К их числу, например, относится наличие в каждой пятой школе условий для инклюзивного образования и в каждой школе тёплого туалета.

Таким образом, ресурсы должны быть направлены на: поддержку деятельности методических сообществ учителей, вырабатывающих конкретные региональные примерные образовательные программы; деятельность экспертно-исследовательских групп по оценке качества образования; значительное число семинаров и конференций, анализирующих, обобщающих и представляющих богатый методический опыт; на поддержку лучших программ повышения квалификации и переподготовки учителей.

По итогам реализации указанного проекта будут не только сформированы представления о новом качестве образования, но и возникнет устойчивая практика воспроизводства нового качества в абсолютном большинстве школ. Конечно, появятся предложения и по институциональным изменениям. Возможно, потребуется скорректировать федеральные государственные образовательные стандарты в части более точного прописывания предметных компетентностей, наладится механизм формирования реестра примерных образовательных программ, будет ясна институциональная схема проведения мониторинга системы образования и ряд других изменений.

Данный проект имеет некоторые объективные трудности своего осуществления, требующие специального анализа и продумывания действий по их преодолению, демпфированию порождаемых ими рисков. Вот некоторые из них:

– Отсутствие в стране педагогической науки должного уровня в виде исследовательских баз, масштабных и способных к широкому воспроизводству коллективов оценщиков качества образования. Проблема может быть решена как за счёт рекрутирования в их ряды лучших учителей-методистов, так и за счёт специальной подготовки студентов. Недооценённый организационный ресурс – новые магистерские программы и требование к учителям проходить повышение квалификации один раз в три года.

– Разная ситуация регионального развития. В регионах, в которых не проведена оптимизация школьной сети, не были на должном уровне введены механизмы нормативного подушевого финансирования, новой системы оплаты труда, – бессмысленно строить модели перехода к новому качеству образования. Разные ресурсные ситуации, в которых находятся школы, несправедливые подходы к распределению ресурсов, несоответствие средней учительской зарплаты средней зарплате в экономике – не дают основ для разворачивания общего поля обсуждения изменений образовательных программ, совершенствования методик, подходов к оценке качества образования. В этом смысле предстоит определиться: либо вообще не поддерживать какие-то регионы, пока там указанные изменения проведены не будут, либо минимально поддерживать, но не проводить в них работу по введению новых стандартов до введения механизмов справедливого распределения ресурсов.

– Рост патерналистских настроений в определённых слоях нашего общества также не будет способствовать укреплению представлений о новом качестве образования. Предстоит по-новому взглянуть на деятельность органов общественного участия в управлении образованием. Стоит сместить акцент от их сервисно-наблюдательного участия к содержательно-смысловому (формирование школой профилей обучения, помощь неработающих родителей учителям на уроках, вовлечение в программы неурочной занятости и пр.). Безусловно, недооценённый ресурс повышения качества образования – участие родителей в совершенствовании нормативной базы для образовательной деятельности школы, вовлечение их в проектирование соответствующих документов, в том числе на базе краудсорсинга и пр.

Представляется, что за счёт реализации этих предложений вместе с развитием принципа субсидирования регионов на проведение изменений в сфере образования вполне возможно перейти наконец от важных инфраструктурных изменений по совершенствованию материальной базы и законодательства к действительному изменению качества образования.

**А.Г. Асмолов,**

академик РАО, доктор психологических наук, профессор,

директор Федерального института развития образования (ФИРО)

**ВАРИАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС**

**РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

Для того чтобы обсуждать процессы, происходящие сегодня в образовании необходимо охарактеризовать общественную ситуацию, в которой они разворачиваются. Вглядываясь в наше время, все чаще вспоминается восточная мудрость, приписываемая Конфуцию – «Ней дай бог жить в эпоху перемен». Сейчас становится ясно, что эпоха перемен отнюдь непреходящее состояние нашей страны, да и мира в целом, а перманентное. Мы всегда будем жить в эпоху перемен!

Эпоха перемен – это время неопределенности, это ожидание изменений и неожиданностей. И здесь особый вопрос обращен к тем, кто является ведущими институциональными агентами изменения культуры, в первую очередь, к образованию. И от него зависит, что с нами происходит, куда мы идем и ради чего мы действуем. Сегодня работникам сферы образования требуется особое качество личности – мужество быть педагогом, учителем в эпоху перемен, мужество взять на себя ответственность за те подходы, те установки, которые определяют нашу жизненную траекторию в сверхнеопределенной реальности. В связи с таким пониманием общественной ситуации я хотел бы обратить внимание на две принципиальных характеристики института образования.

Первая. Образование сегодня пытается двигаться от «культуры полезности» к «культуре достоинства». В культуре полезности на образование смотрят с точки зрения практической пользы для общества, для государства, для бизнеса и т.д. и т.п. Естественно, что при этом образование однобоко определяется как сфера услуг. В культуре же достоинства образование трактуется как институт социализации и развития личности. Это фундаментальное полагание, определяющее образовательную политику и отношение людей к образованию.

Вторая. Образование – это ключевой институт эволюции разнообразия. Именно в эволюционном смысле авторами стандартов нового поколения вводилось представление о вариативности. Вариативные подходы противостоят образованию тоталитарному, адаптивному, школе «дрессуры и муштры». Такая школа это одевание детей в одну форму, обучение всех по одним учебникам, превращение мира образования в мир однообразия. Тенденции, которые Л.С. Выготский назвал бы деперсонализацией, обезличиванием, потерей индивидуальности, сегодня в нашем обществе налицо.

Когда некоторые руководители стремятся одеть детей в одну форму, внедрить в их сознание одну мысль, учить по одному единому и единственно правильному учебнику истории, мы должны чётко понять, что ключевой риск не в образовании, а в политических установках страны. Это риск превращения России в клерикальное государство, государство религиозного патриотизма, в страну фанатиков. Противостоять этим опасностям может только культура достоинства, уникальный сопромат сознания, выращенный на высоких культурных образцах.

Идущая сегодня модернизация образования формировалась как новая идеология, построенная на ценности разнообразия. Не случайно главная формула нового дошкольного стандарта – ни ребёнок должен готовиться к школе, а школа должна готовиться к ребенку. Это совершено другая логика развития, идущая полностью вслед за идеями Выготского. И если в стандартах начальной, основной и старшей школы системно-деятельный подход обозначен как методологический фундамент, в стандартах дошкольной ступени это указание отсутствует. Они целиком построены на идеях Льва Семёновича Выготского, который выделял 2 типа методологии: «панцирная» и «скелетная».

Панцирная методология несет преимущественно защитную функцию, как «домик» улитки. Взял методологию, перекрестился на неё, забыл и поехал дальше. Скелет насквозь пронизывает тело организма, его не видно. Поэтому методология такого типа определяет внутреннее, т.е. сутевое, устройство системы. «Скелет», внутренняя основа стандарта дошкольного образования – это идеология развития ребенка в различных социальных ситуациях. При этом утверждается, что не бывает одинокого развития ребенка, которое противостоит миру взрослых. Поскольку нет отдельного мира ребенка, нет отдельного мира взрослых, то содействие является ключевой социогенетической единицей развития человека. На основе логики Выготского, которая называется теорией «зоны ближайшего развития», выстраивается и система диагностики развития, а не отбора. Ее ключевой принцип, соответствующий культуре достоинства заключается в том, что ребенка не оценивают, а ценят. Эти процессы имеют принципиально разную природу и по форме, и по содержанию, и по психическому механизму. Поэтому, в стандарте дошкольной ступени, мы ввели запрет на любые персональные оценки, призываем понимать особенности ребенка и поддержать его развитие во всем своеобразии.

Привычным для нас стало утверждение, что образование строится на достижениях педагогики и психологии. С одной стороны, это верно, но с другой – такое полагание сокращает возможности развития образования, ограничивает источники его питающие. Не случайно наиболее интересные открытия в науке, да и технологические достижения, как говорил Бахтин, появляются на границах. Ведь образование является междисциплинарным институтом, в нем и социология, и биология, и математика и когнитивные науки. Когда возникают новые уникальные направления в образовательной практике, то оказывается, что мы просто были слепы. Поэтому считаю, что нужна программа, которой раньше не было «Одарённый учитель». Научные школы должны прийти в школу. К сожалению, нужно отметить, что у нас пока и в науке и в образовании свирепствует научно-управленческий параллелизм – наука отдельно, управление отдельно, друг друга не любят, не замечают, и не понимают. Но отдельные примеры таких союзов науки и практики есть, они обнадеживают и конечно требуют поддержки.

Всё пульсирует, все движется, все живет. Во всех этих ситуациях, каждый раз самое главное, нужно осознать и увидеть пути дальнейшего развития. И при этом самое страшное приговорить себя к усталости и заняться гимном российского образования, который называется «Плач Ярославны» – вот это не самая лучшая логика в культуре. Существует другая логика, для которой есть все основания в нас самих, это логика эволюционного оптимизма. Чтобы, не произошло, у нас такие ученики, у нас такие учителя, что есть основания для оптимизма, есть основания быть вместе и есть основание для педагогики сотворчества.

**С.Ю. Степанов,**

доктор психологических наук,

директор Университетской школы МГПУ

**Е.З. Кремер,**

психолог, заместитель директора

Университетской школы МГПУ

**СОТВОРЧЕСТВО КАК КУЛЬТУРНЫЙ КОД СОВРЕМЕННОСТИ И ОСНОВАНИЕ НОВОЙ КУЛЬТУРОДИГМЫ В ОБРАЗОВАНИИ**

Если в предыдущие эпохи можно было говорить об определенных векторах развития общества, которые складывались в глобальные проекты (просвещения, технической революции, модернизации и т.д.), то сегодня тенденции оказываются взаимоисключающими, а эра проектов, похоже, завершилась. Наше время характеризуется одновременным нарастанием социальности, вовлеченности человека в общественные процессы, его зависимости от них с одной стороны, а с другой – отделенности личности от социума, от других, ее индивидуалистичности и самодостаточности. По мере развития технологий увеличивается значение универсализации и стандартизации, вместе с тем все большую силу набирает стремление людей к уникальности, своеобразию, оригинальности.

Такая конфигурация силовых линий мирового развития с одной стороны опасна (раздвоение личности, неврозы, разрушение сознания, его клиповость), а с другой, чрезвычайно продуктивна. Она создает условия для сверхинтенсивного роста человеческого потенциала, ведь при объединении усилий уникальностей выделяется гигантская интеллектуальная и психологическая энергия (реакция по типу термоядерного синтеза). С нашей точки зрения, этот синтез возможен в рефлексивно-сотворческом процессе. Осознанно или нет, но именно на основаниях совместного творчества и коллективной рефлексии строятся многие современные социокультурные практики, такие как:

* Программы с открытым кодом (Linux)
* Сотворческие технологии в бизнесе (краудсторминг, краудфандинг, краудинвестинг и пр.)
* Фабрики мысли (типа корпорации «Ренд»)
* Грид-технологии
* Краудсорсинг (выполнение определенных задач неопределенным кругом лиц)
* Вики сайты (Википедия и пр.)
* Сайты совместного творчества

На наших глазах формируется совершенно новая информационная и социокультурная среда, способы взаимодействия и языки общения в ней, по сути особая культура «участного бытия». Условно ее можно назвать культурой «Со…» – содействия, сотрудничества, соучастия, сопереживания, сострадания, сотворчества, порождающей иной образ мышления, стиль жизни и самореализации. Этот вывод подтверждается не только увеличение числа социальных сетей и технологий, но и ростом интереса к феномену сотворчества. Так быстрый поиск в Google Scholar показывает, из по ссылке « сотворчество » в 1970-х – только 23 статьи, 1980-х годах –102 публикации, в 1990-х – 658, а в первые годы 21-го века уже 3660 (<http://www.promisecorp.com/blog/?p=116>), а уже в последние дни число ссылок по слову Co-creation в сети Интернет перевалило за 350 млн. За последние 20 лет написаны сотни кандидатских и докторских диссертаций по сотворчеству, в основном образовательному. Постепенно сотворчество становится своеобразным культурным кодом современности, посредством которого складывается новая система ценностей и приоритетов, иные правила взаимодействия и взаимоотношений между людьми.

Сегодня благодаря развитию данной культуры возникают невиданные раньше возможности для:

* коллективного творчества в сети;
* интенсивного индивидуального развития;
* дистанционного образования;
* участия в социальной и культурной жизни;
* полноценного межличностного общения;
* свободного доступа к ценностям культуры.

Вместе с тем сеть Интернет порождает и дополнительные угрозы, особенно опасные для подрастающего поколения, для «неопытной души»: оккупированности сознания чужими ценностями; манипуляции поведением («зомбирование»); поглощения личности виртуальным миром; разорванности восприятия («клиповости»); культурной и социальной дезориентации. Для того, чтобы полноценно реализовывать возможности культуры «Со..» и успешно противостоять ее опасностям, человек должен обладать особыми личностными качествами, интеллектуальным инструментарием, которые формируются только в образовании по настоящему современном. На сегодняшний день наиболее точно соответствует этому запросу рефлексивная педагогика сотворчества. В ее рамках активно развивается способность к рефлексии (осмыслению и переосмыслению), которое реализуется в следующих умениях:

* понимать ситуацию и себя в ней;
* формировать независимую позицию;
* выстраивать эффективные коммуникации;
* развивать свой интеллект и нестандартность мышления;
* культивировать в себе созидательность и открытость новому.

В основе сотворческого подхода лежат ценности совместности, сопричастности, сочувствия и сопереживания. Развитие не является в нем самоцелью, а трактуется как средство самовоплощения и самореализации человека, осуществления его ценностных устремлений. Содержание образования черпается из живой культуры и жизненного опыта его субъектов (педагогов, детей и родителей). Постоянная смена позиций в образовательном процессе (учитель, ученик, исследователь, соратник, организатор, старший товарищ и т.д.) становится условием и механизмом со-развития ребят и взрослых. Средства и формы образования – результат коллективного творческого усилия его участников. А диалог или полилог уникальностей приводит к развитию каждой из них в собственном направлении.

Педагогика сотворчества возникла не на пустом месте. Это продолжение и развитие традиций отечественной психолого-педагогической науки и практики. В качестве некоторых из ее научно-экзистенциальных истоков можно назвать:

* деятельностный подход в психологии: А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.;
* психологию творчества: Я.А. Пономарев, А.М. Матюшкин и др.;
* методологию и оргдеятельностные игры: Г.П. Щедровицкий, Н.Г. Алексеев и др.;
* рефлексивную психологию: И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др.;
* коммунарство: О.С. Газман (1989) и Г.А. Разбивная (1991);
* педагогику сотрудничества: Е.Н. Ильин (1990), Ш.А. Амонашвили и др.;
* гуманистическую философию: М.М. Бахтин, Г.С. Батищев, Ю.М. Лотман, М.К. Мамардашвили.

В развиваемом нами подходе слово «сотворчество» – не просто лозунг или «мантра», не только ценностное суждение или идеологическая направляющая. Это сущностная характеристика, задающая иной смысл и строй образовательному процессу, обращенному к новому типу культуры. На основе педагогики сотворчества может быть сформирована новая **культуродигма** образования, которая в отличие от парадигмы не отменяет других подходов, а предлагает свой уникальный способ организации педагогического мышления и практики.

Поскольку речь идет именно о культурном феномене, то его характеристику уместно начать с **ключевых метафор**, которые задают не только ценностную, но и стилевую тональность сотворческого подхода в образовании. Приведем некоторые из них:

* тип социальных отношений (коллектив) – «Джазовый ансамбль»;
* система лидирования – «Со-лидирование» (ведущий меняется в полифоническом потоке музыкальной импровизации);
* цель – «Преумножающиеся со-бытие» свободных человеческих личностей, как уникальных мирокосмов;
* процесс (образовательная форма) – «Полифоническая со-имровизация», где образовательные формы изначально могут обозначаться вариативным сценарием, а в самом процессе модифицируются и развиваются;
* продукт – «Чело-Века, вершины времени» (уникальная могущественная саморазвивающаяся личность);

В таблице 1 дан сравнительный анализ ведущих метафор двух педагогических систем – гуманной и авторитарной. А метафоры – это свернутые пружины мысли и чувства, а соответственно их смысловое «раскручивание» может дать толчок к возникновению новых нетривиальных теорий и практик, ибо: «художественные образы и символы, несмотря на неопределенность и иносказательность, порой лучше передают смысл пережитой и открывшейся Истины, чем "высоты" специальных профессиональных терминов и научных теорий» (С.Ю. Степанов, Г.А. Разбивная). Сотворческую культуродигму в образовании мы относим к гуманному направлению в педагогике.

Таблица 1

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Гуманная педагогика** | | **Авторитарная педагогика** | |
| Тип социальных отношений (коллектив) | Педагогика сотворчества | Педагогика сотрудничества | Манипулятивная педагогика | Репродуктивная педагогика |
| «Джазовый ансамбль» | «Классический оркестр» | «Конвейерное производство» | «Ремесленный цех» |
| Система лидирования | Со-лидирование — ведущий меняется в полифоническом потоке музыкальной импровизации | Лидер один — дирижер (директор в школе, педагог в классе), но он может передавать, делегировать часть своих лидерских полномочий (функций) отдельным группам или персонам оркестра | Лидер (ведущий — «педагог») только учитель, ученик — только ведомый | Учитель — образец, ученик — только подражатель: «Свет и Тень» |
| Субъект | Любой участник сотворчества — и Учитель, и Ученик: и тот, и другой только функциональные или позициональные роли, которые могут свободно переходить от взрослого к ребенку и обратно в зависимости от перипетий сотворческого процесса (взаимодопол -няющие друг друга демиургические роли: драматург-композитор, сценарист-аранжировщик, режиссер-дирижер, актер-исполнитель) | И учитель (дирижер), и ученик (исполнитель), при этом оба — сотрудники (субъекты) единой деятельности, т.е. относительно стабильно закрепленные социальные роли, меняться которыми ребенок и взрослый могут лишь условно и на время | Учитель — субъект (разработчик — методической системы), ученик — объект ее реализации | Социум или Господь Бог, а и педагог, и ребенок — лишь объекты образовательной деятельности, где первый лишь ретранслятор внешних образцов, а второй – материал для трансформаций |
| Содержание | Бесконечно черпается и развивается из живой культуры и самого процесса сотворчества, т.е. преумножающейся уникальности каждого его участника. Любовь, Истина, Красота, Доброта, Радость и другие Ценности Человеческого Бытия, которые можно только пережить, но невозможно преподать. Шагом к такому открытому типу содержания является система вариативного образования. | Определяется изначально созданной партитурой, воплощающей замысел композитора (дидакта, методиста, учителя). Истина, Красота, Доброта, Радость – человеческие ценности, которые предлагаются и обретаются в совместном труде. | Деятельность и ее продукты, задающиеся технологической картой формирования компетенций | Предопределяется шаблоном ЗУНов (знаний, умений и навыков) |
| Цель | Преумножающееся со-Бытие Свободных Человеческих Личностей, как Уникальных Мирокосмов Смысло- и Жизне-Творчества, в полифонических струях Вселенной и деяниях Демиурга. Помочь ребенку стать Челом Века – вершиной настоящего и грядущего времени. | Приобщение к Гармонии Культуры и Мироздания, созидательная деятельность | Задается социумом извне относительно образовательной системы в соответствии с прагматической и технологической целесообразностью социально адаптированной личности | Подчинена одной внешней задаче — подогнать личность выпускника под заданный образец |
| Средства | Могут создаваться и развиваться в самом процессе сотворчетсва, где главные средства демиурги, инструменты и исполнители — это человеческие персоны, | Готовые методические (оркестровые) инструменты и партитура | Технологические программы, планы и карты организации педагогической деятельности, как правило, скрытые от участников до начала образовательного процесса | Методические приемы (секреты) педагогического мастерства или дилетантизма |
| Процесс (образовательная форма) | Полифоническая со-имровизация, где образовательные формы изначально могут обозначаться вариативным сценарием, а в самом процессе модифицируются и развиваются | Исполнение партитуры | Конвейерные системы | Штучно-ремесленное производство |
| Учебник (носитель образователь-ных содержаний и средств) | Развивающая Образовательно- сотворческая среда), т.е. сетевая коммуникативно-дидактическая система с открытым кодом доступа | Учебно-коммуникативная среда урока | Учебно-методический комплекс Трафарет, задающий возможность мультипликации образовательных продуктов, которые должны в идеале быть похожими друг на друга как однояйцевые близнецы | Образец (предмет или учитель), который можно копировать, постоянно приближаться к нему в образовательном продукте, но никогда нельзя повторить точно. |
| Продукт | Уникальная могущественная саморазвивающаяся личность Чело-Века, вершины времени | Созидательная личность, способная ценить, понимать и осознавать радость труда, красоты, общения с другими личностями | Компетенции — человек разумный, т.е. способный социально адаптироваться и технологически перестраиваться | ЗУНы (знания, умения и навыки) — человек умелый, т.е. адекватный социальному заказу |

Вторым после **смены метафор** важнейшим моментом для характеристики сотворческого подхода является **переход от ситуативности к событийности**. Ситуация (ситуационный взгляд, метод) в философии образования это способ структурирования и понимания происходящего в учебно-воспитательном процессе. Мы расширяем представление о ситуативности и трактуем его как со-бытие педагогов и учеников, которое включает в себя живую ткань совместного поиска истины, сотворения образовательной реальности и друг друга. Таким образом, способом «схватывания» и организации педагогического процесса становится принцип событийности. Образовательные события уникальны, поэтому не планируются, а сценарируются. Для каждого из них строится свой драматургический замысел, выбирается свой культурный аналог (миф, легенда, сказка, притча, фильм, мультфильм и т.п.), подходящий под неповторимую композицию целей сотворческого события. На этой основе разрабатывается оригинальный сценарий, допускающий разные варианты соразвития участников и создающий условия для творческой импровизации педагога.

Следующей значимой характеристикой сотворческого подхода является **переход от диалогизма к полилогизму**. Диалог по мнению последователей М. Бахтина – это не просто обмен мнениями между собеседниками, а особый тип взаимообогощающего отношения человека с миром, культурой, другим человеком. Многократное возрастание возможностей так понимаемого диалога происходит в «рефлексивном полилоге». Это форма коллективного размышления, которая организуется в соответствии со следующими основными принципами:

* первым выступает участник, наименее компетентный в обсуждаемом вопросе;
* каждый последующий участник не повторяет мысли предыдущего;
* каждый выступающий развивает идеи предыдущего или высказывает свои идеи;
* руководитель выступает последним.

Не имея готового решения, руководитель активно участвует в обсуждении, выделяет наиболее перспективные идеи, проводит обобщение обсуждения, может сам выдвигать идеи и запускать следующие полилогические циклы.

**Рефлексивный полилог** относится к арсеналу базовых инструментов организации сотворческого образования, а **полилогизм** к основам подхода.

Таким образом, **переход от идеологии сотрудничества** **к рефлексивно-сотворческой культуродигме** в образовании характеризуется следующими ключевыми моментами:

* создание ситуаций трансформируется в организацию событийности;
* позиция «рядом» преобразуется в гибкую многопозиционность;
* диалогизм дополняется полилогизмом;
* многообразие точек зрения расширяется до полифоничности;
* «переоткрытие» учениками известных истин заменяется *с*овместными поисками решения реальных проблем современного человека и человечества, в том числе «вечных»;
* ценность развития уступает место ценности возрастания уникальности и могущества каждого субъекта образования.

**П.А. Оржековский,**

доктор педагогических наук, профессор,

заведующий кафедрой методики

преподавания химии МИОО, г. Москва

**УСЛОВИЯ СОТВОРЧЕСТВА ПЕДАГОГА И УЧЕНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ**

Долгое время среди педагогов была распространена точка зрения о том, что главное условие творчества школьников – их самостоятельность. Учитель не может не только руководить, но и вообще вмешиваться в творческий процесс. Причем, требование абсолютной самостоятельности не исключало деятельность учащихся по готовой прописи, или по даже алгоритму.

В настоящее время многим педагогам представляется возможным организация сотворчества учеников или студентов между собой. Мало того, не исключается возможность сотворчества учителя школы со своими учениками, а также преподавателя вуза со студентами. Однако методические условия организации сотворческих процессов изучены еще недостаточно. Вместе с тем, далеко не каждый педагог школы или вуза способен организовывать сотворчество учеников или сам вступать с ними в сотворчество.

В школьном и вузовском естественно-научном образовании имеются объективные условия, определяющие возможность или невозможность сотворческих процессов. К таким объективным условиям можно отнести методологическую ориентацию педагогов в своей профессиональной деятельности. В обучении естественно-научным дисциплинам в школе или в вузе уже более ста лет обсуждаются две методологические ориентации. Их можно условно обозначить: «Раскрывать как устроен мир» или «Обучать познавать мир».

Подавляющее большинство педагогов видят свое предназначение в формировании у учеников современной естественно-научной картины мира. Они убеждены: чем больше и глубже ученики будут знать о науке сегодняшнего дня, тем лучше. Такой взгляд на свою профессиональную миссию делает невозможным сотворчество педагога с учениками. В первую очередь потому, что учитель рассматривает себя как носителя и ретранслятора всех необходимых учащемуся знаний. Это неминуемо порождает у педагога авторитарность. Он не исключает страха и ненависти к себе со стороны учеников. Его успокаивает лишь мысль о том, что потом они будут ему благодарны.

Педагогу, ориентированному на раскрытие ученикам естественно-научной картины мира, представляется второстепенным обучение методам познания. Ему, например, не принципиально обучать моделированию, он чувствует необходимость раскрытия сущности относительно современной теоретической модели. Также ему не важно, испытывают ли ученики потребность в ее изучении, столкнулись ли они с фактами, которые данная модель способна объяснить. Опыты, служащие доказательством достоверности теоретической модели, в таком обучении также играют второстепенную роль. Не представляется значимым возможность использования учениками теории для объяснения явлений, с которыми они сталкиваются или для их предсказания. Нередко бывает, что теоретические знания даются на таком уровне, что ребята не в состоянии их понять, а тем более самостоятельно использовать. Основные положения теории они просто заучивают, чтобы не было проблем с учителем и родителями.

Понимает свое предназначение в обучении познанию мира далеко не каждый педагог, хотя именно такое представление о своей профессиональной миссии позволяет осуществить познание в условиях сотворчества, в силу того, что педагог и ученики по отношению к познанию объективной реальности стоят на одинаковых позициях. Безусловно, педагог знает и умеет существенно больше учеников, но он не раскрывает им истины, а обучает их познавать, а критерием истинности познания выступает не сам педагог, а эксперимент и практика (за это выступал еще М.В. Ломоносов).

Обучение познанию природы предполагает знакомство учеников с методами естественнонаучного исследования, таким как: наблюдение, моделирование, эксперимент, типология, классификация и др. Сотворчество педагога с обучающимися возможно, если он не только объясняет, в чем сущность того или иного метода познания, но и создает объективные условия для использования этих методов в образовательном процессе.

Педагогу, ориентированному на обучение познанию важно не только то, что узнали его ученики, но и не менее важно, как они это узнали. Так, перед тем как знакомить учеников с той или иной теоретической моделью рассматриваются факты, которые школьники или студенты не могут объяснить без этой теории. Эти факты имеют большое значение. Они вызывают объективную необходимость познания. Педагог обучает учеников и методу моделирования. В результате важным становится доказательство правильности модели. Кроме того, в качестве результата познания рассматривается понимание обучающимися того, что теоретическое знание – это модель реальности, а использование модели имеет ограничения. Реальность сложнее, чем любое её изображение, поэтому модель строится и перестраивается с целью максимального приближения к реальности.

Осмыслению и переосмыслению своей миссии педагогам мешают сформировавшиеся за время их практики профессиональные стереотипы взаимоотношений с учениками. Приведем примеры таких стереотипов:

* учитель всегда прав;
* ученик должен прилежно учиться;
* ученик не имеет права на ошибку;
* ученик обязан соответствовать требованиям учителя;
* за любой проступок ученик обязательно должен быть наказан;
* пусть ученики ненавидят учителя, зато потом будут ему благодарны;
* главное – знать предмет;
* особенности учеников и межличностные отношения не имеют никакого значения;
* обучать следует только умных;
* незачем менять уже общепринятые технологии и алгоритмы, поскольку их сбои обусловлены «тупостью и ленью» учеников.

Сотворчество возможно, если у педагога по отношению к ученикам сформирована партнерская позиция, т.е. позиция со- и взаиморазвития. К признакам партнерской позиции можно отнести:

* высокую рефлексивность (способность к рефлексии и умение ее использовать);
* отсутствие склонности к доминированию;
* сочетание дружелюбия и дистанции;
* умение пробуждать в учениках смыслы познания;
* терпимость к ошибкам учеников и своим собственным;
* отсутствие страха перед своим незнанием;
* постоянный поиск интересного содержания для себя и учеников;
* ориентация на выявление и решение педагогических проблем;
* отсутствие стремления решать проблемы за учеников;
* умение радоваться успехам и сопереживать неудам учеников.

Организация сотворчества в познании предполагает переосмысление педагогом характера своей помощи при возникновении у ребят затруднений, которые они не могут преодолеть самостоятельно. Помощь должна приводить не к решению задачи или разрешению проблемы, а к включенности учеников в поиск решения.

Сотворчество в обучении возможно, если педагог берется вместе с учениками за проблемы, решение которых ему самому неизвестно. Это может происходить в рамках импровизации на уроке или в ходе проектно-исследовательской деятельности. Учитель и его ученики вместе ищут дополнительные источники информации, проверяют идеи экспериментально, находят новые для себя методы решения или новое понимание сути проблемы.

При организации сотворчества педагогу важно регулировать процесс выдвижения идей, чтобы каждый участник обсуждения смог внести посильный вклад в общее дело. Для этого целесообразно использовать фронтальный полилог и полилог в микрогруппах (Степанов С.Ю., 2000).

При организации полилогического обсуждения в микрогруппах реализуется следующая схема.

Нужно отметить, что в отличие от «аквариумного обсуждения», в микрогруппах полилога нет своего руководителя. Каждый ее член должен быть готов в любой момент высказать точку зрения всей группы. Последовательность обсуждения происходит по мере повышения компетентности микрогруппы.

Педагог может организовывать несколько циклов обсуждения, результатом которого будет решение проблемы или более глубокое ее понимание. При организации полилога со школьниками в рамках изучения естественнонаучных дисциплин нужно учитывать целый ряд особенностей.

1. В начале изучения школьного предмета естественнонаучного цикла возможен фронтальный полилог. В этом случае полилог в микрогруппах нецелесообразен в силу общей низкой компетентности школьников. В каждой микрогруппе возникают одни и те же вопросы, и учитель вынужден в каждом случае объяснять одно и тоже. При достижении определенного уровня предметной компетенции и опыта полилогического обсуждения становится целесообразной работа школьников в микрогруппах переменного состава. Это позволяет уйти от фиксации роли каждого ученика в творческом процессе.
2. По мере увеличения компетентности обучающихся возможно организовать как полилог в микрогруппах, так и фронтальный полилог. Практика показала: если обсуждаемая проблема отличается сложностью, то участникам полилогического обсуждения необходимо дополнительное время на обдумывание и формулирование своих позиций. В этом случае целесообразен полилог в микрогруппах.
3. В начале обучения для решения расчетных задач целесообразна индивидуальная работа каждого школьника, а также индивидуальная помощь учителя. В противном случае ученики склонны переписывать решение задачи, выполненное одним из них, не вникая в суть. По достижению определенного уровня компетентности учащихся возникают объективные предпосылки организации полилога в микрогруппах, который впоследствии становится весьма эффективным. Попытка организации фронтального полилога при обучении решению расчетных задач показала, что учащимся необходимо время для того, чтобы понять условие задачи и наметить пути ее решения. В связи с этим фронтальное обсуждение задач признано нецелесообразным.

Практика организации полилогического обсуждения проблем в студенческих группах выявила следующие особенности.

1. Эффективность работы студентов при полилогическом обсуждении существенно зависит от их профессиональной ориентации. Если студент ориентирован на работу в школе или на исследовательскую деятельность, он активен при обсуждении как естественнонаучных, так и педагогических проблем. Ориентация студента только на получение диплома о высшем образовании существенно снижает его активность при полилогическом обсуждении любых проблем. Его устраивает положение самого менее компетентного члена группы.
2. Попытка организации обсуждения проблем в студенческих группах контрастного состава по уровню компетенции и познавательной мотивации показала, что в данном случае полилог организовать весьма затруднительно в силу чрезвычайно низкой активности ряда студентов и отсутствия у них опыта успешной работы. В результате фронтально и в микрогруппах продуктивно работают лишь несколько студентов, остальные занимаются имитацией участия в обсуждении.

Практика проведения курсов повышения квалификации для школьных учителей и преподавателей вузов показала эффективность как фронтального полилогического обсуждения, так и полилога в микрогруппах. Участники полилога быстро понимают правила обсуждения идей и работают с большим напряжением сил.

Интересные результаты были получены при проведении курсов повышения квалификации для школьных учителей по решению олимпиадных задач. Следует отметить, что традиционное обучение учителей приводит к тому, что решает практически все задачи руководитель курсов и несколько учителей, остальные просто переписывают их решения, полагая, что потом в них разберутся. Попытка вызвать учителя, не знающего решение, к доске обречена на неудачу. Проведение контрольной работы показало, что такой стиль проведения занятий крайне неэффективен. Через некоторое время слушатели курсов даже не узнают задачи, решение которых уже разбиралось ранее.

Обучение учителей решению олимпиадных задач в форме полилога в микрогруппах оказалось гораздо более успешным. Учителя охотно принимают правила обсуждения при условии, что у руководителя нет готового решения, то есть он работает над поиском решения с ними на равных. Педагоги охотно выходят высказывать мнение своей группы по очереди, но их обижает назначение выступающего руководителем. Полилогическое освоение способов решения олимпиадных задач создает условия для повышения компетентности каждого слушателя. К 6–7-му занятию участие руководителя курсов в обсуждении уже практически не требуется. Процесс идет в условиях самоорганизации.

Имеется опыт полилогического обсуждения научно-методических проблем в научной группе и на научном семинаре кафедры. Опыт организации полилогического обсуждения в научной группе, состоящей из студентов, аспирантов и молодых сотрудников, показал, что в силу доверительного отношения членов группы эффективны оба из рассматриваемых вариантов полилогического обсуждения. Причем, следует отметить, что полилогическое обсуждение требует от каждого участника и, особенно от руководителя существенно большего напряжения, чем обычное обсуждение. Вместе с тем создается оригинальный научный продукт, к которому каждый член группы чувствует свою причастность.

Полилогическое обсуждение проблем на научном семинаре кафедры позволило сделать следующие наблюдения.

1. Молодые члены коллектива, как правило активно не участвуют в традиционно построенном обсуждении работы аспирантов из чувства солидарности.
2. Необходимость задавать вопросы и высказывать суждения по поводу обсуждаемой работы создает объективные предпосылки повышения научной активности молодых ученых.
3. Полилогическое обсуждение научных работ требует от наиболее квалифицированных профессоров и доцентов существенно большего напряжения, чем обычное обсуждение, поэтому они склонны к традиционной дискуссии, которая к тому же короче по времени.
4. Полилогическое обсуждение проблем на научном семинаре требует от заведующего кафедрой особого внимания и чрезвычайного напряжения. Когда все высказались, что-либо добавить очень тяжело, но крайне необходимо, иначе вся кафедра сразу усомниться в научной компетентности своего заведующего.

Опыт работы на кафедрах естественнонаучного профиля пяти вузов и институтов повышения квалификации педагогов показал, что преподаватели, как правило, не объединены вокруг решения научно-методических задач. Зачастую серьезного внимания удостаиваются лишь сугубо научные вопросы. Методические проблемы в большинстве случаев рассматриваются с позиции того, как лучше преподать студентам современную естественнонаучную картину мира. Что касается общенаучных методов познания, они студентам раскрывается редко и без «энтузиазма». Результат такого подхода показало проведенное нами обсуждение методологических аспектов естественных наук со старшекурсниками. Подавляющее большинство его участников не видят различия между законом природы и теорией, не понимают модельного характера теории, не могут дать определение факту и эксперименту, не представляют их значения в познании. Многие студенты даже не подозревают о том, что любые теоретические положения требуют экспериментальных доказательств.

Накопленный нами опыт организации сотворчества школьников, студентов, учителей, аспирантов и вузовских преподавателей на материале естественнонаучных предметов подтверждает высокую эффективность полилогических методов образовательной деятельности. Анализ проделанной работы позволил нам в данной статье:

* определить методологические позиции учителя и преподавателя вуза, позволяющие организовать сотворческие процессы;
* выявить некоторые особенности организации полилогического обсуждения в школе и вузе, а также при проведении курсов повышения квалификации учителей и преподавателей вузов естественно-научного профиля.

**М.М. Шалашова,**

доктор педагогических наук, директор

Института дополнительного образования МГПУ

**ФОРМЫ СОТВОРЧЕСТВА ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ШКОЛЬНЫХ КОМАНД**

Современный этап развития образования отличается массовым внедрением инноваций в педагогическую практику, что поднимает проблему готовности учителя к данной деятельности. Практика показывает, что далеко не все педагоги способны к самостоятельному поиску путей решения задач, направленных на модернизацию российского образования. Для данной категории педагогов важно раскрыть содержание и сущность происходящих изменений, оказать своевременную методическую помощь, обобщить передовой педагогический опыт. Решить поставленную задачу можно с помощью программ повышения квалификации.

Специалисты утверждают, что наиболее эффективные изменения в психике человека происходят не в индивидуальной деятельности, а в групповом взаимодействии, что необходимо учитывать не только на этапе школьного и профессионального образования, но и при реализации дополнительных профессиональных программ. С этой целью целесообразно применять разные формы интерактивного обучения, создавать условия для сотворчества педагогов. Все более популярным становится создание временных творческих коллективов, организация работы педагогических студий. В то же время совершенствование профессиональных компетенций педагога происходит на основе рефлексии собственной деятельности, при анализе инновационного опыта своих коллег, его осмыслении. Педагог-профессионал не принимает в готовом виде ни идеи, ни технологии, он самоопределяется по отношению к ним осознанно, творчески подходит к изменению своей деятельности. Поэтому эффективны мастер-классы, стажировки.

При поиске путей решения задач, актуальных для всего педагогического коллектива, необходима совместная (коллективная или групповая) деятельность по определению стратегических и тактических решений. В современных условиях одной из таких проблем является переход образовательной системы на Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), которые обозначили необходимость разработки научно-методического обеспечения и определения организационно-управленческих механизмов достижения качества образования не только на предметном, но и на метапредметном уровне.

Анализ сложившейся практики подготовки педагогов в системе дополнительного профессионального образования к ФГОС показал, что неэффективно обучать отдельно учителей математики, биологии и пр., нужно готовить школьные команды педагогов, создавая при этом условия для совместной деятельности по проектированию образовательного процесса, направленного на достижение требуемых результатов. Это позволит педагогам не только определить пути реализации ФГОС, но и осуществить обмен опытом, тесное сотрудничество между педагогами и руководителями образовательных организаций.

Процесс совместного достижения целей, решения задач и проблем, при котором затруднения партнера, возникающие в процессе работы, воспринимаются как стремление к личному участию в их разрешении, поиску возможных решений, выявлении их эффективности, и является сотворчеством при внедрении инноваций в учебную практику. Данное положение стало ключевым при разработке программы повышения квалификации педагогов «Технологии формирования метапредметных компетенций обучающихся общеобразовательных организаций».

Исходные идеи, которые положены в основу новой программы, состоят в том, что, во-первых, повышение квалификации педагогов направлено не столько на удовлетворение их индивидуальных профессиональных интересов и потребностей, сколько на нужды конкретных коллективов, и, во-вторых, поиск путей решения возможен в ходе совместной деятельности представителей школьных команд. Своим появлением данный подход обязан появившимся в конце 70-х годов прошлого столетия разработкам концепции «развивающейся школы как системы». В рамках этой концепции повышение квалификации всего педагогического коллектива рассматривается как мощный инновационный инструмент, позволяющий объединить все инвариантные элементы педагогической системы, ее внутри- и внесистемные ресурсы в целях получения качественно нового целостного эффекта продвижения школы на более высокий уровень своего развития.

На обучение от каждой школы приглашаются команды педагогов. В их состав (оптимально 8 человек) могут входить заместитель директора по учебно-воспитательной работе, руководитель методического объединения учителей начальных классов (уже имеющих опыт работы по ФГОС), руководитель методического объединения учителей-предметников, педагог-психолог, учителя 5 –6 классов.

Программа включает пять модулей:

1. диагностический (изучение состояния проблемы), во время которого происходит диагностика и анализ метапредметных результатов обучающихся, педагоги которых входят в состав школьной команды, поиск возможных ресурсов;
2. теоретический, включающий изучение содержания ФГОС, особенностей организации образовательного процесса при компетентностном и системно-деятельностном подходах, содержания и структуры метапредметных результатов;
3. проектно-практический, предполагающий разработку членами школьных команд группового проекта, проведение отбора эффективных технологий формирования и развития метапредметных компетенций школьников;
4. апробационный, включающий оценку эффективности разработанного проекта в образовательной организации с последующей повторной диагностикой метапредметных результатов обучающихся (для выявления динамики);
5. оценочно-презентационный, предполагающий работу школьных команд с консультантами, проведение мастер-классов, круглых столов по обмену опытом, принятия совместных решений, завершение работы над проектами и их оформлением. Защита проводится в форме конкурса проектов школьных команд.

Итогом обучения школьных команд должен быть групповой проект в виде Программы формирования метапредметных компетенций обучающихся, включающей:

1. цели и задачи программы, описание ее места и роли в достижении планируемых результатов, отвечающих требованиям ФГОС;
2. виды и структура метапредметных компетенций обучающихся, особенности их формирования и развития в урочной и внеурочной деятельности, определение возможностей каждой предметной области в достижении планируемых результатов;
3. типовые задачи, способствующие формированию и развитию метапредметных компетенций обучающихся;
4. формы учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся, способствующей развитию у них компетенций и навыков учебного сотрудничества;
5. содержание, формы учебной деятельности, способствующие формированию и развитию компетенций обучающихся в области ИКТ;
6. описание организации сетевого взаимодействия с образовательными и иными организациями с целью создания условий для развития индивидуальных способностей и интересов каждого обучающегося;
7. система диагностики и оценивания метапредметных компетенций обучающихся.

Защиту проекта предполагается проводить в форме конкурса групповых проектов, в результате которого определятся команды-победители. Разработанная ими Программа может быть рекомендована в качестве одного из примеров эффективной организации учебно-воспитательного процесса, направленного на достижение метапредметных результатов. Целесообразно образовательные организации, школьные команды которых продемонстрировали лучшие результаты, а также те, где обучающиеся показали наиболее высокие результаты по метапредметным достижениям, сделать стажировочными площадками для изучения и распространения передового педагогического опыта.

Данный подход к обучению педагогов позволит создать условия для целенаправленной и слаженной работы педагогического коллектива по решению поставленных задач, будет способствовать формированию готовности каждого педагога к реализации ФГОС. Команда педагогов, повысившая квалификацию по данной программе, готова к распространению полученного опыта, к вовлечению других педагогов своего коллектива в инновационный процесс. Тем самым формируется внутришкольное профессиональное сообщество соратников, готовых к совместному решению возникающих педагогических задач.

**Г.А. Разбивная,**

педагог, организатор образования и

общественный деятель, г. Петрозаводск, Карелия

**СОТВОРЧЕСТВО – ИСТОК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВДОХНОВЕНИЯ**

Я из замечательного края нашей России – Республики Карелия. И мой взгляд на творчество и сотворчество во многом определяется этим фактом. Для меня сотворчество – это не только созидательное взаимодействие всех участников образовательного процесса, но и взаимодействие человека с живой Культурой.

Наша республика – благодатная земля для творчества, а сотворчество для нас уже много лет является:

- истоком педагогического вдохновения;

- психологической идеей;

- ключевым понятием педагогики;

- высшей образовательной ценностью.

Кроме того, Карелия является одним из родоначальников коммунарского движения и педагогики сотрудничества. Активное коммунарское движение зарождалось в Карелии, в ее столице – Петрозаводске, а также в Ленинграде (ныне Санкт-Петербург), Перми, Соликамске, Архангельске, Горловке, Москве. Коммунары развивали идею сотрудничества в коллективном творчестве со старшеклассниками и студентами. Тогда в 60-70 годы прошлого века наш девиз был таким: «Все дела творческие – иначе зачем». Нам помогали идеи Симона Соловейчика, мы вслух читали великого педагога Януша Корчака «Как любить ребёнка», нам была интересна «Педагогическая поэма» Антона Макаренко. Мы – юные и дерзкие искали позитива и красок. Явление было заразительным, сопровождалось коммунарскими многодневными сборами: «зимовка», «веснянка», «оптимист», рождались коммунарские лагеря «Ивинка», «Молодая гвардия», «Товарищ», позже появилась педагогическая деревня в поселке Святозеро «Юный педагог», активно развивалось движение ребячьих комиссаров. Мы были романтиками и мечтателями.

Мой первый доклад на научно-педагогической конференции в пионерском лагере «Орленок» назывался «Романтика в жизни пионерского отряда». Мы ездили с ребятами в Старый Крым, на родину Александра Грина. Алые паруса так и остались моим профессиональным символом. Через коммунарство прошли сотни ребят Карелии. Нас упрекали: «Что вам, комсомола не хватает?». Теперь я бы ответила просто: в комсомоле не всем было комфортно, могли исключить, за двойки в школе, за нечаянную любовь, а из коммунарского движения ты мог и уйти сам, и вернуться тоже мог. Это время было активным этапом развития сотрудничества. Сотрудниками в творчестве были старшие, а участниками яркого трудоемкого порыва были младшие. Мы пытались создать образ идеального гражданина. Присутствовали в наших дискуссиях категоричность, непримиримость, достаточно яркий пафос. Это было время поиска новых идей, и оно стало для нас трамплином, с которого мы и «прыгнули» в сотворчество.

Сотворчество отличалось от сотрудничества, во-первых, самим понятием – в сотрудничестве нет корня «творчество». Рядом с сотрудничеством и сейчас идет наставничество (ставить, указывать дорогу), волонтерство – «поставить на ноги». Сотворчество это постоянное открытие самого себя для коллективного развития! Произошел переход от совместного труда к совместному творчеству и понимание, что этот процесс стал возможен для нас благодаря науке психологии и гениальной команде доктора психологических наук Сергея Степанова, которая была приглашена в Петрозаводский Дворец творчества детей и юношества, и где я в то время была директором.

И в наших педагогических открытиях начался не переполох, а солнцеворот. В большом ребячьем кругу (до 300 человек) все громче звучали песни Визбора, Высоцкого, Окуджавы, Дольского: «Мне звезда упала на ладошку, я ее спросил – откуда ты», «Я хочу любить и быть любимым и хочу, чтоб не болела мать».

Многие мои единомышленники прошли воспитание, а возможно и испытание сотворчеством. На первых, специально организованных рефлексивных практиках, в период погружения наблюдалось и бойкотирование, и недосказанность, недоверие, но мягкая настойчивость и неспешность помогали нам становиться неординарными, не стесняться своих невозможностей, отыскивать корень человечности. Уходила агрессивная принципиальность и приходила долгожданная справедливость. Дело дошло до того, что меня, директора Дворца детей и юношества избрали народным депутатом СССР. Это были первые в нашей стране демократические выборы, и я была тогда на пике вдохновения. Дети Дворца на огромном плакате нарисовали свои ладошки и в каждой написали свой наказ.

В то время мы не закрывали, а преумножали ценности дополнительного образования детей. В тяжелые 90-е коллектив был настолько отважным, что смог удержать 6 тысяч детей и их родителей в хорошем настроении даже построить «лестницу развития» каждого со ступеньками: **ДАР – РОЖДЕНИЕ – ВЫБОР – ШАНС – УСПЕХ – ВОСХОЖДЕНИЕ – ДАР**. Все вместе мы разработали «доверительную грамоту», где прописали: каждый педагог имеет свою собственную миссию в жизнетворчестве с воспитанником, относится к ребенку как к источнику своего профессионального развития и его творческого дерзания. Педагог учится признавать другого коллегу и считать, что это признание – возможность собственного педагогического роста. Мы были посредниками между воспитанниками и взрослым миром. Наш педагогический коллектив причащался культурной и приумножал ее ценности. Самое главное – общие размышления, уникальные по своей открытости дискуссии позволили многим осмыслить ценность собственного дела. Кстати, оценка для нас стала антиподом цинизма. Появилась возможность поиграть словами, открыть новые смыслы; рождались новые события с огромным терапевтическим и психологическим эффектом. Прежде всего – балы. Во Дворце танцевали все: дети, педагоги, родители. Идея распространялась по республике: балы выпускников, балы будущего, семейные балы, бал как пир культур, балы Наташи Ростовой, лицейские балы, балы союза пушкинских школ, балы кадетские и международные. Это были ярчайшие практикумы для участников. Особенно важен был процесс подготовки. «БАЛовство» успешно продолжается в Карелии вот уже более 20 лет.

Когда у меня лично случился юбилей, мы придумали «Бал у Галки», на котором я была главной «баловницей». Более 500 человек четыре часа радовались и смеялись, дурачились от души, многие говорили, что после «Галкиного бала» им захотелось жить и делать что-то, не терять времени впустую и не ждать милостыни.

В это же время нам удалось во Дворце создать несколько проектов: Детский двор «Карнавал», Школа горожан «Соцарствие», «Открытый университет культуры для родителей и радетелей детства», театр несыгранных в детстве ролей, общеобразовательную Петровскую школу, центр «Гармония» для детей с проблемами здоровья, театр подростков «Ориентир», многопрофильный колледж искусств. Для педагогов работала Школа рефлексивной гуманистической психологии, которая сумела создать систему постоянно действующих психолого-педагогических семинаров по проектно-инновационной культуре не только для работников дворца творчества, но и для психологов, директоров школ, лидеров районных отделов образования.

Кстати, кульминацией моего творческого вдохновения была переписка с коллегами, родителями, детьми. Эти письма – обмен вдохновениями, я их храню, как самые дорогие грамоты. Родители писали: «Когда вы бежите по Дворцу, раскидываете улыбки, то всем спокойнее», «У вас идеи всегда горячие, как солнце», «Встреча с Вами имеет лечебный эффект». Конечно, меня это вдохновляло.

Наши педагоги могли выехать на российские научно-практические конференции целой командой, например, в институт педагогических инноваций, к доктору психологических наук Виктору Слободчикову, который именно тогда подчеркивал: «Дополнительное образование – это встреча поколений, так как именно здесь для детей и подростков устраиваются межвозрастные встречи, что именно в дополнительном образовании главный ориентир – норма индивидуальной судьбы ребенка, и отношение к его естеству благоговейное. И преимущество дополнительного образования в том, что оно работает с человеческой интересностью».

Коллектив дворца постоянно всем интересовался, хотел быть всюду, не мог иначе. Мы могли закупить вагон и съездить в Москву, в театр Натальи Сац, а затем в министерство образования России к гениальному академику Александру Асмолову. Помню, как в его небольшом кабинете мы уместились на одном стуле по три человека, но смыслам, идеям, поэзии, уникальной прозе не было с нами тесно. Тогда Александр Григорьевич нам сказал: «Дополнительное образование в Петрозаводском Дворце детей не призывает, а уже решает детские проблемы, и новизна его состоит в праве участвовать в поиске смысла жизни для другого поколения. Дворец расширяет экологию детства. Именно внешкольное творчество – это возможность усадить детей не за парты, а за детский интерес». Примечательной была коллективная поездка в Питер, где нам захотелось посидеть в кафе Пушкина на Невском, встретиться с коллегами – всегда гостеприимными и щедрыми.

В 1998 году на итоговом семинаре-практикуме с педагогами Дворца под названием «Моя творческая судьба или откровения пятнадцати» звучало много добрых слов:

Татьяна Марусенко, руководитель Школы космоса при обсерватории Дворца: «Для меня работа во Дворце стала первой рефлепрактикой, после которой люди стали контактнее, добрее, многое стало понятнее. Постоянно чувствую их негласную помощь!»

Сергей Стангрит, руководитель фольклорного ансамбля «Воробьишки»: «Для меня изменения во дворце – это торжество смыслов. Любовь и гуманизм здесь на первом месте. Я ушел от системы дрессировки. Хочу в нашей общеобразовательной школе дворца создать музыкально-математический класс. Особая радость от чистого чувства, что я уже носитель новой методики, которую еще не описал, но я ее знаю и чувствую. Привлекает творчество с «неодаренными» детьми».

Светлана Жульникова, руководитель научно-археологической школы: «Теперь у нас время проектов: Музей «Под открытым небом для всех», «В гости к первобытным людям». Уникальна сама по себе возможность творить, делать то, что ты хочешь и стоить новые планы. Радует то, что люди рядом все такие же. И вообще во Дворце остались те, кто может делать достойное и великое».

Ирина Маслова, руководитель программ «Гармония»: «Для меня Дворец – это всё: это и сцена в большом зале, и спектакль, в котором участвовали многие педагоги, который назывался «Рефлексивная травматология».

В то время и я, как директор, мечтала о проведении цикла авторских вечеров, вечеров-импровизаций для родителей «Объяснение в любви», и театр радетельско-родительского искусства для молодожёнов-выпускников дворца, и школу рефлексивно-гуманистической психологии для подростков города. И теперь, через 15 лет, моя дочь Екатерина Бойко – детский врач и психолог – продолжает развивать эти идеи в своем семейном центре «Вереск». Я рада, что ценность семьи – главной энергии нации – поддерживается, и важный предмет просвещения родителей – «детоведение».

Большим испытанием для развития сотворчества, для привлечения всего педагогического сообщества Карелии к другой деятельности – гуманной педагогике – началось, когда меня назначили министром образования и по делам молодежи. Мое появление в кресле министра большинство восприняли как гром среди ясного неба. Но я уже была сильным, свободным и уверенным человеком. Появление нашей концепции «Просвещение, воспитание юношества, распространение наук, искусств, современных технологий, общественных инициатив в области образования и молодежной политики» стало для многих шоком.

В концепции мы предлагали авторскую систему управления образованием – оно становилось взаиморазвивающим, управленческие действия происходили не за счет грубой воли и силы, а за счет незатратного решения, не вместо или за счет другого, а – вместе. Создавалась сотворческая среда управленческого взаимодействия. Раз в год специалист министерства мог перейти в другой отдел, выбрать другое направление, войти в «межотдельную» команду смыслотворчества. Создавалась концептуально стройная система, использовался сетевой принцип организации деятельности. Мы по другому отнеслись к расхожему мнению, что «незаменимых нет». Каждый реальный, достойный управленец – автор незаменим. Слово «начальник», как оказалось, это не умник над дураками, а тот, кто дает начало, и подчиненный – не раб, а под чином, то есть под ответственностью. Мы поняли, что корпоративность это особый ресурс, который работает, когда уже других ресурсов нет.

Журналист Антонина Кябелева выкрала нашу концепцию, и в газете «Наблюдатель» появилась статья «Министерство образования Карелии в поисках утопии». Я ее понимаю: прочитав наш документ, она не могла поступить иначе. Слишком уж неожиданной и совсем другой была идея. Правда уже через три года в «Новой газете» журналист из Москвы Анна Шамбурова писала «Карельское образование для многих загадка. Как, минуя все ограничения, наложенные законами и безразличием многих властных структур; как, постоянно испытывая потребность в деньгах и профессиональных кадрах; как, в ситуации тотального надзора, Карелии удалось стать успешным регионом в области образования – непонятно многим».

Наши идеи уже прошли проверку временем. Наши возможности нам пригодились в 2001 и в 2006 году при подготовке к проведению Государственного совета по проблемам образования. Карелия была базовым регионом и готовила доклад на Государственный совет. Эта работа была большим доверием для нас. Думаю, мы его оправдали. Маленькие и последовательные шаги-успехи были первыми и главными ресурсами развития. Именно они позволили нам приобрести важный ресурс – ресурс влияния, и это влияние при подготовке двух Государственных советов РФ было востребовано на 100%.

Сеть магнитных школ, центральные ресурсные школы в районных центрах республики, сеть именных школ, межрайонные образовательные округа, идея создания системы выездных учителей, которые могли бы преподавать в нескольких сельских школах… Была создана система некоммерческих организаций поддержки образования: Карельский фонд развития образования, Фонд молодежных инициатив, Благотворительный фонд «Детям Карелии».

Мы организовали выставку портретов лидеров образования в республике «Сто глав в образовании Карелии», портреты ученых, директоров школ, учителей, педагогов дополнительного образования, мастеров, тренеров… Это был замечательный и очень значимый праздник публичного признания. Еще одна вдохновляющая управленческая находка – сельские сходы «Школа – хранительница села». Сотворческая команда специалистов министерства задолго до схода выезжала в село. В команду входили специалисты министерства, психолог, работник культуры села, директор школы, готовился сход. Дети в школе писали сочинения «Самый-самый человек нашего села», жители привлекались к избранию «самого крепкого дома села» - с хорошим огородом, красивым забором, устраивалась фотовыставка лучших домов. Школа готовила список ответственных родителей, добрых бабушек. Работники культуры готовили выставку народного творчества. Собирались в школе всем селом. Вдохновение было у всех, ждали праздника, откровений. Шутки, прибаутки, колыбельные песни пели всем залом. Слезы радости, когда благодарственным письмом награждалась бабушка, у которой самый вкусный мед, а как плакал водитель школьного автобуса в селе Эссойла, когда дети школы назвали его самым добрым человеком села! А какие дискуссии разворачивались по вопросам «Могут ли быть на селе дети-попрошайки?», «Может ли быть в деревне пьющая мама?», «Что это за дом, где по воскресеньям не пахнет пирогами с морошкой и черникой. После сходов не школа крутилась вокруг всех, а все вокруг школы.

В этот период мы серьезно работали с директорами школ: ведь им предстояло от руководства переходить к деловому партнерству, от самоуверенности к саморазвивающейся компетентности, от единоначалия к профессиональному доверию, от жесткого контроля к развивающей обратной связи, признания других коллег. Управление в Карелии становилось одаривающим, одушевленным, стали говорить: не школа №12, а школа Татьяны Богдановой, не лицей № 40, а лицей Светланы Савицкой. Потому что там создавались авторские педагогические линии. Карелия стала открытым пространством для коллег не только из России, нам доверяли выступления на отечественных и международных форумах.

Итак, в Карелии состоялся «роман» практиков с учеными-психологами. Именно этот роман позволил нам создать уникальные практики в педагогическом творчестве, новые технологии в управлении образованием и особые развивающие среды. Суть нашей «научности» заключалась в том, что «забираясь на плечи гигантов, мы сами переставали быть карликами».

Я сегодня не занимаю никаких формальных должностей, что помогает мне с еще большим воодушевлением служить образованию и детству. Тем более, что моим наглядным пособием являются мои внучки: одной 4 года, она ходит в детский саду, другой – 13 лет, она учится в Петровской школе. Этим летом в деревне, в которой отдыхает моя семья, мужчины-дачники разобрали старый общественный колодец, которому было около 200 лет и соорудили новый. Деревенские и дачники решили устроить по этому поводу праздник «У колодца», и взрослые и дети готовились к нему – мыли камушки для колодца, косили траву вокруг, украшали забор разноцветными ленточками, воздушными шарами, несли к колодцу ведра с цветами, по всей деревне с утра звучала народная музыка. Принесли лавки, столы, самовары, блины, ватрушки – все для чая. Люди писали стихи о колодце. Приехал фольклорный ансамбль из районного центра, настроение у всех было замечательное. И вот моя четырёхлетняя внучка Соня по собственной инициативе просит «на секундочку», микрофон у поющих. Деревня замерла, а маленькая кроха заявила: «Хочу вам спеть о любви». Она сочиняла на ходу и слова и мелодию, причем слова были такими добрыми и важными: я хочу любить, хочу, чтоб меня любили, и чтоб все любили друг друга. Вторую песню она назвала «О тишине». Ребенок призывал жить в тишине, просил не шуметь, желал мира. Я об этом рассказываю только потому, что все вместе, и взрослые и дети, занимались жизнетворчеством, заряжались оптимизмом, а после песен Сони деревня встала в большой хоровод, и понеслись пляски вокруг колодца. А ведь пили только чистую воду, никакого другого «заряда» не было. Потом говорили – Софья нас вдохновила. В следующее лето деревня собирается строить часовню.

Хорошо в деревне нашей поутру с овсяной кашей, хороши оладушки, деревня как родная бабушка. Готовность у народа пойти на созидание, пойти за простой и доброй идеей большая!

Такой пример, учительница замечает, что на уроке в первом классе заснул мальчик, дети начинают смеяться, но учительница знает, что ребенок из неблагополучной семьи и предлагает детям говорить на уроке шепотом, чтоб не разбудить одноклассника. Это учительница из нашей сотворческой среды. Или, на вокзале большая толпа родителей провожает детей с севера в лагерь на юг. Девочка плачет, волнуется, что так надолго и так далеко и первый раз без мамы, а мама, тоже из нашего сотворческого сообщества говорит «Не грусти, если тебе будет плохо, возьми мою курточку, она у тебя в чемодане, одень и обними себя, сразу почувствуешь, что это я тебя обнимаю». К сожалению, мы редко обращаем внимание на деликатные, тонкие примеры подлинной педагогической культуры и поэтому их не приумножаем.

На дворе 2013 год и свои острейшие проблемы, о которых невозможно не говорить. У большого количества людей ярко выраженная психологическая неустойчивость. Интернет вытесняет из круга наших детей человека. Мы, взрослые, знаем, что компьютер не научит чувствовать и любить, а дети наши этого не знают и становятся фанатиками социальных сетей. У них выстраивается собственная жизнь, и они ее оценивают как серую и никчемную, ощущают постоянную пустоту. Интернет следит за нашими детьми, подростками, они выставляют свою жизнь напоказ, строят ее как фотоальбом. К сожалению, мы не проводим педагогических дискуссий на эту новую тему «Дети Интернета», не проводим психологических практикумов с родителями, детьми. Хотя социологический опрос показывает, что около 60% детей и взрослых ждут увлекательных путешествий, ежедневных разговоров на житейские темы и готовы к интересным проектам, интересной занятости.

Я надеюсь, что в школьных классах России растут красивые, умные, сильные люди, которых любят. Надо бы дать им шанс научиться любить других, живых и близких. Очень нужен современный урок, урок, на котором возможен обмен вдохновениями. Желательно в учительских конспектах слово «Урок» писать с заглавной буквы и с красной строки. Нужен урок высокого диалога, как золотой час у медиков, на который нельзя опоздать и нельзя пропустить.

Уважаемые друзья! Все о чем я вам здесь рассказала – это лишь «заметки на полях» удивительного Дела под названием Сотворчество. Мы позволили себе проникать туда, где еще никто не был, фразы делать афоризмами, быть благожелательными людьми.

**Часть 2. Секционные сообщения**

**А.М. Колышко,**

кандидат психологических наук, доцент

Гродненского государственного университета

имени Янки Купалы, Республика Беларусь

**ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ психологии сотворчества в контексте формирования развитого позитивного самоотношения педагога**

Развитое позитивное самоотношение учителя является одним из важнейших факторов, обусловливающих эффективность его профессиональной деятельности. Такое самоотношение присуще 13,7 % учителей и характеризуется принятием ими себя одновременно в двух ценностно-смысловых модусах: в модусе активного самоэффективного, успешного «Я» и в модусе спонтанного, любящего, теплого «Я» [6].

Отношение к себе имеет существенную ценность и значимость для педагога, представлено в его сознании как достоверное, не вызывающее сомнения переживание личностного смысла «Я». Поддержание его позитивного тона или сохранение наличного содержания – это сохранение собственного «Я», своей личности [4]. Отсюда, любое изменение самоотношения учителя сопряжено с проблемными, конфликтными и даже кризисно-экзистенциальными переживаниями. Вместе с тем именно данные переживания являются исходным условием, без которого невозможно изменение самоотношения педагога [8].

Изменение самоотношения педагога протекает рефлексивным образом, то есть в процессе переосмысления им себя как субъекта профессиональной деятельности [9; 10; 12; 17]. Рефлексия при этом возникает только в строго определенных ситуациях, когда учитель сталкивается с острой необходимостью пересмотреть привычные для себя представления о своем «Я» [14]. Отсюда, активизация механизмов переосмысления учителем себя как субъекта профессиональной деятельности возможна лишь в том случае, когда предпринимаемые им попытки профессионально-личностной самореализации терпят крах и нужны активные усилия для преодоления собственной «недостаточности». При этом важнейшим условием формирования эмоционально-оценочного самоотношения учителя является целенаправленное создание некой проблемно-критической ситуации, «рефлексивной ямы», представляющей собой предел, за который нельзя ступить, не преодолев собственную личностную «недостаточность» [14]. Проблемность ситуации для учителя может заключаться в том, что наличный способ его отношения к себе осознается как блокирующий профессионально-личностную самореализацию, а конфликтность – в осознании внутриличностного противоречия между «ограничивающими» способами самоотношения и личностно-значимой потребностью быть успешным в профессиональной деятельности.

Проблемно-конфликтная ситуация может моделироваться через столкновение со смысловой моделью, носителем которой может выступать конкретный другой или культурно-исторический субъект. Возникающие противоречия между «своим» и «чужим» приобретают конфликтный характер лишь в том случае, если чужая альтернативная смысловая перспектива будет оценена личностью как более адекватная [13; 15]. Современные исследователи выделяют две стратегии разрешения человеком проблемно-конфликтной ситуации. Первая – стратегия зрелой личности, которая открыта негативным или конфликтным переживаниям «Я», берет на себя ответственность за совершаемые поступки. Такая стратегия приводит к переосмыслению человеком себя как субъекта социальной активности, к личностному развитию через позитивное переструктурирование своего «Я». Вторая стратегия направлена на поддержание позитивного или наличного отношения к себе. Негативные или конфликтные переживания «Я» в этом случае служат сигналом для запуска механизмов психологической защиты, что, в свою очередь, позволяет личности избежать конфликтности ситуации внешним образом благодаря отказу от изменения сложившихся стереотипов отношения к себе под каким-либо благовидным, щадящим его «Я» предлогом. Важнейшим условием формирования развитого позитивного самоотношения педагога является создание ситуации максимальной безопасности личностных изменений, что позволяет нивелировать механизмы защиты «Я».

Обозначенные условия изменения самоотношения учителя позволяют говорить о том, что данный процесс может осуществляться только на основе экзистенциально-гуманистических ценностей и гуманитарно-методологической ориентации. В качестве наиболее адекватного концептуального основания для формирования развитого позитивного самоотношения педагога может быть выбрана модель рефлексивно инновационного практикума (рефлепрактики), разработанная в рефлексивно-гуманистической психологии сотворчества (С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов). Рефлепрактику можно определить как особую форму интенсивной групповой работы, в ходе которой может произойти рефлексивная кристаллизация ядерных структур личности педагога [7].

Важнейшим источником формирования эмоционально-оценочного самоотношения учителя в рамках выбранной традиции является высокая рефлексивная культура, способность целостно, творчески осмысливать себя как субъекта педагогического взаимодействия. В рефлексивном практикуме становление такой культуры осуществляется на основе способности его участников преодолевать внутренние конфликты, умения обнаруживать новые смыслы, вовлекать и вовлекаться в непривычные отношения, ставить и решать неординарные профессиональные задачи [11; 14]. Организуемый рефлексивно-познавательный процесс в рамках такой практики базируется на учете интересов каждого его участника и направлен на решение актуальных проблем его отношений с учениками.

Рефлексивно-инновационный практикум (далее – рефлепрактика) ориентирован на культивирование неразрушимых способов формирования рефлексивной культуры участников в процессе их творческого взаимодействия с другими людьми (сотворчества). В нем преимущественно используются не прямые психолого-педагогические воздействия, а косвенные методы культивирования рефлексивных способностей. Возникающие вследствие организованной таким образом рефлексивной активности субъекта смысловые новообразования личности, как метко замечает С.Ю. Степанов, оказываются «камешками, вызывающими лавинообразные преобразования в его психических структурах и процессах» [14: с. 104]. При этом генерирование личностных новообразований без разрушения имеющегося наличного опыта возможно благодаря «обеспечению постоянно развивающейся полноты (целостности) и увеличивающегося многообразия (полифонии) внутренней и внешней жизни каждого из его участников, как в отдельности, так всех… вместе» [5: с. 75]. Одним из важнейших механизмов этого процесса является расширение поля актуальной рефлексии учителя через втягивание его в круговорот осмысления отодвинутой на второй план потенциальной части своего личного и профессионального опыта [13; 16].

В процессе формирования эмоционально-оценочного самоотношения учителя главный акцент может быть сделан на переосмысление, «наращивание» сложившихся способов его отношения к себе, а не на навязывании участникам ее организаторами некой новой культуры осмысления «Я». Такое наращивание возможно благодаря преодолению низкой степени зрелости, негативной эмоциональной окраски или внутренней конфликтности самоотношения учителя, формированию его способности творчески, целостно осмысливать себя как субъекта профессиональной деятельности. Субъектом осмысления при этом выступает учитель, который, обращаясь к реализуемому им педагогическому общению (коммуникативная рефлексия), рефлексирует свое «Я» (личностная рефлексия). Предметом его рефлексии выступает ситуация педагогического общения, а содержанием – устойчивые способы рефлексирования себя как субъекта профессиональной деятельности.

Этапность формирования эмоционально-оценочного самоотношения учителя может быть выстроена на основе предложенной С.Ю. Степановым модели рефлексивно-инновационного процесса. Рефлексия рассматривается данным ученым как протекающая парадоксальным образом. «Смысловые содержания движутся как бы «изнутри – вовне» в форме экспликации и опредмечивания в продуктах активности субъекта, а отображаемые содержания – «извне – вовнутрь» в форме персонификации… их путем включения в структуру подразумеваемых содержаний «Я» как его новообразований» [14: с. 51].

Движение «извне – вовнутрь» характеризуется тем, что отображаемое человеком содержание внешней действительности в процессе рефлексии может превращаться в его внутреннее смысловое содержание, с которым человек начинает себя персонифицировать. Отображаемое событие, изначально представленное субъекту в виде окружающей его живой действительности, становится затем его внутренним смысловым содержанием, тем, с чем человек себя отождествляет. Движение «изнутри – вовне» охватывает процесс, когда очевидное представление человека о себе, оказавшись неадекватным объективной ситуации как задающей определенные требования к осуществлению в ней субъекта, теряет свою изначальную смыслообразующую значимость. Утеряв смыслообразующую функцию, стереотипное представление человека о себе приобретает новый смысл, но уже в контексте и структуре более адекватного и целостного смыслового содержания, ставшего новым внутренним принципом [5].

В целостном рефлексивно-инновационном событии переосмысления учителем себя как субъекта профессиональной деятельности можно обозначить следующие этапы: актуализация, разотождествление, приумножение, интеграция, реализация. *Актуализация* – это процесс вовлечения участников в процесс рефлексии наличного, чаще всего стереотипного, способа отношения к себе. Осмысление педагогом своего «Я» на данном этапе заключается в экспликации им привычного способа отношения к себе как само собой разумеющегося. *Разотождествление* охватывает процесс отхода педагога от незрелого, негативного или конфликтного отношения к себе. В ходе осмысления привычного способа отношения к себе учитель обнаруживает его ограничивающую роль в отношении процессов самореализации, что приводит к переживанию конфликтности «Я». *Приумножение* – это процесс открытия педагогом новых смыслов «Я» в контексте его профессионально-личностной самореализации, переживание полифонии отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности. Стремление к преодолению переживаемой конфликтности «Я» может привести на данном этапе к обнаружению различных способов отношения к себе. *Интеграция* отражает завершающий этап творческого рефлексивного события, самоопределение педагога как субъекта профессиональной деятельности. На этом этапе возникает новая, более гармоничная целостность осмысления себя, которая является основой для переживания развитого позитивного отношения к себе.

Исходя из описанных выше закономерностей протекания рефлексивно-инновационного события, нами предлагается следующая логика формирования эмоционально-оценочного самоотношения учителя: актуализация потребностей участников рефлепрактики в профессионально-личностной самореализации; актуализация стереотипов их отношения к себе, препятствующих данной самореализации; «проживание» различных моделей отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности; присвоение развитого позитивного отношения учителя к себе как к субъекту данной деятельности.

В качестве основных методических средств формирования эмоционально-оценочного самоотношения учителя можно выделить следующие: «прием культурных аналогов», «рефлексивно-инновационная диагностика», «метод рефлексивных контрастов», создание «рефлексивного иномира» и «концептуализация» [1; 3; 13].

*Прием культурных аналогов.* Осмысление и переосмысление учителем себя как субъекта педагогического взаимодействия возможно через его сотворчество с мировой культурой. Любая художественная или историческая ценность способна выступить как рефлексивная форма, отображающая способ отношения педагога к себе. Ее использование как аналога, позволяет учителю за счет обнаружения, развитие или исчерпание культурных смыслов выходить на концептуализацию своего самоотношения и ограничений в нем содержащихся. Попытка учителей мыслить, чувствовать и действовать от лица выбранных ими образов актуализирует процесс интенсивной рефлексии.

Обращение участников рефлепрактики к образцам мировой культуры (из сказок, мифов, религии, художественной литературы и т.п.) дает возможность выстроить единые координаты рефлексивно-инновационной среды, объединить их профессиональные и личностные цели. Сотворчество участников с «культурным аналогом» строится на основе механизма идентификации. Если человек обнаруживает в предлагаемом образе одну или несколько значимых для себя черт, то при обращении к этому образу он проецирует все остальные содержания, которые чаще всего не осознаются, однако интуитивно ощущаются [15]. Происходящая смена объекта рефлексии, процесс наделения образа чертами собственного «Я» значительно активизируют процессы личностной рефлексии.

*Рефлексивно-инновационная диагностика.* Разработанная в рефлексивно-гуманистической психологии сотворчества рефлексивная диагностика направлена не столько на получение объективной информации об исследуемом феномене, сколько на создание условий для самоисследования субъектов образовательной деятельности. Данная цель реализуется благодаря созданию рефлексивной среды, в которой учитель может наиболее полно осмыслить себя как субъекта профессиональной деятельности.

Созданию ситуации максимально объемного, целостного осмысления педагогами себя при такой диагностике способствует *метод* *рефлексивных контрастов* [1; 3]*.* Данный метод реализуется в форме самоисследования и заключается в том, что педагог сознательно или бессознательно учитывает возможные противоположные альтернативы осмысления себя как субъекта взаимодействия с учениками. Это позволяет ему увидеть себя в рефлексивном «кривом зеркале» двух крайностей отношения к себе: идеального (максимально способствующего самореализации) и антиидеального (крайне затрудняющего самореализацию). В содержательном плане метод психологических контрастов позволяет педагогу сравнить реальный способ самоотношения с его возможными противоположными вариантами. Такое сравнение позволяет участникам рефлепрактики более полно осмыслить способ и содержание отношения к себе, обнаружить возможные направления самосовершенствования. Реализация на практике приема рефлексивных контрастов предполагает, что учитель может сам определить содержание контрастных вариантов отношения к себе.

*Рефлексивный иномир.* «Рефлексивный иномир» является основным методом обеспечения рефлексивно-инновационного процесса, организации особого пространства смыслотворчества. Данное пространство «максимально отдалено от исследуемой реальности и, таким образом, является наиболее неопределенным и одновременно свободным для личностного и профессионального саморазвития участников рефлепрактики» [2: с. 78]. Практическая ценность иномира заключается в том, что он позволяет выявлять, осмысливать и переосмысливать личностные экзистенциальные феномены в их «чистом виде». Возникающая при этом избыточность личностно-психологического материала обеспечивает свободу самоопределения каждого из участников рефлепрактики, что является важнейшим гарантом их защищенности от случайных психологических травм [14].

К наиболее адекватным методам создания «иномира» можно отнести *метод «рефлексивных инверсий»*. Этот метод направлен на создание возможности личностного разотождествления и рефлексивной отстраненности участников от стереотипных способов самоотношения. Метод «рефлексивных инверсий» реализуется в форме психодраматической импровизации не в своем обычном амплуа, а в амплуа культурного прототипа, имя которого особым образом инвертировано (изменено), а затем наполнено психологическим содержанием (версифицировано).

*Концептуализация.* Концептуализация может выступать в качестве методического приема, который активизирует осмысление и переосмысление учителем себя как субъекта профессиональной деятельности. Данный прием позволяет участникам рефлепрактики обнаружить новые смыслы «Я», интегрировать их в целостную систему. Он представляет собой организацию процесса смыслотворчества, протекающего как обобщение социально-психологических содержаний, и осуществляется в форме типологизации, казуального анализа, моделирования, схематизации [5].

Таким образом, рефлексивная психология и педагогика сотворчества является одним из наиболее перспективных научно-практических подходов, способных выступить как методологическое основание в решении задач формирования развитого позитивного самоотношения учителя.

**Литература:**

1. Варламова Е.П. Принцип рефлексивных контрастов в развитии творческой уникальности человека // Журнал практического психолога. – 1998. – № 3. – С. 48–67.

2.  Варламова, Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности человека. – М.: Институт психологии РАН, 1998. – 204 с.

3. Варламова, Е.П., Степанов С.Ю. Рефлексивные методы диагностики в системе образования // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 28–43.

4. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионализма. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.

5. Деркач А.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Психолого-акмеологические основы развития культуры госслужащих. – М.: РАГС, 1998. – 250 с.

6. Колышко А.М. Самоотношение учителя в контексте формирования личности ученика. // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – Вып. 3.– 2011. – Ч.1. – С. 358–367.

7. Кремер Е.З., Степанов С.Ю. Рефлексивно-творческий подход к проблеме формирования профессионального самосознания практического психолога // Творчество: взгляд с разных сторон: материалы Междунар. конф., Москва – Звенигород, 15–18 сентября 2005 г. [Электронный ресурс]: – 2005. – Режим доступа: <http://psychol.ras.ru/ponomarev/main.html>. – Дата доступа: 22.11.2005.

8. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.

9. Любимова О.М. Самоотношение личности в структуре профессионала (на примере учителей общеобразовательных школ Алтайского края): дис. … канд. психол. наук: 19.00.01. – Барнаул, 2004. – 199 с.

10. Посашкова И.Т. Психологические особенности самоотношения современного учителя и условия его позитивного развития: дис. … канд. психол. наук. 19.00.07 – М., 2003. – 163 с.

11. Растянников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков В.В. Рефлексивное развитие компетентности в современном творчестве. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 320 с.

12. Станкевич Н.Г. Психологический анализ взаимосвязи самоотношения учителя и его отношения к ученикам: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1997. – 146 с.

13. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организации. – М.: Наука, 2000. – 174 с.

14. Степанов С.Ю. Рефлексивно-гуманистическая психология сотворчества (наука-практика интенсивного процесса развития человека и организации). – Москва-Петрозаводск: ПДТД и Ю, 1996. – 170 с.

15. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: МГУ, 1983. – 284 с.

16. Сухоруков А.С. Жизнетворчество личности в динамике ее смысловой системы: автореф. дис … канд. психол. наук: 19.00.01; МГУ. – М., 1997. – 25 с.

17. Zaborowski Z. Swiadomosc i samoswiadomosc. – Warszawa: Eneteia, 1998. – 274 s.

**Е.А. Ливач,**

кандидат социологических наук, доцент

Санкт-Петербургского государственного

технологического института

**ЛИЧНОСТЬ И ПОВЕДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИКЕ СОТВОРЧЕСТВА В КАТЕГОРИЯХ ТРАНЗАКТНОГО АНАЛИЗА**

Транзактный анализ как теория личности очень наглядно объясняет преимущества педагогики сотворчества и пути формирования сотворческих отношений. Подход, предложенный Эриком Берном, рассматривает личность как последовательную смену трех эго-состояний, каждое из которых является системой мировосприятия и поведения. Можно сказать, каждый из нас носит в себе три личности, которые поочередно выступают на первый план и берут управление человеком. В каждом из этих эго-состояний мы не только по-разному воспринимаем мир и выбираем разные модели поведения — мы по-разному двигаемся, интонируем, жестикулируем.

Берн назвал эго-состояния «Дитя», «Родитель» и «Взрослый». Они существуют у каждого независимо от его возраста (свой Взрослый есть у годовалого ребенка, и свое Дитя — у 90-летнего аксакала), так как речь идет о функциях и установках этих субличностей. «Дитя» воспринимает мир через ощущения и эмоции, его функции — радоваться жизни, переживать чувства, открывать неизведанное, играть, флиртовать и фантазировать. В состоянии «Свободное Дитя» находятся и ученые, ломающие голову над научной загадкой, и влюбленные, оставшиеся наедине. В этом состоянии у нас нет ограничений, сомнений в себе и тревоги за будущее. Мы получаем информацию в основном в образной, сенсорной, интуитивной форме. Существуют также формы этого эго-состояния, возникающие в ответ на требования старших (группы, общества) — «Адаптированное Дитя» (подчиняется требованиям) и «Бунтующее Дитя» (борется против требований).

«Родитель» — это система оценок, посредством которой мы ориентируемся в социуме. В нашем Родителе содержатся представления о должном, справедливом, достойном, правильном и неправильном, о добре и зле. В состоянии «Родитель» человек не обрабатывает информацию, а выносит категоричные оценки на основании предыдущего опыта и принятых культурных (религиозных) норм. Родительское эго-состояние может существовать в двух формах: «Заботливый Родитель» (поддержка, помощь, опека, может быть, гиперопека) и «Критикующий Родитель» (жесткие требования, приказы, ограничения).

«Взрослый» — это наиболее рациональная часть нашей психики. В состоянии «Взрослый» человек объективно оценивает поступающие данные и выбирает самый экономичный, разумный, выгодный вариант.

Интересно то, что когда мы обращаемся к человеку из определенного эго-состояния, мы своим видом, голосом, манерой поведения «приглашаем» его в дополняющее эго-состояние. В дополняющих транзакциях (то есть взаимодействиях) не всегда царит тишь да гладь, но они могут продолжаться бесконечно (например, упреки и оправдания). Дополняющие транзакции — это те, которые «подсказывают» собеседнику, какого поведения от него ждет другой. При пересекающихся транзакциях собеседник испытывает замешательство, не понимая, как реагировать (как в старом анекдоте: «Вы что, псих?» — «Да, вот справка»).

В дополняющих транзакциях мы как бы входим в определенную роль, автоматически начинаем думать и чувствовать соответствующим образом. Так, когда нас жалеют (т.е. обращаются с позиции Заботливого Родителя) мы скорее всего будем чувствовать себя беспомощными или возмущенными (то есть войдем в состояние Адаптированного или Бунтующего Дитя), но не рационально оценивающими свои ресурсы (из состояния «Взрослый»).

Дополняющими являются следующие типы транзакций:

* Свободное Дитя — Свободное Дитя;
* Адаптированное Дитя — Заботливый\Критикующий Родитель (и наоборот);
* Бунтующее Дитя — Критикующий Родитель (и наоборот);
* Взрослый — Взрослый;
* Родитель — Родитель (критика или забота направлены на третье лицо, например, на «современную молодежь») [1].

В традиционной педагогике учитель выступает из позиции Критикующего или Заботливого Родителя — и таким образом «приглашает» учеников в позицию «Адаптированное Дитя» или «Бунтующее Дитя». В первой позиции учебная деятельность сводится к зубрежке и послушному исполнению указаний учителя, во второй — учеба нарочито игнорируется, а время заполняется псевдо занятиями, ничего не дающими личности. Я хочу подчеркнуть, что независимо от истинных потребностей и способностей учащихся они чувствуют склонность к такому типу поведения, что вызвано определенным поведением учителя. Наверняка мои коллеги сталкивались с тем, что оказываясь на скучной лекции в курсе повышения квалификации, они испытывали неудержимое желание поиграть в крестики-нолики, полистать сообщения в телефоне и т.д. — другими словами, начинали вести себя по-детски, невзирая на стаж и опыт.

В педагогике сотворчества учитель «воспринимает ученика как равную себе полноценную личность... Они равные партнеры и сотворцы» [4]. В терминах Эрика Берна это означает, что учитель входит в состояние «Свободное Дитя» — именно в этом состоянии появляется «готовность увидеть неизвестное в известном, принимать новое как необходимое и насущное, без неприятия и отторжения» [там же]. Входя в это состояние, учитель приглашает в него и учеников. Это состояние полно таких переживаний, как интерес, жажда нового, открытость к общению, юмор и радость познания. Очень важно, что ученик чувствует себя полноценным участником образовательного процесса, а не «заготовкой» и «несмышленышем». Частое переживание этого эго-состояния дает уверенность и интерес к жизни, чувство, которое В. Леви точно описал как «мудрое и бесстрашное достоинство живого существа, инстинктивное ощущение своей ценности без всякого посягательства на ценность других». Если представить, что большинство населения страны выросло в таких психологических условиях, то вряд ли в ней приживется тоталитарный режим.

Общение на уровне «Свободное Дитя» — «Свободное Дитя» дает больше энергии, чем забирает. Наверное, у каждого педагога есть воспоминание о чувстве окрыленности, вдохновения, когда он выходит с урока, проведенного на таком уровне. Именно в этом эго-состоянии у нас открывается интуитивная способность. Интуицию Берн определял как «подсознательное знание без слов, основанное на подсознательных наблюдениях без слов, и при подходящих обстоятельствах это знание надежнее, чем знание, основанное на сознательном наблюдении» [2: с. 472]. В этом состоянии индивид получает свободный доступ ко всем наблюдениям, хранящимся в его бессознательном, что вызывает всплеск творческой активности, неожиданные вопросы и плодотворные ответы.

Чтобы выйти на уровень сотворчества, учителю требуется обладать хорошо развитым, интегрированным «Взрослым» (это и есть цель психотерапии, по Э. Берну, то есть образец психически благополучной личности). Интегрированный Взрослый выполняет следующие функции: он внимательно и заботливо относится к своим чувствам, ощущениям, интуитивным догадкам, эмоциональному состоянию (т.е. к «Дитя») и дает возможность свободного проявления своему «Дитя», без которого сотворчество невозможно; и он объективно оценивает требования и убеждения своего «Родителя», не позволяя ему, с одной стороны, впасть в излишнюю критику (например, требовать тишины в классе, где идет активная групповая работа), а с другой — в излишнюю заботу, лишая учащихся возможности проявить свои способности и взять на себя ответственность. И тогда будет возможным действовать в духе сотворчества, то есть «такой системы отношений, при которой их участники готовы ставить перед собой кажущиеся неразрешимыми сверхзадачи и умеют во взаиморазвивающем, взаимоусиливающем, а не в конфликтно-принижающем ключе работать с этими задачами» [3].

**Литература:**

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М.: ЭКСМО, 2013. — 576 с.
2. Берн Э. Как действует интуиция? // Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. Минск: Попурри, 2007. — 528 с.
3. Невинчанюк Ю. Н., Сухоруков А. С. Сотворчество и проблемы классного руководителя. Размышления психолога и учителя. — Директор Школы, 2000. №1, с. 65 — 74. Код доступа [http://ecsocman.hse.ru/direktor/msg/16709250.html]
4. Степанов С.Ю. Поэзия сотворчества. Горизонты современного образования, № 7 (58), 2012. Код доступа [firo.ru/wp-content/uploads/2010/04/Poezia-sotvorchestva.doc]
5. Штайнер К. Обратная сторона власти. СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. — 255 с. Код доступа [http://lib.rus.ec/b/437850/read]

**А.Д. Мартынова,**

аспирантка МГПУ, педагог-психолог

ГБОУ № 1424, г. Москва

**РЕФЛЕКСИВНАЯ ПРАКТИКА И СОЦИАЛЬНОЕ**

**ПОВЕДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Сегодня среди детей младшего школьного возраста все чаще стали встречаться ребята, которые прекрасно знают приемлемые нормы и правила поведения, однако предпочитают преодолевать трудности асоциальными методами. Для того, чтобы ребенок стал использовать эталоны поведения, ему необходимо их освоить, интериоризировать, сделать частью себя. Механизмом такого преобразования личности, по нашему предположению, может быть рефлексия самого ребенка. Соответственно задача психолога не может сводиться только к усвоению норм и правил, принятых в обществе, он должен помочь ребенку в переосмыслении собственного места в рамках существующей социальной реальности.

Именно как процесс осмысления и переосмысления определяется рефлексия в работах И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова и других представителей научно-практической школы рефлексивной психологии и педагогики сотворчества. Психологический «механизм» так понимаемой рефлексии представляет собой движение смысловых структур мышления человека из личностного плана в интеллектуальный. Процесс мышления сопровождается формированием двух элементов:

1. Смысловых, включающих подразумеваемое содержание мышления и отношение ребенка к проблеме.
2. Содержательных, связанных с пониманием условий задачи с опорой на ее актуальное содержание.

Рефлексия — целостный процесс, где ребенок во время решения задачи обращается не только к ее условиям или, в нашем случае, к социальной реальности, но и к внутреннему опыту (в том числе эмоциональному) для поиска решения. Причем, опосредование личностным отношением интеллектуального разбора (анализа) ситуации порождает ее целостное и адекватное понимание, без которого невозможно конструктивное поведение (реакция). Таким образом, развивая рефлексивные навыки, мы формируем не только привычку к более продуманным действиям, но и способность быть субъектом своего социального поведения, т.е. управлять им. В рамках рефлексивной практики с учениками младшего школьного возраста мы делаем акцент на развитие:

а) личностно-содержательных компонентов сознания и поведения: побуждение, намеренье, ценность (ценность собственной роли), замысел, план, поступки;

б) смысловых элементов личности: мотив, сомнение, предвосхищение, самоопределение, самооценка, квалификация.

Опыт проведения рефлексивных практик с младшими школьниками позволяет сделать некоторые предварительные выводы:

* для первого класса, на наш взгляд, проблема личности не входит в зону ближайшего развития и потому в развитии нуждается как раз интеллектуальный пласт;
* для учащихся вторых и третьих классов личностно-содержательный план уже является актуальным;
* личностно-смысловой план может быть доступен только в четвертом классе;
* для второго и третьего класса рефлепрактика — это способ изменения знаний о себе, выявление способности самому влиять на окружающую социальную действительность и формирование своего внутреннего ресурса;
* для четвертого класса рефлепрактика – путь к углублению имеющихся знаний об отношениях между собственным Я и другими, о своей роли в социальной реальности.

Следует отдельно остановиться на реакции первоклассников. Они не хотели покидать зону социальных норм и искать собственный тип поведения. Такую их особенность можно объяснить неразвитостью в этом возрасте наглядно образного мышления. Следовательно, говорить о формировании рефлексии как способности к осмыслению и переосмыслению в первом классе, очевидно преждевременно. Соответственно, необходимо подбирать иные формы работы с детьми данной возрастной группы.

Предварительный анализ показывает, что рефлепрактика дает хорошие результаты в освоении учащимися 2 — 4-х классов приемов социального познания и способов конструктивного поведения. Построение процесса осмысления социальных трудностей развивает в ребенке способность самостоятельно искать возможности их разрешения, с опорой на свои внутренние силы, а не на помощь взрослых.

**Литература:**

1. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности человека. – М.: Институт психологии РАН, 2002. – 256 с.
2. Гладкова А.П. Историческая и социально-образовательная мысль// процесс формирование исследовательских умений младших школьников во внеурочной деятельности. 2012, №4 – С.92—95.
3. Савенков А.И. Концепция социального интеллекта // http://www.den-za-dnem.ru
4. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организации. — М.: Наука, 2000. – 174 с.
5. Степанов С.Ю., Семенов С.Н. Вопросы психологии // Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности,1983 № 2. — С. 35 — 42
6. Бузарова Е.А., Четыз Т.Н. [Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология](http://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-adygeyskogo-gosudarstvennogo-universiteta-seriya-3-pedagogika-i-psihologiya)// Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. 2007. № 3.

**И.В. Мельникова,**

кандидат психологических наук, педагог-психолог

университетской школы МГПУ, г. Москва

**СОТВОРЧЕСТВО И НАРРАТИВНАЯ ПРАКТИКА В ГРУППОВОЙ РАБОТЕ С СУБЪЕКТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

В современной школе много актуальных проблем, которые требуют решения. Одна из них — взаимодействие педагогов, родителей и детей. Эта проблема часто вызывает беспокойство, тревогу, агрессию у многих участников образовательного процесса и, как результат, - непонимание друг друга, отсутствие активности и творчества. Поэтому поиск новых или актуализация известных способов и подходов, которые могли бы создавать возможности для сотворческой деятельности, позволяли бы видеть исключения из проблемных ситуаций взаимодействия, а это важная задача практического психолога образования.

Моя профессиональная позиция – позиция ответственного заинтересованного человека, который на основе партнерских взаиморазвивающих отношений с детьми, родителями, педагогами, студентами помогает выстроить в «зоне ближайшего развития» человека, группы на основе привычных и известных знаний и умений новый более привлекательный для него образ личности или отношений. Эта позиция сформировалась под влиянием идей гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу), культурно-исторической теории Л.С. Выготского, деятельностного и логико-методологического подходов к усвоению социального опыта (П.Я. Гальперин, И.И. Ильясов, Н.Ф. Талызина); теории активных методов обучения (Г.М. Андреева, Т.Ю. Базаров, А.А. Бодалев, А.К. Матюшкин, Л.А. Петровская), нарративной практики (М. Уайт, Д. Эпстон, Д. Уинслэйд, Д. Монк). В понимании личности значимую роль сыграла модель межличностного познания Н.А. Рождественской.

Школа МГПУ строит свою жизнедеятельность на основе положений педагогики сотворчества (С.Ю. Степанов, Г.Ф. Похмелкина, Т.Ю. Колошина, Т.В. Фролова, Е.З. Кремер). Идеи сотворчества перекликаются с моими профессиональными принципами, что позволяет строить психологическую работу в сотворческой среде. «Сотворчество — совместный процесс созидания учителя и ученика, их со-творение. И одновременно это — процесс пробуждения и формирования творческих начал и в педагоге, и в ребенке. В этом плане сотворчество,действительно, высшая образовательная цель и высшая образовательная ценность, а педагогика сотворчества- новый, высший интеллектуальный и духовный уровень педагогического действия» (Э.Д. Днепров).

Работа с субъектами образовательного процесса, на мой взгляд, является делом сотворческим. Этот процесс связан со способностью удивляться и познавать, он побуждает субъектов сотворчества к открытию нового в себе, в других, в деятельности. Кто является субъектом такого сотворческого процесса? Это:

* ребенок как высшая ценность, источник творческой энергии;
* педагог как творец, готовый к открытию нового в себе, в детях, в родителях;
* подитель как созидатель нового в ребенке и в себе;
* психолог как искритель творческих идей;
* еще одним важным субъектом сотворчества является администрация, которая здесь выступает в качестве «лидера в творческом дерзании»;

Одно из перспективных направлений психологической работы в школе – включение нарративной практики в образовательную среду. Нарративный подход – это одно из наиболее активно развивающихся направлений в современной психотерапевтической практике. Его основатель – Майкл Уайт. «Нарративная практика – это стремление найти уважительный, не обвиняющий подход к консультированию и работе с сообществами, который рассматривает людей как экспертов в своей собственной жизни и видит проблемы отдельными от людей» (В.В. Москвичев).

На мой взгляд, сочетание нарративной практики и идей педагогики сотворчества является большим ресурсом и источником новых творческих открытий в работе с субъектами образовательной среды. Предлагаю рассмотреть основные положения педагогики сотворчества и нарративной практики.

Таблица 1

**Основные акценты нарративной практики и педагогики сотворчества**

|  |  |
| --- | --- |
| **Педагогика сотворчества** | **Нарративная практика** |
| Уникальность:   * Ценность человека как неповторимой созидательной личности. * Творчество и сотворчество как основа развития и взаиморазвития взрослого и ребенка и как психолого-педагогический метод формирования этой неповторимости. | «Человек – это не проблема, проблема является проблемой».   * Реальностью для человека является его собственное восприятие ситуации, и, тем самым, в одной и той же ситуации реальность для ее участников может быть различной. * Стремление найти уважительный, необвиняющий подход в работе с родителями, педагогами, детьми. * Люди как эксперты в своей собственной жизни. |
| Открытость:   * Готовность к иному, антидогматизм, способность изменяться и менять окружающий мир к лучшему. * Активность внутренних и внешних взаиморазвивающих коммуникаций. | * Умение отмечать даже мельчайшие изменения позволяет рассматривать жизненную ситуацию с неожиданной позиции * Исключения из проблемной истории становятся «строительными кирпичиками» для выстраивания истории предпочитаемой. |
| Парадоксальность:   * Способность действовать конструктивно в проблемном мире, в ситуации неопределенности. * Готовность работать продуктивно с перманентными противоречиями | * Уникальными эпизодами становятся события и переживания, которым прежде не уделялось достаточно внимания. Они не были включены в содержание истории и не были, таким образом, осмыслены |
| Полифоничность:   * Системность, взаимодополнительность, способность к диалогу и полилогу. * Ценность разных мнений, культур, стилей | Истории существуют в сообществах людей, и степень их влияния пропорциональна количеству людей, которые в них верят. Поэтому, развивая альтернативную историю, важно привлекать людей, формировать «аудиторию», которая будет поддерживать и разделять новую, предпочитаемую историю, чтобы она укоренялась в образовательной среде |

В школе МГПУ, в школе «сотворчества» активно практикуются групповые формы работы для всех участников образовательного процесса. Среди них: «Первая встреча», «Первый раз в первый класс!», «Секреты организованности», «День семьи», «Большое космическое путешествие» и др. Здесь целью работы психолога является создание климата сотворчества, в котором участниками приобретается такой опыт, который поддерживает и выстраивает новую предпочитаемую историю, как отдельного человека, так и группы в целом. К примеру, начало решения проблемы адаптации первоклассников закладывается на первой встрече с родителями, детьми, педагогами и администрацией. Здесь в сотворческой среде снижается уровень тревожности, связанный с поступлением в школу; зарождаются навыки эффективного общения в новом коллективе.

Возможность отделить проблему от человека, в частности, Лень появляется у участников во время «Большого космического путешествия», а совместная придумка «Заклиналки» против Лени позволяет заложить или укрепить дорогу к Трудолюбию. Здесь же во время со-творения скафандров «Внутренней силы», новых планет родителями, детьми и педагогами есть возможность увидеть сильные, ресурсные стороны личности друг друга, «уплотнить» предпочитаемую историю общения — общения равных партнеров, экспертов в своей жизни.

Итак, групповая работа с субъектами образовательного процесса в контексте педагогики сотворчества и нарративной практики позволяет усилить потенциал как личности, так и коллектива, выстроить альтернативную историю с опорой на их ресурсные стороны.

**Литература:**

1. Кремер Е.З. Сотворчество как особый режим педагогической деятельности // Психологическая наука и общественная практика. Сб. материалов научно-практической конференции. Ч. 2. Минск, 1993. С. 106−108.
2. Москвичев В.В. Нарративная терапия: реализация практики уважения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2010. №5. URL: http://psyedu.ru/
3. Степанов С.Ю. Начала рефлексивной педагогики сотворчества.//[Материалы 1-й Всероссийской научно-практической конференции «Педагогика сотворчества: содержание и перспективы» 24 февраля 2012 г., Моск. Область. Под редакцией Степанова С.Ю. и Кремера Е.З..](https://skydrive.live.com/redir?resid=F506C559F632B028!200&authkey=!AO9BIHnQkAETIb4) //<https://skydrive.live.com/view.aspx?resid=F506C559F632B028!200&app=Word&authkey=!AO9BIHnQkAETIb4>
4. Уайт М. Карты нарративной практики. Введение в нарративную терапию. М., Генезис, 2010.

**О.В. Миновская,**

кандидат педагогических наук, доцент Костромского

государственного университета имени Н.А. Некрасова

**ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ КАК ПРОСТРАНСТВО ТВОРЧЕСТВА ПЕДАГОГОВ И ВОСПИТАННИКОВ**

(публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ

научного проекта №13-06-00542)

Вопросы реконструкции культурно-исторической реальности получают сегодня осмысление в философской, исторической, педагогической науке, а сама историческая реконструкция становится значимым занятием для представителей разных возрастных групп и категорий населения. Специфическим вариантом исторической реконструкции выступает ситуационно-ролевая игра (термин Н.Н. Богомоловой) с историческим сюжетом. В ней осуществляется имитация социальных, экономических, политических и культурных процессов в рамках культурно-исторического контекста соответствующей эпохи.

Такая игра выступает современным средством развития и воспитания подростков и молодых людей в силу богатства ее педагогических потенциалов и соответствия возрастным потребностям участников. Разработка и воплощение исторической реконструкции представляется нам творческим процессом, объединяющим авторов и участников игры, способствующим их интеллектуальному развитию, ориентирующим на изменение социальных отношений, поиск нетривиальных решений, создание уникального продукта. Здесь реализуются такие функции социального творчества как функция преобразования, коммуникации и анимации (Т.В. Козырева, 2006).

Неслучайно одним из источников возникновения и развития ролевых игр в России исследователи называют коммунарство и особо выделяют такие его черты, как творческий характер деятельности, отработанность алгоритма коллективной организации деятельности, направленность на саморазвитие в процессе улучшения окружающей жизни, событийность (Б.В. Куприянов, А.Е. Подобин, 2003).

Педагогическим коллективом лагеря ролевых игр «Кентавр» (Костромская область) под нашим руководством было проведено 5 игровых летних смен для подростков «Россия–Восток–Запад или Четыре века дома Романовых» (2009–2013 гг.), в основе которых лежит историческая реконструкция. Историческая игра охватывала период, связанный с героическими подвигами и значительными событиями в жизни России времен династии Романовых. В ней моделировались социальные, политические, культурные взаимоотношения внутри Российского государства и отношения России с ее соседями с Запада и Востока. Игра выступала формой организации жизнедеятельности детских объединений, подчиняла себе деятельность детских объединений, праздники и мероприятия интеллектуального, творческого, спортивного характера.

Для разработки игрового сюжета избирались ключевые вехи истории. В частности, первая тематическая смена была посвящена истории Русской Смуты, в ходе которой взошла на престол династия Романовых. Вторая смена раскрывала коллизии правления царя Федора Алексеевича и регентства царевны Софьи. События третьей смены связывались с эпохой дворцовых переворотов в России (1725–1762 гг.) и перипетиями Семилетней войны. Четвертая смена раскрывала международные противоречия после Наполеоновских войн, борьбу политических альянсов вокруг российского престола и политические выступления дворянства. Пятая смена представляла реформы Александра II, а также мир накануне Первой мировой войны.

Одной из ключевых особенностей данной исторической игры было включение воспитанников в социальное творчество как конструирование системы отношений с окружающим социальным миром и философское творчество как выстраивание системы личностных ценностей и смыслов. Каждый участник получал индивидуальную игровую легенду и задачи в одном из трех игровых центров – «России», «Запада» и «Востока». Так, в смене 2009 года в центре «Россия» возможно было играть роль родовитого боярина, градоначальника, представителя государственных структур и духовенства, русского купечества. В центре «Запад» предполагались роли лидеров и деятелей государств Швеции, Речи Посполитой, а центр «Восток» предполагал участие в игре запорожских и уральских казаков, башкир, татар, народов Османской империи.

Важной задачей для педагогов было включение воспитанников в социальное творчество как конструирование системы отношений с окружающим социальным миром и философское творчество как выстраивание системы личностных ценностей и смыслов. Пятилетняя опытно-экспериментальная работа позволила нам выдвинуть ряд содержательных тезисов в этом ключе.

Авторами исторической реконструкции выступают как педагоги, так и представители молодежных объединений, увлеченные ролевым моделированием и занимающие педагогическую позицию по отношению к другим участникам объединения. Игра становится для авторов реализацией их уникального замысла, в игровой модели раскрывается композиция ценностей, система отношений, представляются культурные обычаи и предусмотренные правилами особенности взаимодействия участников.

В силу сложности моделируемых процессов и богатства игрового материала историческая реконструкция требует включения в разработку целой группы педагогов. Чем более сложной является реконструкция, чем больше аспектов она имеет (конструирование социальных, политических и международных, экономических отношений, культурных форм и практик и т.д.), тем большее число авторов участвует в разработке. Если основную идею, контекст игры обычно предлагает лидер команды авторов, то содержание и формат события существенно изменяются в процессе творческого взаимодействия всех разработчиков.

Игра с историческим сюжетом предполагает вариативность интерпретации автором исторических фактов, разворот исторической коллизии в соответствии с авторским замыслом. Кроме того, обращаясь к прошлому, но являясь представителем настоящего времени, создатель игры во многом домысливает позиции персонажей исходя из реалий настоящего, из собственного жизненного опыта и мировоззрения. Таким образом, творчество связывает линии прошлого и будущего, исторического факта и фантазии, мировоззрения автора и позиции участника игры.

Творчество участника в рамках игры может быть рассмотрено при помощи ее главных конструктов – правил, роли, воображаемой ситуации. Во-первых, победа участника в игре зачастую требует действий «на грани» правил, поиска нестандартных и рискованных путей решения игровых задач (которые при этом не запрещены). Нередко инициативный участник начинает создавать в игре новые структуры, обычаи, алгоритмы действий и, таким образом, изменяет существующую структуру отношений.

Во-вторых, исходная ситуация задается создателем игры и вполне соотносится с историческими реалиями. При этом выбирается исторический сюжет, имеющий потенциал альтернативности развития (например, ситуация междуцарствия и отсутствия наследника), не предполагающий однозначного финала. Игрок, принимая роль (образ существовавшего исторического субъекта), стремится изучить и осмыслить игровой сюжет, а затем выбирает и реализует свои стратегические и тактические ходы. В итоге игровые события могут завершиться как в соответствии с известными историческими фактами, так и самым неожиданным образом.

В-третьих, роли определяются автором игры абрисно, не предполагают детального раскрытия образа, жизненной позиции и целей героя. В ходе игровых действий участник дополняет и раскрывает образ своего персонажа самостоятельно. Если цели персонажа, предусмотренные создателем игры, выполнены до ее завершения, перед молодым человеком возникает дилемма, связанная с дальнейшими действиями. Решение о новых целях и ориентирах, возможном изменении позиции и образа своего персонажа во многом предстоит принимать самому игроку.

Доигровой этап предполагает знакомство участников с реконструируемым сюжетом и его героями, некое погружение в контекст эпохи, ее события и повседневность. Интерактивность используемых форм – организация площадок экспериментирования, просмотр и обсуждение кинофильмов и текстов, презентация сюжета и героев и т.д. – обеспечивает открытый ценностный диалог между педагогами и детьми, вовлечение всех в творческое преобразование игрового материала, своеобразное «оживление» исторической эпохи в представлениях детей.

На этапе проведения исторической игры следует говорить о некоем синергетическом эффекте, который складывается из целенаправленных действий автора /организатора по управлению развитием игры и инициативных действий разных игроков. При ориентации на общий результат (удовольствие от общения друг с другом, экспериментирование, достойная победа в интеллектуальном состязании и другие варианты) в группе возникает атмосфера увлеченности, динамичности и азарта. Влияние участников на ведущего игры заставляет последнего импровизационно подбирать ходы, чтобы обеспечить развитие действа, накал эмоций. В то же время содействие и творческая позиция ведущего игры, адекватность игровых ограничений (правил) обуславливают инициативность и свободу импровизации игроков.

Послеигровой этап дает возможность организации рефлексивного диалога между участником и персонажем, которого он исполнял по поводу ценностных позиций, целевых ориентиров, избираемых путей и средств достижения целей, поскольку сыграв роль исторического деятеля, молодой человек стремится узнать, как сложилась судьба его героя в реальности. Последействием игры для отдельных участников нередко становится создание сопутствующих творческих проектов, не обязательно игрового содержания, либо переход в позицию организатора / автора новой игры.

**В.В. Пашкевич,**

кандидат педагогических наук, доцент,

заведующий кафедрой Минского государственного

лингвистического университета, Республика Беларусь

**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

**БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ СОТВОРЧЕСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА**

Переход высшего образования Республики Беларусь к компетентностной парадигме актуализирует задачу формирования и развития социально-профессиональной компетентностивыпускника высшего учебного заведения, позволяющей сочетать академические, профессиональные, социально-личностные компетенции для решения задач в сфере будущей профессии.

Анализ профессиональной деятельности будущих преподавателей показывает, что они должны иметь сформированные организаторские способности, уметь брать на себя ответственность за принятое решение, обладать стремлением к совершенствованию своих коммуникативных качеств и практических навыков, профессиональных знаний, оценивать социальные процессы, определять место и роль в них своей профессиональной деятельности, иметь четко выраженную гражданскую позицию, уметь работать в команде.

Процесс формирования социально-профессиональной компетентности будущего педагога будет протекать более эффективно, если в основе взаимодействия преподавателя и студента будет сотрудничество и сотворчество. Педагогика сотрудничества в вузе базируется на основополагающих идеях гуманистической педагогики: взаимном доверии, уважении личности студента, опоре на положительные качества, учете индивидуальных особенностей студента, учении без принуждения, демократическом стиле общения педагога и студента, свободе выбора в образовательном процессе.

Все вышеперечисленные идеи, безусловно, важны в практике формирования социально-профессиональной компетентности будущего педагога как носителя этих же идей. Но особое значение, на наш взгляд, имеет идея свободы выбора. Это основополагающий постулат, краеугольный камень вузовской педагогики сотрудничества, так как уже в основе создания университета была заложена идея академической свободы. Свободную личность способна воспитывать только такая же свободная личность.

Современная воспитательная парадигма строится на необходимости предоставления ребенку свободы выбора и принятия ответственности за свой выбор. Воспитать человека, понимающего свое предназначение, уверенного в себе и в своих поступках, умеющего осуществлять жизненный выбор и нести за него ответственность – задача не из легких. Часто молодые люди просто уклоняются от выбора, перекладывая ответственность за решение тех или иных проблем на своих близких людей, проявляют инфантильность. Предотвращая подобное явление, задачей педагога становится осуществление педагогической поддержки ребенка в ситуации выбора и главное – создание условий для осознания себя, своих потребностей и возможностей, условий для самореализации с той целью, чтобы в дальнейшем ребенок мог самостоятельно и ответственно подходить к решению сложных жизненных коллизий. Известный педагог П.П. Блонский отмечал, что необходимо признавать нравственно ценной только автономную личность; только тогда личность человека может иметь нравственное значение, когда она сама себя определяет к действию по своим личным внутренним законам; исполнение внушенного чужой волей предписания есть только подражание чужой жизни, а не своя жизнь. Задача школы, согласно П.П. Блонского, – создавать нравственно ценную автономную личность, готовить к жизни человека, способного самостоятельно строить свою жизнь, самоопределяться. Предназначение же учителя – помогать ученику в саморазвитии.

Не секрет, что сегодня в вуз приходят молодые люди, которые не всегда способны к простому, казалось бы, выбору. Студенты не всегда готовы высказать свою точку зрения по тому или иному вопросу, частно они просто не имеют её. При этом сами оценивают свой ответ довольно высоко, уже потому что смогли просто пересказать текст учебника.

В вузе идея свободы выбора может реализовываться по многим направлениям. Исходя из опыта организации образовательного процесса в Минском государственном лингвистическом университете (МГЛУ) отметим, что студенты имеют возможность выбирать спецкурсы, спецсеминары по тем или иным дисциплинам, курсам по выбору в зависимости от их интересов, склонностей и потребностей; участвуют в разработке и определении содержания самостоятельной работы по педагогическим дисциплинам, активно предлагают и тематику, и формы самостоятельной работы; студентам предлагается несколько вариантов заданий при подготовке к семинарским занятиям и т. д. Все это споссобствует формированию у будущих педагогов умения совершать осознанный выбор, самоопределяться.

Вместе с тем считаем, что идеи педагогики сотворчества — это основа дальнейшего успешного взаимодействия педагога и студента. Мы рассматриваем сотворчество как совместную взаимопроникающую и взаимодополняющую деятельность педагога и студента, в процессе которой формируется мировоззрение, приобретается опыт созидания, а главное — рождается качественно новый продукт совместной деятельности. Для будущего педагога чрезвычайно важно не только выработать умения и навыки эффективного общения, уважительного отношения к партнеру по общению, но и освоить демократический, конструктивный стиль во взаимодействии с ребенком, с коллегами, с администрацией, с родителями школьников.

Все эти умения и навыки лежат в основе социально-профессиональной компетентности будущего педагога. Для их формирования чрезвычайно важно включать студентов в совместное планирование и организацию учебной деятельности, совместную выработку творческих идей и создание тех или иных творческих проектов. Приведем в качестве примера один из таких видов деятельности. Традиционно студенты МГЛУ участвуют в разработке творческого проекта «Школа для жизни». Для данного проекта важно усвоить основополагающие педагогические идеи, накопленные столетиями: идеи свободного воспитания, прагматической педагогики, вальдорфской педагогики, педагогики сотрудничества и т. д.

Результатом совместного творчества педагога и студентов становится, например, фильм, для которого сами студенты пишут сценарий, сами становятся режиссерами, актерами, исполняя роль педагогов, школьников, родителей, администрации. Часто в творческий процесс вовлекаются друзья студентов, учащиеся школы, где студенты проходили практику, и даже родители студентов. Целью такого фильма становится раскрытие и пропаганда интересных и важных педагогических идей, иллюстрация применения этих идей на практике. Подобного рода сотворчество способствует формированию гуманистической позиции будущего педагога, его педагогических ценностных установок, мировоззрения, содействует самовыражению, раскрывает творческий потенциал, учит работать в разновозрастной команде и, в конечном итоге, содействует его социально-профессиональной компетентности.

**М.С. Меньшова,**

аспирант МГПУ, учитель начальных классов

университетской школы МГПУ, г. Москва

**МЕТОДИЧЕСКОЕ СОТВОРЧЕСТВО УЧИТЕЛЕЙ**

**В РАМКАХ СЕТЕВЫХ СООБЩЕСТВ**

В нынешних условиях большое значение имеет информатизация сферы образования. Современные требования к школе включают в себя: обновленное содержание образования, интеграцию информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс; активные методы учебной деятельности; инновационные формы организации образовательного процесса; использование новых цифровых учебных инструментов.

Перечисленные позиции определяют новые направления деятельности педагога, цели и задачи. Для более эффективной их реализации учителя объединяются в сетевые сообщества, где обсуждают актуальные проблемы преподавания учебных предметов. Чаще всего они связаны с использованием потенциала стремительно развивающихся информационно-коммуникационных технологий. Под сообществом понимается объединение лиц, связанных общими интересами, целями [7]. В свою очередь, методические сетевые сообщества учителей – это новая форма коммуникации и система связи педагогов в их профессиональной деятельности в Сети, это группа профессионалов, совместно работающих в одной предметной или проблемной сфере [1].Если в процессе совместной деятельности учителей в сообществе происходит преобразование действительности, более того, создание новой педагогической реальности, то данный процесс, с нашей точки зрения, можно назвать сотворчеством.

В России в настоящее время успешно действует целый ряд виртуальных объединений методического сотворчества учителей предметников. Вот лишь некоторые примеры:

Самый многочисленный, содержащий огромное количество полезных материалов, постоянно организующий всевозможные конкурсы, акции, интернет-семинары, удобную форму общения учителей всей страны – **Сеть творческих учителей [**6]. Данный портал отличается от аналогичных проектов как достаточно широким охватом работников образования, так и изначальной ориентацией учительских сообществ на сотворчество преподавателей разных учебных предметов, использующих информационные технологии в своей работе. Особенности работы портала заключаются в развитии, а иногда и в создании творческих механизмов профессионального взаимодействия вне традиционного для учителя социума. За счет активного обмена опытом как между педагогами разных регионов России, так и вне её, портал содействует сохранению единого образовательного пространства.

Еще один масштабный интернет-проект для учителей – **Интернет-педсовет** [3]. Это безграничное пространство для общения учителей на расстоянии, одна из форм дистанционной деятельности и возможность повышения профессиональной квалификации. На форуме учителя объединяются в сообщества по всевозможным тематикам, проблемам образования, обсуждают и приходят к решению различных задач.

Сетевое сообщество **Открытый класс [**5] предлагает цифровые образовательные ресурсы, мастер-классы, дистанционное обучение, методические разработки и многое другое. Например, в сообществе учителей начальных классов сотворчество проявляется в оказании методической помощи и обмена опытом в рамках реализации стандартов нового поколения.

Другой пример сетевого сообщества российских учителей это проект **интернет-государство учителей** [2], проект Минобразования России и издательства «Просвещение». Основная цель проекта – создание сетевого сообщества творческих учителей. Сотворчество здесь проявляется в меньшей степени. Данный портал дает возможность познакомиться с коллегами из разных областей, разместить свои ресурсы, использовать чужие, обсуждать проблемы, узнавать ответы на интересующие учителей вопросы, составлять и проходить тесты, составленные другими и т.д.

Профессиональное сообщество педагогов  **Методисты.ру** [4]  предназначено для удовлетворения потребностей педагогов в обмене информацией, в общении и самореализации. Каждая тематическая или предметная группа учителей имеет свою библиотеку методических разработок, положение о сообществе. Они добавляют последние новости по изучаемой проблеме, обсуждают их на форуме, предлагают пути решения.

Число методических сетевых сообществ растет очень быстро. Они развиваются на уровне школы, региона, предметных областей, проблем. Но сетевое сообщество может сформироваться и развиваться только при условии сотворчества всех его членов. На сегодняшний день еще существуют проблемы, стоящие на пути развития сетевого педагогического сообщества. Это в первую очередь пассивность, инертность, желание получать информацию, но не публиковать свою.

**Почему учитель неохотно вливается в сетевые сообщества?** Как выяснилось, некоторые учителя не умеют работать в сообществе, им не хватает ИКТ-компетентности, некоторые видят в интернете только негатив, у большинства педагогов наблюдается большая загруженность, нехватка свободного времени. Однако как раз сетевые сообщества помогают в работе, решая проблемы поиска материалов уроков, новых технологий, методической помощи. На достаточно низком уровне пока стоит ИК-компетентность педагогов, что диктуется возрастом и другими факторами. Безусловно, надо внедрять краткосрочные курсы, решающие проблему ИКТ-грамотности, чтобы у учителей не возникало подобных трудностей в работе.

**Что дает участие в сетевых сообществах?**

Участвуя в методических сообществах, учитель имеет возможность: обучаться и приобретать знания, умения и качества, необходимые современному человеку; получать самую современную информацию по интересующей теме; получать квалифицированные консультации и советы экспертов; иметь доступ к методической базе разработок; общаться с коллегами на различных форумах; публиковать свои материалы; принимать участие в обсуждении опубликованных материалов; участвовать в профессиональных конкурсах.

Любой квалифицированный педагог, строящий свое информационно-образовательное пространство, должен умело его конструировать, а также входить в методическое сотворчество педагогов, что является необходимым условием для плодотворной работы. Сотворчество учителей в сети – это огромное поле для самореализации каждого. Участие в профессиональных сетевых объединениях позволяет учителям, живущим в разных уголках одной страны и за рубежом общаться друг с другом, решать профессиональные вопросы, реализовать себя и повышать свой профессиональный уровень.

На каком бы этапе жизненного и профессионального пути ни находился учитель, он никогда не может считать свое образование завершенным, а свою профессиональную концепцию окончательно сформированной. Участие в методическом сетевом сотворчестве - это не просто веление времени, а необходимость для плодотворной работы любого учителя-предметника, работающего по внедрению новых образовательных стандартов в учебный процесс.

**Литература:**

1. Затолокина М.А. Сетевые сообщества учителей как инструмент методической поддержки в работе учителя//Фестиваль педагогических идей. URL:http://festival.1september.ru/articles/633962/
2. Интернет-государство учителей. URL: [www.intergu.ru](http://www.intergu.ru/)
3. Интернет-педсовет. URL: <http://pedsovet.org>
4. Методисты.ру  URL: http://metodisty.ru
5. Открытый класс. URL: <http://www.openclass.ru>
6. Сеть творческих учителей. URL: <http://www.it-n.ru>
7. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингв. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.

**С.Ю. Степанов,**

доктор психологических наук,

директор Университетской школы МГПУ

**КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ**

**ОДАРИВАЮЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ СОТВОРЧЕСТВА**

**В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ШКОЛЕ**

В основании любого образовательного, а соответственно, и педагогического процесса лежит представление о природе человека. Как мы, взрослые, представляем себе источник «вочеловечивания» («социализации» ребенка, «врастания» его как биологического индивида в человеческую культуру и общество), так мы и строим процесс образования, воспитания, обучения и развития.

По аналогии с развитием животного мы часто наделяем ребенка в нашем бытовом понимании врожденными рефлексами, инстинктами, поведенческими реакциями и т.п., хотя в современной возрастной психологии доказано, что они скорее являются психофизиологическими атавизмами, чем основными способностями и психическими структурами, предопределяющими будущую человеческую личность с ее талантами, склонностями, интересами и одаренностью. При этом кто-то когда-то давным-давно решил, а мы, не задумываясь, повторяем, что у каждого новорожденного человека есть свой талант[[1]](#footnote-1), т.е. исключительная готовность и способность к какому-либо виду деятельности или даже к нескольким видам деятельности (тогда это называют «одаренностью»), предопределяющим его успешность во взрослой жизни.

Однако в научном и околонаучном сообществе до сих пор не утихают споры о том, откуда берутся таланты и одаренность: обладает ли ими человек от рождения[[2]](#footnote-2) или обретает их в процессе своего вочеловечивания. И если обретает, то как: собственными ли усилиями[[3]](#footnote-3), по воле родителя, педагога или Всевышнего. Если по воле Последнего[[4]](#footnote-4), то тут педагогу (или родителю) остается немного – только печься о создании условий, чтобы не помешать дарованию осуществиться. При этом образовательная миссия педагога получается весьма усеченной. Она, правда, часто дополняется задачей не просмотреть такого одаренного ребенка, поскольку, если его вовремя не заметить, то и комфортные условия не для кого будет создавать. А «прогресс», как известно, с «бесталанными» не сделаешь, в конкурентной борьбе на рынке человеческих амбиций не победишь. Видимо, не случайно часть западных, а сегодня и отечественных, педагогов придерживаются «селективного» представления о педагогической миссии. По этой причине масса усилий уходит на создание всевозможных селектирующих диагностических методик, на проведение различных конкурсных мероприятий (олимпиад, соревнований, фестивалей, телевикторин и т.п.)[[5]](#footnote-5). Выявленные и отобранные по их результатам дети со скрытыми талантами потом помещаются в особые условия взращивания.

Какие при этом возникают плюсы и минусы для самих талантливых детей и для общества, мне кажется, понятно. В «селективном» социокультурном контексте особенно вопиющим негативным смыслом наполняется работа педагога с «бесталанными» детьми – их можно педагогически «обрабатывать», сильно не утруждаясь и не затрачиваясь, конвейерным способом в массовом порядке для утилитарных нужд. Понятно, что в подобном образовательном процессе и сами педагоги становятся лишь шестеренками в «машине социализации» подрастающего поколения.

Для нашей отечественной педагогики и культуры более свойственно другое представление. Талантами можно и нужно наделять, а точнее, одаривать. Не случайно Л.С. Выготский и другие наши известные педагоги и психологи посвятили множество исследований и трудов тому, чтобы обосновать и доказать правомерность такого представления о психолого-педагогическом процессе взаимодействия взрослого и ребенка. Выдающимся является понимание того факта, что взрослый создает «зону ближайшего развития» ребенка, т.е. пространство и время возникновения зародышей его психических способностей непосредственно в процессе взаимодействия и общения взрослого (в том числе и педагога) с ребенком. Отсюда выросли психолого-педагогические идеи и методы последней половины XX века, серьезнейшим образом повлиявшие на российское образование: развивающее обучение (В.В. Давыдов) и вариативное образование (А.Г. Асмолов), гуманная педагогика (Ш.А. Амонашвили и др.).

Последние десятилетия ХХ века ознаменовались бурным ростом оригинальных авторских подходов, в первую очередь связанных с именами педагогов-новаторов Е. Ильина, В. Шаталова, С. Лысенковой, М. Щетинина, А. Тубельского, А. Караковского, Ш. Амонашвили, Е. Бондаревской, И. Волкова и др. Всех их объединила идея педагогики сотрудничества, в которой ребенку отводилась не пассивная роль объекта образовательного воздействия, но активная субъектная позиция. Он в глазах взрослого превратился в личность, у которой есть хоть и маленький, но свой опыт, свои интересы и устремления, свои права и т.п. И это был колоссальный скачок в перестройке коллективного педагогического сознания, открывший простор для личностно-ориентированного образования.

Однако и этот рывок был лишь половиной пути к открытию неисчерпаемых ресурсов развития человека, его талантов и дарований. При ***сотрудничестве*** взрослый (т.е. зрелый социальный, культурный и гражданский субъект) статуирует себя как агента культуры и человеческой цивилизации, т.е. собственно как источник развития для ребенка (несоциализированного, некультурного, негражданственного субъекта). При этом взрослый, как правило, ограничивает или вовсе блокирует обратный вектор развития, идущий от самого ребенка. Тем самым в педагогике сотрудничества остается лазейка для авторитарности и репродуктивности учителя (да и любого взрослого, в том числе и родителя) по отношению к ребенку. В итоге нынешние образовательные практики сотрудничества является лишь «демократичной» и в меру гуманной формой «переливания» ЗУНов (знаний, умений и навыков) или компетенций из «наполненного» социокультурными ценностями «сосуда» взрослого в «пустой» ребенка.

Смею утверждать, что следующая ступень в развитии гуманистических идей, связанных с образованием Человека, – это ***одаривающая*** ***педагогика сотворчества***. Согласно ей талант и ребенка, и педагога (родителя) рождается в процессе (я бы даже сказал в «момент», а точнее в моменты) образовательного взаимодействия, в ходе их образовательной со-бытийности. Ребенок и взрослый являются не только условиями, но и источниками взаиморазвития, взаимовоспитания и взаимообучения. Говоря языком Л.С. Выготского, не только взрослый создает зону ближайшего развития для ребенка, но и, наоборот: ребенок для взрослого создает зону развития, причем не всегда ближайшего. Это же тем более справедливо для взаимодействия взрослого и взрослого, а также, возможно, ребенка и ребенка (ведь творческая игра друг с другом может иметь колоссальный потенциал взаиморазвития для детей). Таким образом, при ***определенном качестве образовательного действа*** может идти взаимонаправленный процесс одаривания людьми друг друга талантами, новыми способностями как по линии «горизонтальных» (ролевых и функциональных), так и «вертикальных» (возрастных, статусных) отношений. Сегодня Интернет с уже имеющимися «сетевыми» коммуникативными и продуктивными технологиями становится поистине неисчерпаемой образовательной средой для такого взаиморазвития[[6]](#footnote-6).

Резюмируя выше сказанное, можно утверждать, что современный педагог стоит на перепутье: и перед ним две развилки. Одна – педагогика для одаренных или для «неодаренных» (середнячков, или того хуже, вовсе «бесталанных»), вторая – педагогика одаривающая в варианте сотрудничества или сотворчества. И каждому педагогу предстоит сделать свой личный и профессиональный выбор[[7]](#footnote-7).

У автора этих строк имеется опыт воплощения идей одаривающей педагогики сотворчества на примере создания, как говорится с нуля, трех школ. Первая – это Петровская школа[[8]](#footnote-8), которая была создана нами совместно с замечательным коллективом педагогов в 1992 году на базе городского Дворца творчества детей и юношества во главе с его директором Г.А. Разбивной (в дальнейшем – министром образования Республики Карелия). Вторая – это Павловская гимназия[[9]](#footnote-9), созданная совместно с Е.З. Кремером[[10]](#footnote-10) и самоотверженным педагогическим коллективом. Она начала свою образовательную деятельность 1 сентября 2009 года. Третья – это Университетская школа, созданная по инициативе ректора МГПУ А.Г. Кутузова и под патронажем президента МГПУ В.В. Рябова, а также руководителя Департамента образования г. Москвы И.И. Калины. Она стартовала в сентябре 2012 года.

О замысле и первых шагах воплощения одаривающей педагогики сотворчества в Университетской школе мне и хотелось бы рассказать далее, используя стенограмму Ученого совета МГПУ, на котором обсуждалась и была единодушно поддержана и утверждена концепция и базовые положения школы[[11]](#footnote-11).

Университетская школа (ее начальная ступень) стартовала 1 сентября 2012 года с 18 учениками. Сейчас, т.е. в начале второго года ее существования, в школе учатся уже чуть менее 170 детей – это совокупное число учащихся в двух группах предшкольной подготовки и в классах с 1 по 7 и с 10 по 11. К концу этого учебного года численность учащихся в школе может увеличиться до 190–200 детей. Проектная же численность всех детей, которые смогут учиться в школе – 360, это при утвержденной Ученым советом Университета максимальной наполняемости классов – до 15 учащихся.

Школа работает в режиме пятидневной учебной недели. Продолжительность учебного года составляет 34 учебные недели во 2-4 классах и 33 недели в 1 классах. Дети обучаются по программе «Школа России», а также по программам дополнительного и предшкольного образования. Для работы в Университетской школе привлекаются преподавательские кадры из числа выпускников МГПИ, МГПУ, аспиранты, кандидаты и доктора наук. Школа делает только первые шаги в своем становлении и они не были бы так успешны, если бы не активная поддержка и помощь руководства и практически всех ключевых управлений Университета: и хозяйственного, и учебно-методического, и финансового, и социального, и правового, и информационного, а также других его структурных подразделений.

Вместе с тем, на пути становления имеются определенные трудности, которые связаны с проблемами, затрагивающими сегодня практически любую школу. Это:

1. проблема **завоевания доверия со стороны родителей и любви учеников** к учреждению, в котором они учатся, от решения которой во многом зависят будущее школы и ее конкурентоспособность на рынке общеобразовательных услуг;
2. проблема **снижающейся учебной мотивации** и интереса у детей к школе, как правило, вследствие слабого учета индивидуальных психо-физических ресурсов и потребностей ребенка, перегруженности домашними заданиями и рутинным содержанием образовательного процесса;
3. проблема **дисбаланса** между требованиями к выпускникам школы от общества, вставшего на путь инновационного развития, и доминирующей в создании большинства молодежи иждивенческо-потребительской жизненной позиции, часто являющейся причиной карьерных срывов, негативных психических состояний, межличностных и финансовых неурядиц в семье, разрушающе действующих на личность и общество;
4. проблема разобщенности, а иногда и прямой **антагонистичности интересов основных субъектов образовательного процесса**: учителей, детей и родителей;
5. проблема **рутинности деятельности и** **обремененности учителя и администрации школы массой формальных обязательств** по составлению всевозможных бумаг и отчетов, мешающих сосредоточиться на главном – на обучении и воспитании детей, на своем профессиональном совершенствовании;
6. проблема **выхолощенности массовых профессиональных коммуникаций**, особенно между научным и педагогическим сообществом, между средней и высшей школой, в том числе на международном уровне в эпоху глобализации;
7. и, наконец, самая вопиющая проблема **разрушающегося здоровья детей** в ходе обучения в школе, причем не только физического, но психического и духовно-нравственного под давлением агрессивной социальной, информационной, экологической среды при попустительстве семьи и школы.

Надеюсь, читатели согласятся, проблемы не простые, но решить их необходимо. Обозначу основные векторы этих решений, которые во многом основываются на идеях одаривающей педагогики сотворчества. В первую очередь вкратце остановлюсь на том, как мы **решаем последнюю и самую острую проблему, а именно – ухудшающегося здоровья детей.** По данным доклада 2008 года Федерального собрания о положении детей в России относительно здоровым можно считать только каждого четвертого ребенка. При этом в ходе обучения в школе к 11 классу число детей, заболевших хроническими заболеваниями увеличивается на 100%, а функциональными на 86%. И никакие школы здоровья во все ухудшающейся динамике здоровья подрастающего поколения год от года пока не помогают. Это и не удивляет, если учесть, что из 9 учебных месяцев, дети реально учатся только 7, поскольку май – это половина праздников, а вторая половина – почти непрерывный поток контрольных, зачетов и экзаменов: четвертных, полугодовых и итоговых. Сентябрь – это месяц, который школы практически полностью тратят на реадаптацию детей к учебному процессу после трех месячного безделья и забвения ими почти 80% всего того, что они изучали в прошлом году. Кроме того, самая большая учебная нагрузка падает на детей в 3-й четверти (11 недель!), когда иммунные силы в зимне-весенний период на исходе, а каникулы в конце марта длятся только одну неделю. Ни в одной стране мира, за исключением может быть только стран на постсоветском пространстве нет такого вандального отношения к здоровью подрастающего поколения.

С точки зрения одаривающей педагогики главное – перейти от популярной сегодня системы здоровьесбережения (как можно сберегать то, чего нет или почти нет?[[12]](#footnote-12)) к построению здоровьесозидающего образования в школе. Воспитание сознательного отношения к здоровью как личному капиталу, формирование здоровьесозидающей образовательной среды – одна из основных целей деятельности школы одаривающей педагогики сотворчества. Этому направлению в Университетской школе способствует переустройство образовательного процесса в годовом разрезе: 10 учебных месяцев разделены на 5 модулей – «биместров»[[13]](#footnote-13) – по 2 месяца каждый, где 7 учебных недель сменяются 2–2,5 неделями каникулярно-рекреатиного характера. Эта система, разработанная нами[[14]](#footnote-14) с учетом годовых психофизиологических ритмов и динамики работоспособности в сезонном разрезе, согласована и одобрена родителями школы. Между модулями каникулы не менее

2-х недель, в основном совпадающие с традиционными, а также общенациональными праздниками. Летние каникулы длятся 2 месяца и рассматриваются как 6-ой, рекреативный, модуль (биместр). За счет биместровой системы дети могут несколько раз в году полноценно отдыхать вместе с родителями. Так создаются предпосылки для формирования и укрепления семейных традиций совместного отдыха.

На формирование здоровьесозидающей образовательной среды направлены изменения в структуре дневного распорядка: после уроков мы делаем почти трех часовой рекреативный перерыв, который включает прогулку на воздухе и занятия по дополнительному образованию, основанному на свободном выборе детьми творческих занятий по интересам в сфере физической культуры и спорта, художественно-эстетической, военно-патриотической, социально полезной деятельности. Они отделяют период интенсивной учебной нагрузки в первой половине дня от самостоятельного и спокойного выполнения при консультативной поддержке учителя заданий в течение 1,5 часов непосредственно перед уходом домой, т.е. в конце дня. Таким образом, число «домашних» заданий в Университетской школе на начальной ступени образования сведено к нулю или почти к нулю, а на средней и старшей ступени существенно сокращено. Эти новации привели к тому, что наши дети почти не устают к концу дня, у них по признанию почти всех родителей на протяжении уже 2,5 месяцев не спадает, а наоборот, возрастает мотивация к учению, более того, даже у тех, у кого она была низкой (а к нам пришли ребята из других школ с такой проблемой) восстановилась! Они с сожалением уходили на каникулы, а возвращались в школу после них с воодушевлением[[15]](#footnote-15).

Так мы начали **решать вторую из указанных выше проблем – проблему мотивации учения**. На развитие этого успеха, а также на решение задачи целенаправленного учета индивидуальных ресурсов и потребностей учащихся направлены действия по формированию единого образовательного процесса, интегрирующего возможности основного и дополнительного образования. Одновременно совместно с родителями введено ограничение на использование мобильных телефонов и других электронных гаджетов. Система дополнительного образования школы, где ребенок может свободно актуализировать и реализовывать свою творческую индивидуальность, охватывает 4 направления (художественно-эстетическое, научно-познавательное, культурологическое, физкультурно-спортивное); включает сегодня более 20 кружков и секций («Настольный теннис», «Детский фитнес», «Шахматы», «Увлекательный мир информатики», «Начальное техническое моделирование», «Театральная студия “Мастерская творческих идей”», «Танцевальная шоу-группа “Тутти”», «Творческая школа-студия изобразительного и прикладного искусства», «Занимательный английский», «Мир деятельности», вокально-хоровая работа с детьми “Палитра детских голосов”, обучение игре на фортепиано и др.), занятия с логопедом и психологом. С учетом возможностей и образовательных ресурсов Университета этот перечень можно и должно расширить, особенно в свете интенсивного роста учащихся нашей школы.

В школе осуществляется психолого-педагогический мониторинг индивидуальной траектории развития каждого ребёнка. Проводится анкетирование и индивидуальные беседы с родителями, определяется «социальный заказ» на образовательные услуги. Целью этой деятельности является создание психологически комфортной образовательной среды для раскрытия способностей учащихся с учетом их стартовых возможностей, для формирования доверия родителей к Университетской школе, а значит и для повышения ее конкурентоспособности на рынке образовательных услуг.

Таким образом, Университетская школа, решая **первую** из означенных выше **проблем**, реализует двуединый социальный заказ: государственный (выполнение в полном объёме требований образовательного стандарта) и, одновременно, частный (родительский). Его выполнение нацелено на социальную (гражданскую, профессиональную и личную) успешность выпускников в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями обучающихся и запросами развивающегося инновационного общества.

Так мы входим на решение **третьей проблемы**. В основе его лежит реализация концепции модернизации российского образования, одним из соавторов которой является автор этих строк[[16]](#footnote-16), и где определены основные направления образования и социализации школьников: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, способны сотрудничать, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны». Ближайшей перспективой для нас является разработка совместно с психолого-педагогическими подразделениями Университета конкретных образовательных критериев, в соответствии с которыми можно будет мерить качество наших образовательных услуг и результатов, направленных на достижение выше означенной задачи.

Решение **четвертой проблемы –** разобщенности основных субъектов образовательной деятельности (когда учителя боятся родителей, не умеют с ними строить конструктивные отношения; родители воинственны по отношению к школе или, наоборот, безучастны к учебе и пребыванию своих детей в образовательном учреждении; учащиеся рассматривают школу не как пространство для образовательного труда, а как место для тусовки и времяпрепровождения, причем не самое лучшее) связывается нами с реализацией концепции педагогики сотворчества.

Это следующий шаг по отношению к педагогике сотрудничества, которая строится на гуманистических ценностях, представлениях о субъект-субъектном взаимодействии, на общепризнанном в отечественном образовании личностно ориентированном подходе. В сотворческом подходе три главных участника образовательного процесса не антагонисты и не просто субъекты взаимодействия, а насущно необходимые друг другу субъекты взаиморазвития. За счет ориентации на взаимосозидательные ценности, на креативное и новое в образовательном процессе, взрослый (и родитель, и педагог) становится действительно в соразвивающую позицию по отношению к ребенку, более того, он учится изменяться и преображаться, реально развиваясь в общении с детьми. Таким образом, ребенок и взрослый являются не просто субъектами взаимодействия (сотрудничества), но и субъектами взаиморазвития (сотворчества).

Педагогика сотворчества – это не только педагогика для одаренных (а как известно скрытые таланты есть у каждого), но и прежде всего – одаривающая педагогика, когда учитель готов и способен щедро и с любовью наделять талантами и добрыми порывами любого ребенка. Уже первые родительские собрания (а у нас – это дружеские встречи с семьями наших учеников), проведенные после первой недели сентября и после первых каникул, показали, что родители на самом высоком уровне оценили усилия и действия школы и учителей по созданию атмосферы сотворчества, радушия и требовательности, учебной дисциплины и детской инициативы, раскрепощенности и обязательности, домашнего уюта и комфорта. Вот только некоторые высказывания единодушного положительного мнения родителей о школе: «Потрясающе! Наш ребенок никогда так не стремился в школу, как сейчас», «Я удивилась, когда сегодня мой сын заявил, что в этой школе честные учителя!», «Я очень довольна, что перевела свою дочь в вашу школу, она буквально повзрослела за одну эту неделю, стала собранной, утром подстегивает нас, чтобы мы не опаздывали, с вечера все готовит к школе сама», «Никогда такого не было, чтобы мой сын не хотел идти домой после занятий и стремился остаться на продленке, а в выходные заявлял, что соскучился по школе».

Качество образования невозможно повышать без поддержки **процессов непрерывного роста профессионального мастерства**, без системы повышения квалификации. На это, в частности, могут быть направленны ресурсы дополнительного профессионального образования университета, что позволит оперативно внедрять в образовательный процесс школы современные технологии обучения и воспитания, соответствующие требованиям образовательных стандартов и потребностям самих педагогов. Главное, чтобы у них тоже было еще и время для этого. Благодаря биместровой (пятимодульной) системе организации учебного года наиболее удобны для решения этой задачи двухнедельные осенние и весенние каникулы, когда можно проводить интенсивные обучающие семинары и мастер-классы для наших учителей. Немаловажной здесь может быть инициатива по снижению рутинности деятельности учителя и руководителя школы, по созданию единой электронно-информационной системы управления функционированием и развитием школы. Так мы сможем решить **пятую** из указанных проблем.

Сегодня информационные технологии решительно вторгаются на территорию образования. Разработано огромное количество электронных образовательных ресурсов, сориентироваться в них и подобрать нужное чрезвычайно сложно. При таком разнообразии по настоящему широко в школах используются лишь компьютерные презентации, профессионально-педагогические социальные сети, да еще разные типы электронных учебников, дневников и журналов. В зоне «неосвоенности» пока еще находятся средства быстрой и эффективной разработки каждым педагогом индивидуализированных применительно к особенностям учащихся электронных образовательных программ, интерактивных 3D-учебников и «развивающих сред», интегрированных в международное образовательное интернет-пространство. На фоне обилия регламентирующих, отчетных и нормативных документов, которые увеличивают рутинность жизнедеятельности современного образовательного учреждения, отнимают уйму времени на репродуктивную работу учителей и администрации школы назрела потребность в создании средств для комплексного повышения эффективности и креативности деятельности педагогического коллектива в целом и каждого его представителя в отдельности.

На базе школы мы, опираясь на серьезные ресурсы МГПУ (педагогический, психологический, экономический, социальный, юридический, математический и другие институты и факультеты), можем создать модель интегрированной электронно-информационной системы современной школы. Она будет обеспечивать в on-line-режиме не только оптимизацию процессов управления образовательным учреждением (в плане человеческих ресурсов и учебно-методического контента, экономики и финансов, организации безопасной жизнедеятельности и коммуникаций, расписания и документооборота и т.д. и т.п.), но и инновационное проектирование его развития и культивирование новой образовательной практики, включающей в себя в том числе самостоятельную работу учащихся и профессиональную самореализацию педагогов. Эта работа заключается не только в экспертизе, отборе и конфигурировании существующих электронных продуктов и программных модулей, но и в формировании концепции информационной поддержки образовательных учреждений разного типа (как государственного, так и частного) с единой программной платформой открытого кодирования, готовой для настройки и формирования школами своих электронно-информационных систем управления и развития. Здесь вполне уместным может быть международное сотрудничество с крупнейшими производителями и операторами IT-продуктов.

Электронно-информационная система может стать основой для разворачивания широкой сети образовательных услуг дистанционного характера, а значит опять же повышения конкурентоспособности и школы, и Университета в целом, так как рынок этих услуг в нашей стране только начинает интенсивно формироваться.

В целом школа может быть весьма полезным партнером для других учебных и научных подразделений Университета по следующим направлениям:

* преимущества собственной базы педагогической практики и стажировочной площадки для лучших студентов и интернов (отбор кандидатов на основе творческого собеседования);
* быстрая и содержательная обратная связь от школы о качестве подготовки выпускников и студентов-стажеров Университета;
* возможность отработки модели педагогической интернатуры на базе школы (об этом, кстати, уже достигнута предварительная договоренность с ИППО);
* совместные пилотно-инновационные проекты с научными центрами Университета по здоровьесозидательной образовательной среде, по педагогике сотворчества, по разработке электронно-информационной системы управления развитием современной школы и т.д. и т.п.

Таким образом, Университетская школа может стать инновационной моделью и примером для других школ и вузов. Кроме того, появляется шанс существенно продвинуться в решении **шестой проблемы -** насыщения реальным содержанием коммуникации профессиональных сообществ (педагогического и научного, школьного и вузовского).

Подытоживая размышления о возможностях реализации педагогики сотворчества в Университетской школе, следует подчеркнуть, что все перечисленные направления усилий – только начальные вектора движения. Несмотря на почти 25-летний период развития данного подхода в образовании, по исторической метрике он делает первые шаги в созидании одаривающей педагогической системы. Ну а школе МГПУ – еще «без году – неделя», а значит, все трудности и радости становления еще впереди.

**И.С. Стрельникова,**

зам. директора СОШ ГБОУ ВПО МГПУ

**И.В. Кострова,**

учитель математики ГБОУ ЦО №1474

**В.А.** **Головкина,**

учитель математики ГБОУ ЦО №1474

**Ю.В.** **Головкин,**

учитель информатики ГБОУ ЦО №1474

**МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ЛАГЕРЬ КАК ИНСТРУМЕНТ**

**СОТВОРЧЕСТВА УЧЕНИКА И ПЕДАГОГА**

Переход к новой форме итоговой аттестации в формате ЕГЭ обозначил ряд проблем, возникших в формировании математического образования выпускников школы:

– слабая подготовка учащихся по предмету влечёт за собой натаскивание на экзамен в период обучения в старшей школе. В силу того что математика является обязательным для сдачи экзаменом и одним из наиболее сложных, а при составлении рейтинга школы учитывается процент качества по ЕГЭ, учителя математики, работающие в старшей школе, вынуждены ориентироваться на отработку задач ЕГЭ, а не на формирование базовых знаний, необходимых для обучения в высшей школе.

– психологическая готовность учащегося к сдаче экзамена, в котором важно не только правильно решить, но и грамотно заполнить бланк ответов в части В. Понимание того, что никто не поставит тебе полбалла, если ход решения задачи в части В был верным, а полученный числовой результат не совпал с ответом из-за арифметической ошибки.

С другой стороны, ФГОС среднего (полного) общего образования ориентирован на формирование творческой, активной, креативной, умеющей критически мыслить личности.

Кроме того, в связи со стратегическими направлениями социально-экономического развития России до 2020 года, «приоритетной государственной задачей является обеспечение качественного базового уровня математических и естественно-научных знаний у всех выпускников школы, не только будущих учёных, но и будущих квалифицированных рабочих. Сильное математическое и естественно-научное образование, его фундаментальность являются конкретным преимуществом России. В обучении математике и естественным наукам мы должны максимально использовать существующий потенциал и российские традиции, дополняя их последними научными достижениями, современными образовательными технологиями».

Возникает вопрос: как совместить высокие показатели по ЕГЭ, формирование портрета выпускника согласно ФГОС и стратегическое направление социально-экономического развития России до 2020 года? Математический лагерь – это один из инструментов педагогики сотворчества, позволяющий заинтересовать учащихся математикой, сделать процесс подготовки к сдаче ЕГЭ творческим и увлекательным, а не рутинным, связанным с решением однотипных задач.

Математический лагерь работает в каникулярное время. Занятия в нем проходит ежедневно по особому расписанию, их длительность 4 часа. Участие в лагере добровольное. За две недели до открытия лагеря проводится опрос среди учащихся с целью выявления количества желающих посещать лагерь, по итогам деятельности которого формируются рабочие группы примерно по 10 человек, в каждой.

В течение учебного года лагерь функционирует в 10 классе 4 периода (осень, зима, весна – 1 неделя; лето – 2 недели), в 11 классе 3 периода (осень, зима, весна – 1 неделя). Получается увеличение количества часов по предмету: 10 класс – 100 часов в год, 11 класс – 60 часов в год.

Содержательный материал представляет различные направления математики: тригонометрия, реальная математика, планиметрия, стереометрия, производная и её применение, текстовые задачи, решение уравнений. Данные курсы распределяются среди учителей математики школы. Тем самым учащиеся имеют возможность познакомиться с различными способами подачи материала, что очень важно при формировании многосторонней личности.

В рамках курсов рассматриваются различные типы задач ЕГЭ не только с позиции алгоритма их решения, но и с учётом анализа задач, который включает в себя ответы на вопросы: «Какие знания, умения и навыки проверяются в ходе решения задачи?», «Какие ошибки могут быть допущены в ходе решения задачи?», «Могут ли возникать «подводные камни» в процессе решения задачи?», «На чём разработчики данной задачи хотели поймать учащихся?». Процесс анализа задачи – это совместное сотворчество учителя и педагога, так как в нём присутствуют: равенство позиций учителя и учащихся, извлечение новых интерпретаций, диалогическое/полилогическое взаимодействие. Благодаря этому учащиеся начинают смотреть на задачу не как на некоторый набор информации с условием и вопросом, а как на загадку, которую им нужно разгадать.

Анализ задач осуществляется в мини-группе, что непосредственно способствует созданию атмосферы, когда каждый из учащихся не боится высказывать свою точку зрения, а это позволяет сформировать условия сотрудничества учащихся друг с другом.

Самый главный продукт сотворчества педагога и учителя – это создание своих собственных задач, на основе анализа рассмотренных задач. Создавая свои задачи ЕГЭ, учащиеся научатся не только решать их, но и обходить «подводные камни», которые заложены в задачах разработчиками, что позволит повысить качество сдачи выпускного экзамена по математике.

Математический лагерь помогает добиваться осознанного восприятия учащимися изучаемого материала, способствует приобретению навыков логического мышления, развитию воображения и интуиции, пониманию взаимосвязи усваиваемых знаний, механизма ошибок и их преодоления, помогает развивать наблюдательность. Все это позволяет уйти от практики «выпекания» ребёнка-робота, который умеет узнавать необходимый алгоритм для решения задачи и применять его с целью получения результата. После нашего лагеря ребята не просто влюбляются в математику и начинают в ней разбираться, но становятся более самостоятельными и творческими людьми.

**Н.А. Титов,**

кандидат педагогических наук, доцент

Брянского государственного университета

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА**

Формирование опыта педагогического творчества учителя происходит в ходе решения им разнообразных педагогических задач. Под педагогической задачей понимают «осмысленную педагогическую ситуацию с привнесённой в неё целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности» (В.А. Сластенин). Педагогическая задача возникает, когда учителю необходимо найти выход из возникшего в его педагогической деятельности затруднения. Специфика педагогических задач заключается в том, что в её решении принимают участие как учитель, так и ученик. По сути своей они являются задачами социального управления.

В основу классификации педагогических задач можно положить различные основания. Так, по временному признаку выделяют стратегические, тактические и оперативные задачи. Решение оперативных задач приводит к решению тактических, что в итоге решает стратегическую задачу развития личности ребёнка.

Педагогическую задачу можно отнести к воспитательной, если учитель попадает в ситуацию нравственного выбора. Если же он сталкивается с проблемной ситуацией, связанной с организацией познавательной деятельности школьников, то ему приходится решать дидактическую задачу. Такой подход к классификации является достаточно условным из-за целостности учебно-воспитательного процесса, но позволяет рассматривать возможности использования дидактических задач для формирования опыта педагогического творчества как учителей, так и студентов педагогических вузов.

Дидактические задачи постоянно возникают в педагогической практике начинающего учителя в процессе подготовки его к уроку, на самом уроке. Это может быть затруднение, связанное с ответом на нестандартный вопрос ученика. Учитель может столкнуться с неожиданным и непонятным результатом химического эксперимента.

Решение дидактической задачи проходит следующие этапы:

* анализ ситуации, выявление противоречия и осознание его как задачи, которую необходимо решить;
* предложение способа решения задачи;
* осуществление придуманного способа решения на практике;
* рефлексия.

Чтобы решение дидактических задач осуществлялось в сотворчестве учителя и ученика, нужно вызвать у ребят интерес к обсуждаемой проблеме. Только в этом случае можно прогнозировать успешность решения задачи педагогом. Тогда будет происходить формирование опыта творческой деятельности у всех субъектов образования.

В процессе работы с дидактической задачей учитель применяет придуманный им способ решения в постоянно меняющихся условиях. Особое значение здесь имеет правильная работа с пространством коммуникации. Если педагог не обладает развитыми навыками, которые обеспечивают эффективное взаимодействие субъектов учебно-воспитательного процесса, то предлагаемые им решения дидактической задачи могут не работать на практике.

Дидактические задачи целесообразно формулировать и предлагать для решения студентам при изучении как химических дисциплин, так и педагогических. Опыт использования дидактических задач при работе со студентами позволил выявить их специфические черты:

* высокую мотивацию;
* универсальность;
* длительный период решения;
* оказание помощи прежде всего на личностном и рефлексивном уровнях;
* отсутствие стадии экспериментальной проверки;
* прогнозирование коммуникативных задач.

Опыт решения дидактических задач позволяет существенно повысить эффективность педагогической практики студентов, делает их подготовку к будущей профессиональной деятельности более практикоориентированной.

**Л.А. Чернышёва**

заместитель директора МАОУ

«Гимназия №1», г. Брянск

**СОТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ПРОВЕДЕНИИ РЕФЛЕКСИВНОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ**

В последние годы опыт педагогической практики студентов выявил ряд недочётов и противоречий, которые вытекают из особенностей нынешнего профессионального образования. Традиционно слабая психологическая подготовка дополняется узким педагогическим кругозором студентов. Он ограничен, как правило, представлениями о том, что воспитание – это целенаправленное педагогическое воздействие на учащегося, а обучение – процесс вооружения его научными знаниями, умениями и навыками. Вместе с тем, задачи, которые сегодня стоят перед учителями являются нестандартными, требуют не шаблонного, а творческого отношения.

Это расхождение между тем, что студенты изучают в вузе и тем, что происходит во время педагогической практики, является лишь первым барьером, который им нужно преодолеть. Второй – это абсолютное неумение работать с реальными педагогическими задачами, которые требуют анализа и решения. Как показала беседа, студенты в большинстве случаев не могут достаточно четко осознать причину затруднения, а следовательно, предложить способ его конструктивного преодоления. Необходимо отметить, что организация педагогической практики «по традиции» не обеспечивала достаточной тренировки умений анализа многообразных сложных ситуаций, способности находить пути и способы оптимального педагогического реагирования на них.

В связи с этим наиболее конструктивным путем совершенствования педагогической практики оказывается рефлексивная модель ее проведения. Мы рассматриваем понятие рефлексии «как процесс осмысления, переосмысления и преобразования субъектом содержаний сознания, деятельности, общения и форм своего опыта» (С.Ю. Степанов, Е.З. Кремер).

Совместно с Брянским государственным университетом, под руководством кандидата педагогических наук, доцента Н.А. Титова мы попытались внедрить в практику работы методику рефлексивной педагогической практики как «форму неразрушительного развития педагогического мастерства и творчества» (С.Ю. Степанов). Эксперимент проводился с участием нескольких образовательных учреждениях города Брянска. Новая модель реализовывалась на базе гимназии № 1 г. Брянска.

Оценивая значимость педагогических ситуаций, явлений и процессов, возникающих в окружающей студентов учебной и внеучебной действительности, а также в процессе общения со школьниками в период практики, студенты соотносят их со своей оценочной системой, которая является отражением своеобразия их личностно-смысловой сферы.

Мы предположили, что развитие рефлексии будущего учителя в процессе прохождения педагогической практики будет результативней, если:

• определены особенности развития рефлексии студента-практиканта в процессе педагогической практики;

• сконструирована модель развития рефлексии будущего учителя в процессе прохождения педагогической практики;

• в ходе педагогической практики реализуется специально разработанная программа, направленная на развитие рефлексии будущего  учителя.

Изменилась и роль преподавателя-руководителя практики, от которого также требуется рефлексия собственных действий. Он выступает в позиции консультанта, то есть «мягкого» руководителя, основная задача которого – не давать готовых решений, а создавать условия для саморазвития студентов.

Опыт использования рефлексивной модели проведения педагогической практики студентов показал, что навыки управления собственной профессиональной деятельностью в условиях неопределенности во многом зависят от развитости способности к профессиональной рефлексии. В ее состав, с нашей точки зрения, входят следующие основные умения:

* умение увидеть в педагогической ситуации проблему и оформить ее в виде педагогических задач;
* умение при постановке педагогической задачи ориентироваться на ученика как на активно развивающегося субъекта учебно-познавательной деятельности, имеющего собственные мотивы и цели;
* умение сделать предметом анализа каждый свой педагогический шаг;
* умение конкретизировать и структурировать проблему;
* умение раздвинуть горизонты практики и увидеть новые проблемы, вытекающие из предшествующего опыта;
* умение найти способы решения задачи, которые приносят быструю отдачу;
* умение тактически мыслить, т.е. конкретизировать педагогические задачи в поэтапные и оперативные, принимать оптимальное решение в условиях неопределенности, гибко перестраиваться по мере изменения ситуации;
* умение мыслить предположениями, гипотезами, версиями;
* умение в ситуации дефицита времени принимать достойное решение выхода из трудных педагогических ситуаций;
* умение комбинировать элементы теории и практики, чтобы получить целое, обладающее новизной, знание;
* умение объективно и непредвзято оценивать педагогические факты и явления;
* умение доказательно, аргументировано, ясно и доходчиво излагать свою точку зрения.

По завершению педагогической практики было проведено социологическое исследование, наиболее значимые для нас результаты которого приведены в таблице 1.

Таблица 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Вопрос** | **Традиционная модель** | **Рефлексивная модель** |
| 1. Оцените значимость и полезность для вас практики по 10-балльной шкале. | 15 человек – 7 баллов;  9 человек – 8 баллов;  9 человек – 9 баллов;  7 человек – 10 баллов. | 11 человек – 8 баллов;  14 человек – 9 баллов;  15 человек – 10 баллов. |
| 2. Имеется ли у вас чувство готовности работы в школе после прохождения педагогической практики? | Абсолютной готовности не имею – 18 человек;  скорее всего, да, но полностью не уверен – 11 человек;  скорее, да – 9 человек;  да – 2 человека. | Скорее всего, да, но полностью не уверен – 6 человек;  скорее, да – 17 человек;  да – 17 человек. |

**Т.Г. Яковчук,**

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры «Корпоративная культура и паблик

рилейшнз» МФПУ «Синергия», г. Москва

**СОТВОРЧЕСТВО В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЯХ**

Сотворчество разрабатывается в отечественной педагогике и психологии преимущественно в контексте идей сотрудничества (К.А. Абульханова-Славская, Ш.А. Амонашвили, В.И. Андреев, Г.С. Батищев, А.А. Бодалев, В.А. Бухвалов, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, Б.П. Никитин, Ю.В. Сенько В.А. Сухомлинский, В.С. Шубинский и другие). Однако в исследованиях этих авторов школьник – объект педагогического воздействия, организованного учителем.

Практически сотворчество проявляется в деятельности педагогов-новаторов, реализовано в «коммунарской методике», представленной в работах И.П. Иванова, О.С. Газмана, А.В. Мудрика, С.Л. Соловейчика и др.

С точки зрения гуманистического подхода сотворчество в образовательных отношениях предполагает:

– субъект-субъектное отношение, когда за каждым участником творческого процесса признаётся право и способность на собственное решение (вне зависимости от возраста и опыта творческой самореализации);

– сотворчество как основу взаимодействия в процессе решения задач;

– активную позицию всех субъектов творческого процесса;

– создание и сохранение участниками творческого процесса атмосферы творчества на основе воспроизведения всех возможных способов формирования соответствующего настроения и эмоционального фона (атмосферы);

– сохранение индивидуального стиля творчества каждого из субъектов взаимодействия.

Употребление термина «сотворчество» в теории неоднозначно.

В.И. Андреев рассматривает сотворчество как принцип, закон творческой деятельности [3], Г.С. Батищев – как один из трех типов педагогики [5], В.А. Бухвалов – как одну из трех моделей обучения [6]. Ставя проблему категориальности термина «педагогика», В.В. Краевский пишет, что сотворчество строится на союзе двух «педагогик» – «сотворчества» и «развития» [11]. Ш.А. Амонашвили говорит о чувстве сотворчества в учебно-воспитательном процессе [2], а М.Н. Берулава использует этот термин в контексте стиля [4]. В.И Загвязинский сотворчество определяет как «важную особенность педагогического творчества», а о педагогическом творчестве образно говорит как о сотворчестве с правом на риск [8]. В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров, как они сами утверждают, не дают однозначного определения термину, хотя используют такие возможные смыслы сотворчества как особая ситуация, атмосфера, модель, тип, КТД, «область бесконечной разнообразной деятельности», отождествляют сотворчество и сотрудничество [10].

Ведущим типом образовательного взаимодействий и отношений является сотворчество участников образовательного процесса. Как утверждает В.А. Кан-Калик, без постоянного сотворчества с детьми продуктивный педагогический процесс невозможен. Вызвать на сотворчество, организовать его, создать условия для его развития – творческая задача учителя [10: c.53]. Таким образом, можно подчеркнуть, что в педагогической теории встречаются различные трактовки сотворчества и его характеристики. Сотворчество предполагает совместную творческую деятельность по решению творческих задач, проблем. Сотрудничество возможно и на уровне исполнительской деятельности, где есть взаимопонимание, «взаимопомощь, но нет, или не всегда есть, именно совместная творческая деятельность» [12: с.66]. Взаимопонимание и взаимопомощь – необходимые условия сотворчества, а в его реализации должен присутствовать этап сотрудничества.

Рассмотрим точку зрения В.А. Бухвалова. На основе анализа педагогической практики, опыта творчества учителей он выделяет три модели обучения. Первые две он условно определяет как информационную и информационно-творческую. Теория сотворчества определяется им не как новая частная система в рамках педагогики сотворчества, а как самостоятельная модель. В своей работе В.А. Бухвалов, используя приемы ТРИЗ (теория решения изобретательских задач Г.С. Альтшуллера) определяет общие принципы сотворчества и определяет педагогику сотворчества как «педагогику самостоятельного творчества учителя и ученика, где основу будет составлять усвоение учащимися методов деятельности через решение творческих задач, составляемым педагогом» [6: с.41]. В.А. Бухвалов не отрицает возможных ошибок в деталях, но только не в главном: «базы данных компьютеров избавят человека, его мозг от ненужной информации, тем самым увеличив потенциальные возможности для усвоения и развития методов деятельности. Таким образом, педагогика творчества – это взаимный творческий процесс, когда учитель создаёт творческие задачи (отбирает их из жизненных ситуаций, а не учебников) и вместе с учениками решает» [6: с.42].

Педагог-исследователь С.В. Нилова феномен сотворчества в образовательном процессе характеризует как творческую коллективную деятельность, направленную на решение теоретических и практических задач и предполагающую взаимообусловленность развития субъектов взаимодействия в целостном образовательном процессе [15].

Подводя итог разнообразным трактовкам сотворчества, мы можем сделать вывод, что сотворчество – многогранное педагогическое явление. На основе различных теоретических определений сотворчество может быть представлено как педагогика, закон, модель, принцип, чувство, стиль, деятельность и т.д. В экспериментальной практической деятельности мы применяем **сотворчество** как широкое поле взаимодействия педагога и подростков, «область бесконечной разнообразной» художественной деятельности, *как рефлексирующее взаимодействие*, где педагогом стимулируется проявление, а подростком осознание своих художественных способностей.

*Общность целей взрослого и ребенка, их сотрудничество,* в процессе которого происходит становление новых способов их взаимодействия, *сотворчество в совместном продукте, расширение сферы сотворчества и сотрудничества* – необходимые условия формирования различных форм авторства подростков. Понятие «сотрудничество» рассматривалось еще Л.С. Выготским в связи с концепцией развития ребенка и зон актуального и ближайшего развития. Н.Б. Крылова формулирует следующее определение сотрудничества: «Согласованная, совместная и ценностно значимая для участников деятельность, приводящая к достижению общих целей и результатов, к решению участниками значимой для них задачи». [12: с.62] Сотрудничество – это деятельность, в процессе которой подросток сам помогает учителю.

На наш взгляд, сотворческая деятельность подростка и педагога по своему содержанию и направленности сродни сотрудничеству. Педагог осуществляет ее в поиске проявления таланта в подростке, исходя из принципа: каждый школьник талантлив, но не всегда этот талант открывается в подростковом возрасте. Создавая благоприятную психологическую атмосферу сотворчества, педагог учится у подростка вместе с ним верить, надеяться, любить; проживает вместе с ним все ситуации «здесь и сейчас», принимая его таким, какой он есть. Это обеспечивает пространство выбора, дает возможность перехода к реализации творческих способностей.

В совместной художественной деятельности педагога и школьника педагог-исследователь Л.В. Макмак использовала модель художественно-сотворческого педагогического действия [13]. Она отличается от традиционной модели по характеру расстановки позиций в ходе обучения, что значимо изменяет не только форму, но и содержание взаимодействия (см. схему 1).

Схема 1. *Модель сотворчества педагога и учащегося*



**Х**

**П**

**У**

**С**

П – педагог, С – содержание, У – ученик, Х – художественная задача

В цель (вершину) тетраэдра выведена художественная задача, которая формируется совместно учеником и педагогом. Каждая из вершин основания (П, У, С) автономна. Это означает, что и педагог и подросток находятся в равном положении относительно реконструирования содержания в соответствии с художественной задачей. Кроме того, перед ними с похожей остротой стоит проблема преобразования учебной информации с помощью воображения, и ее материализации в художественном алгоритме предметно-специализированного знания и т.д. С другой стороны, и ученик, и педагог находятся в статусе субъекта, ожидающего ответа на культурный «запрос».

П

Таким образом, происходят постоянная смена и диалог ролей и позиций во взаимодействии (педагог–ученик, ученик–ученик, педагог–педагог) и противодействии (учащийся–художественная задача, педагог–художественная задача; содержание–художественная задача). Подобная организация художественно-сотворческой деятельности способствует культуро(со)творению через авторское самоосуществление, равновероятное и для педагога, и для подростка (цель) в их диалоге.

В то же время полноценное взаимодействие подростка с педагогами, ровесниками, обретение им своей активной позиции, стиля отношений, своих смыслов и целей деятельности возможны прежде всего в *со-бытийной общности* [17]. «Со-бытийная общность, – отмечает В.И. Слободчиков, – есть живое единство, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее сродство при внешней их противопоставленности. **Со-бытие есть то, что развивает и развивается; результат развития здесь – та или иная форма, тот или иной уровень индивидуальной и коллективной субъектности**» [17: c.31–32]. Так как общность такого типа всегда позиционна, педагогу необходимо вырабатывать ответственную профессиональную позицию.

Позиция – это наиболее целостная характеристика поведения значимого взрослого, свободно и ответственно определившего своё мировоззрение, принципы и поступки в детско-взрослой совместимости. Поэтому первый шаг в различении позиций – определение исходных оснований взаимосвязи жизнедеятельности взрослого и жизнедеятельности ребёнка (онтологический аспект). Второй шаг – определение исходных движущих сил развития детско-взрослой общности (процессуальный аспект). С учётом этих аспектов В.И. Слободчиков представляет четыре базовых педагогических позиции взрослых (см. таблицу 1).

Таблица 1

**Базовые педагогические позиции**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Процессуальный аспект** | **Онтологический аспект**  Бытийные Культурные | |
| Отождествление (самопроизводство) | **Родитель** | **Умелец** |
| Обособление (утверждение самобытности ребёнка) | **Мудрец** | **Учитель** |

Выделенные педагогические позиции символизируют начальные условия полноценного, гармоничного развития. Встреча с «родителем» дарит ребёнку непосредственную радость существования, переживание самоценности жизни, способность жить настоящим, а не только готовиться к настоящей жизни. Встреча с «мудрецом» дарует способность найти, создать, усмотреть в общечеловеческой сокровищнице жизненных ценностей своё сокровище, свет и богатство собственной души.

Встреча с «мастером» дарует способность найти, создать, усмотреть в общечеловеческой сокровищнице жизненных ценностей своё сокровище, свет и богатство собственной души. В общении с «умельцем» ребёнок осваивает уже нажитые людьми культурные ценности. Способность не бояться будущего, браться за новые задачи, которых не было в опыте прежних поколений, школьник обретает благодаря «учителю». Результатом трудов «учитель» удовлетворён, если его ученик будет способен учить себя (и только себя), но зато чему угодно (угодно ученику).

Каждой педагогической позиции соответствует свой базовый развивающий образовательный процесс: «родитель» – выращивание жизнеспособного человека; «умелец» – формирование специальных способностей; «учитель» – обучение всеобщим способам деятельности; «мудрец» – воспитание Всечеловеческого в человеке. Из рассмотренных базовых педагогических позиций в формировании разнообразных форм авторства педагогу необходимо выбрать в процессуальном аспекте – обособление, что позволяет утвердить самобытность подростка, выявить его индивидуальность и раскрыть заложенные в нём художественные способности.

Наш педагогический опыт основан на раскрепощении эмоционального мира подростка и поддержке его творческих поисков. Такая поддержка всегда индивидуальна, она включает не только диалог с ним, но и практическое сотрудничество. Кроме того, она опирается на приёмы и способы обнаружения оригинальных форм его деятельности. При этом педагог в совместной деятельности с учащимся проявляется в первую очередь не как самый «знающий» и «умный», а как «творческий» участник. Именно в сотворческой деятельности и начинает реализовываться феномен авторства подростка. Данный феномен обоснован и описан в учебном пособии «Педагогическая поддержка ребёнка в образовании» как способность и развитие потребности в творческой самоидентификации, как интегральный способ самореализации [16: c.182].

Педагогические условия реализации авторства в деятельности подростка могут быть созданы, если педагог:

– поощряет и обеспечивает внутренние импульсы самореализации подростка, интенции его рефлексии и оригинальное осмысление жизненного опыта;

– реализует свои собственные творческие способности и достижения, действуя в роли мастера, генератора идей, фасилитатора.

Подобная организация учёбы должна в первую очередь предполагать изменение форм образования и его иное содержание – ориентированное на культурные интересы детей и педагогов, на всемерное развитие их творческих задатков. Такое содержание образования может обеспечить лишь культуросообразная школа, в которой дети и подростки учатся создавать культурные артефакты, а не повторяют со слов взрослых информацию, в которой не находят собственного смысла. В такой школе сами педагоги не «учат», а возбуждают своим творчеством авторство детей.

Поддерживая идею Ю.П. Азарова о том, что каждый ребенок и каждый педагог талантливы, мы убедились, что при определенных условиях эта талантливость непременно раскрывается. «Развитие талантливости – явление духа, а не материи, дарование определяется мощностью веры в свою неповторимую, уникальную, творческую красоту. Учитель должен хорошо служить духу ребенка» [1: с. 54]. Необходимыми условиями для успешного творчества Ю.П. Азаров, А.В. Хуторской, Е.Я. Яковлева и др. уже называют развитую «Я»-концепцию и рефлексию. Для проявления авторства нужна *свободная, непринужденная обстановка*, *организация среды*, соответствующей потребностям деятельного школьника. Подросток выбирает художественный материал своей активности и делает с ним то, что ему подсказывает интуиция, педагог находится в позиции наблюдателя. Свобода действий школьнику в художественном творчестве необходима в качестве условия его творчества.

Состояние творческой самоидентификации появляется у подростка как результат потребности в самореализации в условиях интенсивного формирования индивидуальности, а совместная творческая деятельность учащихся и учителя на уроках творчества или студийных занятиях способствует данному процессу и является продолжением в индивидуальном творчестве каждого подростка. Чтобы превзойти актуальный (достигнутый) уровень своего развития, чтобы овладеть хотя бы малым элементом знаний на пределе своих способностей, педагог создает условия для *мобилизации сил и способностей*. Важным шагом в обеспечении педагогических условий авторства становится разделение возможности и стремления к творчеству. Это делается «с целью обнаружить активное начало в возможностях» (*Ю.П. Азаров)*

**Литература:**

1. Азаров Ю.П. 100 тайн детского развития. М.: ИВА, 1996. – 480 с.
2. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети!: Пособие для учителя / Предисл. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
3. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития. Казань. 1994.–245 с.
4. Антология педагогической мысли России первой половины ХIХ в. (до реформ 60-х гг.) Составитель П.А. Лебедев, М. 1987. – 560 с.
5. Батищев Г.С. Три типа педагогики // Учительская газета, 1988. 10.04. с. 2.
6. Бухвалов В.А. Алгоритмы педагогического творчества. М.: Просвещение, 1993. – 96 с.
7. Газман О.С., Иванов А.В. Содержание деятельности и опыт работы освобожденного классного руководителя (классного воспитателя). М.: МП «Новая школа». – 1992. – 114 с.
8. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя // Советская педагогика. 1988, №1, с.70–75.
9. Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с. – (Мастерство учителя: идеи, советы, предложения).
10. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическая творчество. М.: Педагогика, 1997. – 144 с.
11. Краевский В.В. Полемика. Сколько у нас педагогик? // Педагогика, 1997. №4 – с.113–118.
12. Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
13. Макмак Л.В. Технология образования в сотворческой художественной деятельности педагога и ученика. Автореф. канд. дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. – Краснодар: Кубан. гос. университет, 2001. – 25 с.
14. Мудрик А.В. Коммунарство – социально-педагогическое явление. // Советская педагогика. 1998. №5, с.75–77 с.
15. Нилова С.В. Сотворчество в образовательном процессе университета. Автореф. канд. дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. – Иваново, 1999. – 19 с.
16. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений под ред. В.А. Сластенина. – М.: «Академия», 2006. – 288 с.
17. Слободчиков В.И. Серия «Материалы для педагогических размышлений». Выпуск 2. Очерки психологии образования – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2003. – 160 с.

**Часть 3. Крупицы опыта**

**Н.В. Викторова**

соискатель МИО, учитель информатики

АНО «Павловская гимназия», Московская обл.

**УРОК ИНФОРМАТИКИ С ЭЛЕМЕНТАМИ СОТВОРЧЕСТВА**

Современное общество сегодня как никогда заинтересовано в том, чтобы каждый человек обладал опытом творческой деятельности и творческого отношения к любому труду. Именно этот опыт призван обеспечить готовность человека к поиску оригинальных решений проблемы, к постановке новых вопросов или видения новой проблемы в традиционной ситуации.

Специфическое содержание творческой деятельности, не зависящее ни от объёма полученных знаний в готовом виде, ни от умений и навыков, приобретённых по образцу, убеждает исследователей, что формирование этого опыта должно начинаться в школе и быть постепенным и последовательным на протяжении всех лет обучения. Одним из средств овладения такой деятельностью становятся творческие задачи, решение которых школьники ищут самостоятельно или в составе группы.

Творческая задача отличается от типовой тем, что путь ее решения не известен не только школьникам, но зачастую и педагогу.

По результатам работы проведенного исследования сделаны следующие выводы.

1. Содержание творческой деятельности стимулирует развитие осознанности знаний. Учащиеся самостоятельно и достаточно уверенно применяют знания и умения, лежащие в других научных областях, для решения творческих задач по информатике.
2. Работая в командах разного состава, обучающиеся «узревают» скрытые, неочевидные проблемы. В процессе полилогического обсуждения, когда есть возможность посоветоваться, обсудить идеи, некоторые результаты исследования, происходит переосмысление мыслительного стереотипа, заключающегося в том, что возможна только одна правильная точка зрения. Они впервые сталкиваются с многообразием несовпадающих точек зрения, способов деятельности. В процессе обучения, основанном на организации коммуникации в группах, открываются новые возможности для взаимообучения и сотворчества.
3. Групповые формы работы на основе полилога демонстрируют качественные изменения в процессе решения творческих задач: оригинальные идеи среди всех ответов встречаются всё чаще. Важно отметить, что в данной ситуации происходит качественный «прирост» и самой творческой личности учащегося: быстрая обучаемость, уступчивость, трудолюбие, способность удивляться.
4. Анализ устных ответов при организации диалога с учителем или полилога с учителем и одноклассниками показал, что, столкнувшись с проблемной ситуацией, ученики улавливают все элементы этого объекта, выделяют существенные и несущественные элементы объекта, видят соотношение и связи этих элементов.

**А.Е. Каплун,**

учитель химии и биологии МБОУ

«Гимназия №1», г. Почеп, Брянская обл.

**СОТВОРЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ**

**В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ**

Учитель – и молодой, и опытный – вынужден каждый день решать педагогические задачи. Их классифицируют по многим основаниям, например, в соответствии с представлениями о целостном педагогическом процессе, выделяют дидактические и воспитательные педагогические задачи.

Дидактические задачи направлены на управление учебно-познавательной деятельностью учащихся.

Дидактические задачи

Критериальные задачи

(которые должен научиться решать ученик, их описание дается в учебных программах в виде требований к знаниям и умениям учащихся)

Учебные задачи

(на решение которых направлены действия, составляющие учебную деятельность)

Учебные задачи возникают на каждом уроке: в ходе лабораторных опытов, практических работ или сам учитель может поставить задачу перед учащимися. Чтобы не отбить интереса к предмету учитель не ставит совсем не решаемых задач перед учениками, он подает материал по принципу от простого к сложному. Давайте рассмотрим один из возможных способов сотворческого формирования знаний о комплексных ионах при решении реакций ионного обмена.

Учитель дает возможность учащимся подумать, взаимодействует ли сульфат меди (II) с соляной кислотой. Все учащиеся способны составить молекулярное уравнение и проанализировать его. Вот что получим: CuSO4 + 2HCl → CuCl2 + H2SO4 – эта реакция обмена не протекает, так как не соблюдается ни одно из трех условий протекания реакции ионного обмена до конца (выпадение осадка, образование газа или малодиссоциирующего вещества). Если же провести эксперимент и прилить к раствору сульфата меди (II) раствор соляной кислоты, то наблюдается изменение цвета раствора с голубого на зелёный, а это признак протекания химической реакции.

Вот тут большинство учеников сталкиваются с затруднениями, так как их теоретические знания противоречат результатам эксперимента. Варианты выхода из тупиковой ситуации возможны следующие:

* найти ответ в книгах;
* спросить у товарища, учителя;
* посмотреть ответ в интернете, на форумах.

Перед учителем тоже возникает выбор:

1. сэкономить время и рассказать сущность процесса самому;
2. дать детям возможность попробовать самим найти ответ.

Учитель, который, хочет видеть заинтересованность и построить «живую» беседу, выбирает второй вариант – сотрудничество и последующее сотворчество. Дети с интересом ищут ответ на проблемный вопрос и на следующий урок приходят со своими «открытиями». Происходит обмен найденной информацией. Правильные идеи записываются на доске и проблема решается вместе, сообща, всем классом. Ученики остаются довольны и знания, полученные (добытые) таким путём, надолго остаются в памяти.

Очень большую роль сотворчество играет, когда ученик задает вопрос, на который учитель не может дать ответ. Очень хорошо, когда учитель в такой ситуации предлагает поискать ответ вместе. В этом случае сотворчество обуславливает взаиморазвитие учащегося и педагога. Важно понимать, что без сотрудничества и сотворчества со стороны учащихся деятельность учителя малоэффективна.

**Н.Г. Князева,**

преподаватель педагогического колледжа,

г. Слободской, Кировская обл.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ «СОЗДАНИЕ СИСТЕМЫ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ДЕЛЕ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА»**

Социальное партнерство является эффективным механизмом демократизации системы образования и обновления его сущности, содержания, методов и форм деятельности. В его основе лежат положения педагогики сотрудничества: отношение к обучению как творческому взаимодействию преподавателя и студента; учеба без принуждения; идея трудной цели; свободный выбор; созидательное самоуправление, личностный подход к воспитанию; сотрудничество не только с родителями, но и с заинтересованными в конечном результате работодателями. В качестве участников социального партнерства выступают государственные структуры, работодатели, население, общественные организации и объединения.

Рассмотрим более подробно деятельность социальных партнеров на примере одного их старейших образовательных учреждений Кировской области – Слободского государственного колледжа педагогики и социальных отношений. Его коллективом разработана и введена в действие комплексная программа «Создание системы сетевого взаимодействия с целью подготовки конкурентоспособного специалиста». Целью программыявляется создание открытой информационно-образовательной среды, позволяющей формировать творческую личность, конкурентоспособного специалиста, достойного гражданина России.

Опыт показывает, что в процессе создания современной модели социального партнёрства можно выделить три этапа (см. рис. 1):

Рис. 1. Этапы современной модели социального партнёрства

Совместная организация образовательного процесса, в основе которого лежат идеи сотрудничества, осуществляется по следующим направлениям:

* участие работодателей в учебном процессе: проведение лекционных и практических занятий и мастер-классов; составление кейсов; участие в семинарских занятиях и деловых играх;
* организация уроков-экскурсий в образовательные учреждения и на предприятия города, что позволяет приблизить обучение к реалиям жизни;
* взаимодействие при контроле качества образования через участие в работе комиссии по проведению государственной итоговой аттестации (ГИА);
* совместное участие в конкурсах профессионального мастерства, научно-практических конференциях, выставках;
* организация стажировок, учебной и производственной практики;
* прогнозирование социального заказа на новые профессии;
* участие в ярмарке выпускников и днях карьеры;
* участие в исследовательской деятельности в качестве заказчиков, консультантов и экспертов;
* организация и проведение на базе учебного учреждения семинаров, конференций, курсов по подготовке и переподготовке кадров для образовательных учреждений города и предприятий малого бизнеса;
* включение в общественный управленческий Совет учебного заведения представителей от работодателей.

Для колледжа укрепление связей с социальными партнерами открывает ряд новых возможностей:

1. доступ к информации о рынке труда;
2. учет требований работодателей по содержанию подготовки специалистов в колледже;
3. разработка новых учебных материалов, отвечающих требованиям работодателей;
4. организация стажировок и практики студентов;
5. организация стажировки педагогических работников;
6. расширяются возможности трудоустройства выпускников.

Подводя промежуточные итоги по реализации комплексной программы «Создание системы сетевого взаимодействия с целью подготовки конкурентоспособного специалиста» нами были зафиксированы следующие результаты.

Таблица 1

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Показатели** | **2011**–**2012**  **уч. год** | **2012**–**2013**  **уч. год** | **2013**–**2014**  **уч. год** |
| проведение лекционных и практических занятий и мастер-классов | 35 | 48 | 34 |
| организация уроков-экскурсий | 132 | 214 | 187 |
| участие в ИГА | 24 чел. | 43 чел. | план 49 чел. |
| участие в конкурсах профессионального мастерства | 187 чел. | 318 чел. | 210 чел. |
| организация стажировок и  практики | 431 | 489 | 231 |
| участие в ярмарках | 6 | 17 | 8 |
| участие в исследовательской деятельности | 410 чел. | 426 чел. | план 468 чел. |
| включение в Совет колледжа | 4 | 7 | 13 |

Таким образом, системное взаимодействие профессионального образования со сферой труда позволяет повысить эффективность подготовки конкурентоспособных квалифицированных специалистов в интересах личности, работодателей и государства.

**И.С. Ковалева,**

учитель химии МБОУ «СОШ №32»,

г. Энгельс Саратовской области

**СОТРУДНИЧЕСТВО ПЕДАГОГА И УЧАЩЕГОСЯ В ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ: МОЖЕТ ЛИ ОНО ПЕРЕЙТИ В СОТВОРЧЕСТВО?**

*«Интерес – это главная движущая*

*сила науки, залог успеха любого дела.*

*Очень важно пробудить интерес*

*к чему-то как можно раньше,*

*ведь жизнь такая короткая…»*

***Любовь Стрельникова «****Из чего все сделано?»*

Никто не сомневается, что будущее нашего общества зависит от сидящих сегодня за школьной партой ребят. Важно, чтобы они научились не только отвечать на вопросы, которые ставит перед ними учитель, но и самостоятельно формулировать их для себя в процессе изучения материала, что будет способствовать успешной подготовке и сдачи ЕГЭ (единого государственного экзамена), а, значит, и поступлению в вуз.

В ходе педагогического диалога важно раскрыть для учащихся практическое значение научных законов и правил, научить применять их при решении расчетных и экспериментальных задач, вовлечь их в совместную деятельность, которая поможет им в подготовке и сдаче экзамена. В решении этих вопросов необходима совместная деятельность педагога и ученика.

Проблема сотворчества занимает большое место в моей педагогической деятельности. Стараясь развивать творческие возможности учащихся, я постоянно нахожусь в поиске наиболее адекватных методов обучения и воспитания, так как сотворчество педагога и ученика охватывает разные линии деятельности – построение урока, лекции, подготовка и проведение экспериментов, беседы, проектирование личности учащегося, выработку стратегии и тактики совместного поиска.

Вместе с учениками 11 «В» класса я работала над составлением тестов переводного экзамена для восьмиклассников. Старшеклассники активно включились в работу, одновременно повторяя теоретические вопросы по неорганической химии, входящие в ЕГЭ. При этом они не ограничивались только прочтением учебника и выбором вопросов, а знакомились с технологией построения тестов, обсуждали и выбирали термины, вопросы, которые вызывали у них затруднения при сдаче ГИА (государственной итоговой аттестации).

Особый интерес вызвала у них подготовка текстов задач, в которых были использованы жизненные наблюдения и опыт. Эти задачи мы оформили в «рукотворную» книгу, которой можно пользоваться при подготовке к ГИА. Составление данного пособия – это один из способов повторения и систематизации изученного материала по химии за 8–11 классы.

Подготовка к ЕГЭ – это всегда ответственный процесс. И от того, насколько грамотно он будет построен, зависит результат.

У меня сложилась определенная система подготовки учащихся к итоговой аттестации. Подготовительный этап этой деятельности я провожу по следующему плану:

* Изучение основных документов (кодификатор, спецификация, демоверсия) дает возможность каждому ученику, исходя из своего интеллектуального потенциала, выстроить индивидуальную образовательную программу.
* Знакомство со структурой ЕГЭ, с различными типами заданий, с критериями ответов части В и С, с количеством баллов за каждое задание, пробное выполнение вариантов ЕГЭ или демоверсий предыдущих лет.
* Возможность выхода в интернет, решение различных заданий и вариантов в режиме on-line на сайтах fipi.ru, edu.ru и других, использование различных ЦОР и ЭОР (цифровых и электронных образовательных ресурсов) как в теоретической, так и в практической части материала.
* Работа в составе групп с разным уровнем знаний дает возможность оценить свой уровень знаний и сравнить себя с другими учащимися. Проведение пробного испытания снимает часть напряжения и страха перед экзаменом. Начинаем с тематических коротких тестов, усложняя материал постепенно.
* Приобретение практических навыков в экспериментальной работе и использование этих знаний и умений в повседневной жизни, а также при проведении занятий в школьной химической лаборатории.
* Углубленное изучение наиболее сложных вопросов химии, решение различных типов задач части В и С.

Готовность учителя встать в позицию ученика или в оппозицию к нему –принципиально важное условие сотворчества. Это ориентирует обучение на так называемый утвердительный характер, когда поставленный на занятии вопрос должен быть разрешен однозначно. Таким образом, используя творческую деятельность ученика, мы можем поднять его мотивацию к учению на более высокий уровень, усложняя задания за счет характера выполняемой деятельности – от активно репродуктивной и частично поисковой к творческой и сотворческой.

В сотворчестве учителя и ученика создается гармония опыта учащихся со своим собственным и с опытом науки. Говоря словами Я. Корчака, пусть обучение движут вера в опыт, сотрудничество и совместная жизнь. Пусть в сотворчестве учителя и ученика, в диалоге их культур переплавится зафиксированная в содержании образования общечеловеческая культура, а итогом этого сотворчества будет обогащение духовного мира и обеих сторон.

**И.В. Кочергина,**

кандидат филологических наук, преподаватель

центра образования № 1239, г. Москва

**ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В ТЕАТРАЛЬНЫХ КРУЖКАХ И СТУДИЯХ В СООТВЕТСТВИИ С НОВЫМИ ФГОС**

В соответствии с новыми ФГОС (федеральными государственными образовательными стандартами) первоочередной задачей является пересмотр принципов работы с обучающимися в кружках и секциях дополнительного образования. В современных условиях изменяется методология преподавания столь сложного синтетического искусства, как актерское, в контексте школьной специфики. Необходимо ставить задачу достигнуть не только предметных результатов, но и метапредметных, и личностных.

Одними из путей достижения метапредметных результатов являются тренинги, ориентированные на формирование компетентностей. Учащиеся на занятиях моделируют жизненные ситуации – предлагаемые обстоятельства, имеющие отношение к их опыту или современным реалиям – и действуют в рамках данных обстоятельств. При этом перед обучающимися ставится конкретная задача, для решения которой они сами должны отобрать необходимый материал и скомпоновать его, а затем представить зрителю (соученикам).

Допустим, дается исходная ситуация: ты работник прачечной, ты должен отвечать за качество принятых и вычищенных вещей, не вступать в пререкания с клиентом и т.д. «Клиенту» даются иные предлагаемые обстоятельства: он не подозревает, что это прачечная, а приходит в банк, поликлинику и т.п. Ему даются соответствующие установки, и он приходит в «прачечную» получить, скажем, кредит. Данным «моделированим ситуаций» (игра в рамках «предлагаемых обстоятельств») достигаются такие цели, как формирование у обучающихся умения ориентироваться в необычной, конфликтной ситуации, быстро находить решение в сложной коммуникации. При этом развивается фантазия, а также некоторые актерские навыки: умение не выходить из образа, из предлагаемых обстоятельств и т.д.

Другим способом моделирования конкретной ситуации является ролевая игра. Это обучающая технология, более сложная структурно и методологически. Ролевая игра предполагает сценарий, установки и конкретные задачи для игроков, а также последующую рефлексию. Игроки разбиваются на группы-кластеры и действуют не самостоятельно, но как члены данной группы – с единым целеполаганием, а также путями решения задачи (содержательными и формальными). Как пример театральной ролевой игры можно привести «День амплуа», проводившийся в ЛТО ДЮО «Остров сокровищ» летом 2013 года. Организатором ролевой игры выступил специализированный театральный отряд ЛТО (группа старших школьников и вожатых, имеющих большой опыт выступлений на театральной сцене). Функция организаторов – создать и оформить сценарий игры, разбить обучающихся на группы, подготовить место проведения игры. Группам было дано задание выбрать амплуа из подготовленного списка и подобрать необходимый реквизит. Спектр амплуа оказался большим – от героев индийского кино до классических шутов и клоунов. Затем группы-амплуа выполняли доставшееся им задание, действуя строго в соответствии с заданными условиями и в рамках выбранного амплуа. Задания были самыми разными – от постановки «Сказки про Репку» до сцены вызова электрика в квартиру. Данная форма театрального занятия подходит для выездных сборов, лагерных смен, каникул и т.д. Обучающиеся приобретают навыки коммуникации, слаженных действий в команде, учатся ориентироваться в необычной ситуации, логично действовать в заданных рамках. В конечном итоге, ролевая игра способствует социализации учащихся.

Занятия выездного характера с изменением топоса и четким очерчиванием временных рамок предполагают как выступление на чужой сцене на разнообразных школьных театральных слетах и фестивалях, так и разнообразные игры на местности (в том числе ролевые игры). Кроме социализации обучающихся, данные занятия предполагают обучение действию в мобильных группах, они дают несомненный рост личностных результатов учащихся. Предметные результаты выездных занятий и демонстрации своих спектаклей или сценок в непривычном месте тоже сложно переоценить: они вырабатывают такие умения, как приспособляемость к чужому топосу, к незнакомому зрителю, организованность и доскональное знание своей роли в том или ином действе.

Остановимся теперь на простых тренингах. Безусловно, в новых образовательных условиях такие тренинги должны быть нацелены на формирование универсальных учебных действий, как и на обычных общеобразовательных предметах. В качестве примера можно привести так называемую «озвучку». Это упражнение заключается в том, что из двух участников один действует в предлагаемых обстоятельствах, но ничего при этом не говорит, а второй озвучивает его действия. При этом достигаются как коммуникативные УУД (взаимодействие с партнером, навыки коммуникации), так и предметные (умение перевоплощаться, действовать в рамках предлагаемых обстоятельств, внимательно наблюдать за действиями партнера и т.д.). Безусловно также достижение личностных результатов при выполнении данного упражнения, если педагог выбирает предлагаемые обстоятельства в рамках нравственных проблем общества.

**Т.Н. Мантрова,**

заместитель директора МКОУ СОШ № 4,

г. Мирный, Архангельская обл.

**ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА И СОТВОРЧЕСТВА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Главная идея обучения в сотрудничестве – учиться вместе. Из многочисленных приёмов данной технологии, используемых мною на уроках русского языка, поделюсь опытом использования метода обучения в команде, отдельными формами которого являются обучение в малых группах, командно-игровая деятельность, обучение в сотрудничестве чтению и творческому сочинению.

С чего же начать? С обучения культуре общения в группе. Для этого я пользуюсь памяткой работы в группе:

**Работа в малых группах**

* Взаимодействовать в группе с любым партнером или партнерами вежливо и доброжелательно.
* Работать нужно активно, серьезно относясь к порученному заданию.
* Важно испытывать чувство ответственности не только за собственные успехи, но и за успехи своих партнеров, всего класса.
* Необходимо осознавать, что совместная работа в группах – это серьезный и ответственный труд.

Что же дальше? Деление класса на группы (поначалу группы не стоит делать большими). В каждой группе должны быть сильный, средний и слабый ученики, мальчики и девочки. Далее важно наметить, какие роли предусматривает деятельность учащихся в группах. Так, например, на уроке русского языка в 7 классе при изучении темы «Использование действительных и страдательных причастий в речи» класс разбивается на группы (группа теоретиков, аналитиков, информаторов, контролёров, экзаменаторов). Каждая группа получает карточки с разными заданиями.

* Группа теоретиков задает вопросы классу с целью проверки теоретических сведений по теме урока.
* .Контролеры, осуществляя проверку, вносят данные в заготовленную заранее таблицу.
* Информаторы устраивают презентацию. (Например: На уроке использовался материал, связанный с именем нашего земляка М.В. Ломоносова). (Элемент домашнего задания).
* Аналитики анализируют выполнение задания с правом выбора ответа (тестовая работа с использованием компьютера, слайд-шоу).
* Практики проверяют правильность выполнения работы учащихся по карточке № 1, 2.
* Экзаменаторы (группа учащихся с высоким уровнем обученности) проводят разбор выполнения задания А21 (из сборника «Единый государственный экзамен. Русский язык» под редакцией И.П. Цыбулько)

При обучении учащихся написанию отзывов и рецензий я использую работу с разноуровневыми карточками**.** На столах у учащихся материал для сопоставления: особенности отзыва и рецензии, цель каждого из них, особенности подхода и построения, другое. Первая группа определяет, что общего между отзывом и рецензией, вторая группа – отличие отзыва от рецензии. В качестве домашнего задания предлагается творческая работа по группам: отзыв-статья в газету, отзыв-письмо, отзыв-запись в дневнике, рецензия. (Обычно для каждой группы предлагается своя тематика).

На уроках с применением педагогики сотрудничества мои учащиеся учатся анализировать явления, абстрагироваться, сравнивать, оценивать, а главное помогают друг другу осваивать эти навыки. В результате, они не только принимают активное участие в проектной и учебно-исследовательской деятельности от школьного до российского уровней, но и становятся победителями и призёрами соревнований, конкурсов, проектов.

**В.Б. Маслова,**

педагог-психолог Павловской СОШ,

Истринский район, Московская обл.

**СОТВОРЧЕСТВО В РАБОТЕ**

**ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ИГРОВОГО КЛУБА**

Умным людям необходимо

находиться во взаимном общении.

Плавт

В современной педагогической реальности не просто найти продуктивные методы и средства, помогающие ребенку усваивать культурные ценности и развиваться без ущерба для психического и физического здоровья. Одним из таких методов является игра. В ней обучение – это всего лишь один из компонентов развития личности ребенка. Азарт, стремление узнать тайну, любопытство, удовольствие от решения задачи, стремление разобраться в непонятном создают хорошие предпосылки для повышения культуры продуктивного, творческого мышления. Вместе с тем игра как эффективный педагогический инструмент совсем не часто используется в образовательной практике.

Заполняя этот пробел, 10 лет назад в Павловской школе (с. Павловская Слобода Истринского района Московской области) был создан интеллектуальный психологический клуб с теплым добрым именем «Апрель». Система организации клубной жизни трехступенчатая: кружок «Умка» для 2–4 классов, апрелевская программа второй ступени для ребят 5-11 классов и третья ступень для студенческих и взрослых команд. Это позволяет принять участие в игровых и психологических проектах «Апреля» всем желающим интеллектуалам села. Возрастной состав участников от 8 до 58 лет.

**Активное использование в работе клуба идей педагогики сотворчества** помогает достичь желаемого результата. Ведь успех командной игры во многом зависит от умения игроков общаться друг с другом, слышать каждого члена команды, точного распределения ролевых позиций. Командная роль, которая в результате сотворческого игрового взаимодействия определяет тип поведения участника в интеллектуальной игре и где большинство игроков имеют свои «специализации» – это набор предпочитаемых ролей. Вот некоторые из них.

**Капитан** это самый мотивированный игрок, способный сплотить команду, специалист по выбору правильной версии, часто исполняющий функции диспетчера. **Диспетчер**  должен руководить обсуждением и принимать окончательное решение. **Генератор идей** ответственен за поток версий и мыслей, появляющихся в команде во время обсуждения. **Эрудит** –обладатель обширных знаний, позволяющих брать вопрос с помощью прямого знания, это начитанный игрок, умеющий извлекать свои знания в короткие сроки. **Логик** хорошо понимает устройство вопроса, может выстроить логическую цепочку. **Интуитор** – игрок с развитой интуицией. **Критик** выдвигает резонные возражения против прозвучавших версий. **Прекрасная дама** играет роль эмоционально поддерживающего и мотивирующего фактора в игре, если команда мужская. **Держатель формы вопроса** записывает илизапоминает точную формулировку вопроса. **Командный «дурак»**  разряжает напряжение, иногда выводя умных коллег из тупика обсуждения. **Юморист**  необходим для взятия веселого вопроса.

Жизнь клуба состоит не только из встреч и подготовки к играм. Его члены придумывают и реализуют множество разнообразных проектов. Работа интеллектуального клуба «Апрель», опирается на принципы, выработанные апрелевцами в совместном обсуждении и проверенные временем:

* добровольность участия в клубных проектах;
* дружелюбие. В командной игре недопустимы оскорбления: необходимо уметь выслушивать каждого, научиться не оценивать человека, а ценить его.
* внимательность. Следует внимательно выслушать вопрос, записать его, т.е. надо научиться слышать друг друга;
* активность. Активно предлагать версии, аргументировать, критиковать, неагрессивно доказывать свою точку зрения;
* упорство. Следует обсуждать вопрос до последней секунды, даже если ответ очевиден.

Отличительными чертами любого клубного проекта является его направленность на достижение конкретных коллективно разработанных целей, ограниченность во времени с четко определенным началом и завершением, уникальность. Опираясь на технологии проведения сотворческих событий (С.Ю. Степанов) мы придерживаемся схемы организации проектов, представленной в Таблице 1.

Таблица 1

|  |  |
| --- | --- |
| **Этап** | **Содержание** |
| **Ориентирование** | Предварительная работа коллектива: накопление информации об участниках будущего события, о теме, о временных рамках и материально-технических условиях работы. |
| **Целеполагание** | Выбирается тема проекта. Изучается информация по теме. Обозначается основная идея, анализируются возможности проектной команды для осуществления данной идеи. Определяются цели и задачи, методы и способы их решения, мотивационная направленность участников (почему выбрано именно это событие, что оно дает, к чему приводит.) |
| **Планирование** | Планируется ход реализации проекта. Составляется план действий, включающий календарный график мероприятий. Распределяются обязанности участников. Определяются возможные партнеры. Утверждается технологическая карта события.  Продумывается реклама проекта. Определяются способы эффективной оценки проекта. Составляется бюджет |
| **Подготовка** | Инициативная группа начинает работу по воплощению общего замысла, продумывает содержательную сторону события, его временные рамки, техническое и организационное обеспечение. |
| **Реализация** | Проведение всех запланированных мероприятий |
| **Анализ** | Подведение итогов проделанной работы, групповая рефлексия. Осуществление контроля и оценки качества реализации проекта. Выводы (Что сделано? Что не сделано? Почему? Что нам это дало? Чего мы добились? Что изменилось? И т.д.) Отчет. Информационные статьи. |

Итоговые события игровых клубных проектов, а за 10 лет их было разработано и проведено апрелевцами немало, можно разделить на три типа:

1. Тематические игры. Выбирается определенная тема (например: «Древний Египет», «Древняя Греция», «Леонардо да Винчи») и один тип игры (чаще это «Что? Где? Когда?»). Так, тематическая игра «Колесо истории» организуется по следующей схеме – аудитория делится на три большие группы, каждая выбирает капитана, капитаны садятся в кареты разных цветов: красную, зеленую либо желтую; всем им необходимо проехать определенное количество верст (ответить на вопросы); перед каждым вопросом разыгрывается театральная сценка.
2. Школьный наукоград – это путешествие классных игровых команд по станциям. На каждой станции может быть своя тема и свой тип игры, в том числе вступительной-коммуникативной. Название станций – тоже продукт сотворческой деятельности ребят: «Академия наук», «Реставрационная мастерская», «Портретная галерея», «Площадь лирическая», «Справочное бюро», «Шифровальный центр», «Поляна сказок», «Турагентство», «В ритме танца», «Английская станция», «Путешествие по Европе», «Химическая», «Античная». Итоги игры подводятся на заключительной линейке после сдачи маршрутных листов; ответы на вопросы заданий вывешиваются на стенде «Психологическая авоська».
3. Интеллектуальная мозаика. Предлагается набор разных игровых методик, объединенных определенной темой (например, «Искусство»). Суть данного проекта – разработка собственных интеллектуальных игр учениками школы, организация общешкольных и районных игр на данном материале.

Коротко остановимся на примере игры «Интеллектуальная мозаика», проведенной клубом на районном уровне. В проекте приняло участие более 200 человек. Это инициативная группа организаторов проекта (15 человек), разработчики игр (35 человек), участники школьного игрового клуба (90 человек), члены интеллектуальных команд Истринского района (60 человек), педагоги Павловской школы (10 человек), руководители районных детских команд (15 человек), родители апрелевцев (6 человек).

На первом этапе реализации проекта ребята обобщали свой опыт и свои знания о различных формах интеллектуального досуга. Проводились лекции, тренинговые занятия на данную тему, экскурсионные программы. На следующем этапе самые активные и сообразительные ребята занялись творчеством: кто-то выступил в качестве составителя игр на данную тему, использовав базу вопросов интернета или печатные издания, кто-то, взяв за основу классические формы игр, наполнил их собственным содержанием, есть и авторские игры. Заключительное событие нашей «Интеллектуальной мозаики» проводилось в актовом зале школы (для игроков района в Истринском педучилище). Выглядело это так (см. табл. 2.):

Таблица 2.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Вид искусства** | **Название игры** | **Содержание игры** | **Форма** | **Время** |
| **Кино** | Киноцитаты | На бланке написаны киноцитаты из фильмов. Необходимо узнать и записать фильм, где звучала данная фраза. | Викторина | 4 мин. |
| **Архитектура** | Архитектурный алфавит | На слайдах представлены шедевры архитектуры либо предметы, как-то связанные с архитектурой (буквами от А до Я). На бланке нужно написать слово на данную букву, страну и город, где находится то или иное произведение архитектуры. | Алфавит | 5 мин. |
| **Литература** | Переводчики | На бланке написаны пословицы разных народов. Рядом надо записать русский аналог. | Переводчики | 3 мин. |
| **Музыка** | Музыкальный серпантин | Звучат отрывки из музыкальных произведений: 7 отрывков по 4 темам: оперы, мультфильмы, саундтреки к фильмам, группы. На бланке представлены картинки 4 ряда по 7 картинок в каждом. Номер звучащего отрывка нужно проставить под картинкой. | Музыкальный серпантин | 10 мин. |
| **Литература** | Мозаика любви | На листках висят картинки под номерами с изображением героев литературы  (влюбленных пар). Написан текст о них. На бланке нужно написать кто он, и кто она. | Викторина | 10 мин. |
| **Театр** | Весь мир-театр | На экране – 9 портретов известных театральных режиссеров. Послушайте краткие тексты о них, и на бланке с их именами напишите номер, под которым режиссеры представлены на слайде. | Звездный час | 3 мин. |
| **Скульптура** | Творческое задание | Создайте за минуту живую скульптуру-памятник одному из любимых видов искусств. | Живая скульптура | 10 мин. |

Итак, как можно понять из предыдущего изложения, каждый клубный проект завершается ярким творческим событием. Мы много работаем над тем, чтобы дети не только научились общаться в группе, но и получали удовольствие от этого общения. Самое сложное – вовлечь в сотворческую деятельность родителей апрелевцев. «Ты должен работать на себя» – стратегия воспитания интеллектуала-одиночки совсем непродуктивна. Ребенку предстоит жить в обществе и добиваться успехов тоже в обществе. Наша задача – оставить после себя поколение, которое умеет слышать друг друга, умеет договариваться друг с другом, уважать и принимать чужое мнение.

Материал работы клуба обобщен и представлен в книгах «Ступеньки» и «Интеллектуальная мозаика». В 2013 году по результатам конкурса «Наше Подмосковье» клубные проекты были удостоены награды губернатора Московской области А.Ю. Воробьева.

**Е.А. Носова,**

учитель иностранного языка, СОШ МГПУ

**И.С. Стрельникова,**

зам. директора СОШ МГПУ

**М.Е. Фомина,**

учитель иностранного языка, СОШ МГПУ

**В.В. Шачков,**

учитель иностранного языка, СОШ МГПУ

**СОТВОРЧЕСТВО В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Переход начальной и основной школы на новые образовательные стандарты позволяет воплотить в реальность лозунг о необходимости формирования творческой, креативной, самостоятельной и активной личности ребенка. Для этого нужно поменять не только измерительный материал и критерии результативности, но и сам способ обучения. Так, в освоении иностранного языка акцент должен быть сдделан на организации коммуникации с элементами познавательной и исследовательской деятельности, а не на грамматико-переводном методе, как раньше.

Наш опыт показывает, что успешнее всего языковые коммуникативные навыки развивается в процессе сотворчества учителя и ученика на уроках иностранного языка. Когда все участники процесса выступают в разных социальных ролях (но в равных позициях), тогда значительно легче преодолеваются психологический и языковой барьеры. А ведь высказывать свою точку зрения и жизненную позицию порой непросто и на родном языке, не то, что на иностранном. Сотворческий урок носит практический характер, строя его учитель опирается на реальный жизненный опыт ребят. В свою очередь такая ориентация помогает наращивать языковую активность учащихся, повышать их включенность в дискуссионо-деятельностный процесс познания мира совместно с учителем.

Например, при изучении темы «Подростки» на уроках иностранного языка в Университетской школе учителя предлагают следующие формы работы:

1) ученики делятся на группы по 4 человека, учитель раздает фотографии с жизнерадостными или грустными подростками (2 фото на группу) и задает следующие вопросы: «Кто эти люди?», «Подростки – кто это? Опишите их», «Чему они радуются?, о чем грустят?».

2) В течение 5–7 минут ребята обсуждают адресованные им вопросы, записывают свои предположения. Учитель не отстраняется от практической работы, а наоборот, принимает в ней активное участие. Он побуждает учеников высказывать свои мысли, оперировать ранее изученной лексикой и принимать активное участие в дискуссии, оказывает им ненавязчивую помощь.

3) По истечении определенного времени ребята делятся своими мыслями и описывают портрет подростка, которого видят на фото, опираясь на свой жизненный опыт.

4) Группы задают друг другу вопросы о причинах грусти подростков на фото.

5) Ребята (группы по очереди в роли веселого и грустного) строят диалог между веселым и грустным подростком.

6) Группа обсуждает, что получилось, что нет как в языковом, так и в психологическом плане и озвучивает свое резюме для класса.

Таким образом, учитель формирует проблемно-дискуссионную ситуацию, разрешение которой происходит в процессе диалога или полилога. В таком процессе не только увеличивается опыт построения диалога на языке у ребят, но и происходит личностный рост учеников и учителя, их взаимное обогащение. Педагог делает выводы о характере тех педагогических средств и методов, которые он применял на уроке, а так же приобретает новое понимание внутреннего мира подростков, с которыми работает. Пример данного урока отражает главный принцип педагогики сотворчества – совместная активная творческая деятельность развивает личность и ученика и учителя.

Важно отметить, что грамматический аспект языка можно осваивать по разному, в соответствии с педагогическим подходом, который реализует учитель. Эти способы представляют собой континуум, на полюсах которого:

1) Традиционный подход, когда ученик выступает в качестве пассивного объекта, воспринимающего грамматическую информацию от учителя, являющегося активным субъектом процесса обучения.

2) Сотворческий, когда из отдельной (зачастую – главной) задачи педагога и головной боли ученика, грамматика превращается в средство для овладения им языковой коммуникацией, способом расширения возможностей творческой деятельности ребят и взрослых на иностранном языке.

Сотворческий способ можно проиллюстрировать коротким разбором урока, на котором для введения грамматического времени «Present Perfect», правил построения грамматических конструкций, употребления предлогов и артиклей был использован текст песни «Have You Ever Really Loved a Woman». Рассмотрим последовательность шагов организации этого образовательного события:

Предлагаемый нами урок, стартует с разминки «Warm up», где учитель снижает эмоциональное и психологическое напряжение учеников после предыдущих занятий, уроков, переживаний и жизненных ситуаций. Разминка может представлять собой неформальное общение на тему настроения, планов на вечер, на выходные и др. с таким элементарным «помощником», как мяч-антистресс. Затем, учитель демонстрирует красивый постер, картину и интересуется, какие эмоции вызывает он у учеников, тем самым ребята начинают использовать язык, как средство выражения собственных мыслей, что в свою очередь является непосредственной целью обучения иностранного языка. Данный урок совмещает в себе развитие и совершенствование навыков аудирования, говорения и грамматики и выглядит следующим образом:

* Учитель предлагает закрыть глаза, расслабиться и прослушать песню в первый раз. После первого прослушивания учитель просит описать свои чувства и эмоции, которые вызвала у них прозвучавшая музыкальная композиция. В результате обсуждения обучающиеся отвечают на вопросы: «Who is singing this song?», «Who is he singing about?».
* Ребята получают врагменты текста песни на отдельных карточках. При вторичном прослушивании они должны расположить карточки в соответствии с их порядком в песне. Чтобы уменьшить страх ошибки, ребятам предлагается объединиться в мини-группы/ пары для совместного выполнения задания.
* Далее, учитель ставит задачу выделить зеленым маркером известные грамматические конструкции, а красным маркером – неизвестные. В результате чего, ученики совместно определяют «зону собственного незнания», то есть, те языковые элементы, которые им предстоит освоить в течение урока. Обучающиеся выделяют «Present Perfect», так как они не знакомы с данным грамматическим временем, а учитель демонстрирует форму образования и ее использования.
* Заключительным этапом урока является совместное сочинение песни, стихотворения или рассказа с использованием конструкции «Present Perfect», в процессе которого проявляется степень освоения нового материала.

Таким образом, в ходе данного урока учащиеся совместно с педагогом сформулировали правило и смогли его использовать для выполнения творческого задания. Благодаря сотворческой атмосфере на уроке легче осваивают материал, преодолевают психологический и языковой барьеры, а педагог обогащается, как профессионал.

Остановимся еще на одном приеме сотворческого обучения говорению на иностранном языке – погружении учащихся в неопределенную или не доопределенную речевую ситуацию. В ней ребята и взрослые действуют не по шаблону, а реагируя на то, как развиваются события «здесь и сейчас». Несмотря на внешнюю легкость, это довольно сложная форма работы, требующая от педагога большой предварительной подготовки. Чтобы ученики в разворачивающейся на уроке ситуации не чувствовали страха говорения и вели себя достаточно непринужденно учитель должен:

* глубоко продумать цель и задачи урока (иметь развернутое представление чего хочет добиться от учеников и за счет каких шагов);
* хорошо понимать уровень лексической и грамматической готовности к поведению в предлагаемой ситуации (предметно-деятельностной или жизненной зоне) и подбирать задание из зоны ближайшего развития (достижимо при помощи взрослого);
* заранее проработать с ребятами необходимую лексику и устойчивые языковые конструкции, которые могут применяться в ситуации, возможно, изготовить «ситуативный разговорник»;
* подобрать ситуацию, содержащую интригу, внутреннюю пружину действия и естественно, допускающую много вариантов своего протекания;
* подготовить описание обстоятельств и завязки, или сформулировать задачу группам по придумыванию их;
* заготовить атрибутику, возможно видео и аудиосопровождение;
* продумать психологическую динамику и способы создания «правильной» атмосферы (деловой, в меру свободной и в меру требовательной);
* выбрать правильный тон, в основе которого доброжелательность, мудрая простота, взаимопонимание и интерес;
* участвовать в полилоге наравне с учениками, не подсказывать, а честно отыгрывать доставшуюся ему роль;
* обязательно определиться со своим участием в ситуации, ролью, вкладом, а главное тем, в чем педагога может обогатить этот урок.

Последняя позиция самая главная и самая трудная для реализации. Вопрос, на который не многие учителя находят ответ: чему меня, специалиста, могут научить дети, как я могу личностно обогатиться, проводя урок языка? Конечно же, чтобы дать развернутое описание того, в чем происходит развитие учителя на сотворческом уроке нужно провести целое исследование. Кратко же, можно выделить несколько зон, в которых оно происходит:

* в понимании предмета (дисциплины);
* в методике преподавания, в разработке нового педагогического инструментария;
* в знании внутреннего мира детей и своего собственного;
* в поиске ответов на вечные вопросы бытия.

Полагаем, что в приведенных нами примерах сотворческих уроков легко можно обнаружить подтверждение того, что на них учитель не только развивает языковую и коммуникативную компетентность учеников, стимулирует их творческую активность, но сам становится профессионально и личностно богаче.

**О.Б. Скуратова,**

**кандидат педагогических наук, учитель**

**изобразительного искусства и технологии**

**Унивеситетской школы МГПУ**

**СОТВОРЧЕСТВО ИЗ «НИЧЕГО»:**

**КУКЛЫ ИЗ САЛФЕТОК КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ**

**(Из опыта работы)**

Не секрет, что мир детской игрушки удивительно многообразен, в нем тесно переплетаются сказка и реальность, многовековые традиции и современность. Именно с помощью игрушки ребенок с незапамятных времен открывает для себя окружающий мир и постигает жизненный опыт, накопленный многими поколениями. Каждый народ создавал свои игрушки, вкладывая в них свой взгляд на мир и свое мироощущение. Сегодняшних наших учеников трудно, а порой почти невозможно удивить игрушкой. Но все же существует один способ это сделать, старый как мир, придающий игрушке истинную ценность: создать игрушку собственными руками.

В данном аспекте невозможно переоценить роль детской художественно-изобразительной деятельности, дающей ребенку полную свободу действий, возможность творить не по стереотипу, когда ребенок погружается в процесс придумывания того или иного образа уже с «кистью и карандашом в руках». Благодаря этому, процесс творчества не отрывается от его материальной фиксации самим ребенком [2].

Необходимо отметить, что процесс создания ребенком самодельной игрушки является довольно сложным художественным процессом и помимо собственно творческой изобразительной деятельности должен включать в себя знакомство с игрушками как произведениями искусства разных этносов (их потребление или восприятие) и приобретение определенных искусствоведческих и этнографических знаний в данной области [3].

Особое место среди детских игрушек занимают куклы как знак человека, его игровой образ – символ. Современные исследователи в области народной игрушки отмечают, что кукла фокусирует в себе время, историю культуры, историю страны и народа, отражает их развитие [1]. Это наводит на мысль о том, что для детей может быть интересно и полезно знакомство не только с кукольной традицией своего региона, но и с национальными куклами разных народов.

Традиционная кукла всегда изготавливалась из самого простого и доступного материала, который находился под рукой. Практически у всех народов это были лоскутки ткани и нитки, у северных народов использовался олений мех, сухожилия, клювы и лапки птиц, в южных районах широко использовалась солома. В России столетиями бытовала целая разновидность игрушек, делающихся за считанные секунды на глазах ребенка из любого лоскута ткани или носового платка путем складывания и завязывания узелков, предполагающих множество авторских вариаций: малышки – «пеленашки», «зайчик на пальчик» и т.п.

Такие игрушки не потеряли своей актуальности и привлекательности и сегодня, но в современных условиях возникла необходимость искать другой доступный массовый материал, которым, увы, лоскутки ткани уже не являются. Такой материал нами был найден. Им оказались бумажные салфетки и бумажные носовые платки. Это именно то, что практически всегда находится в кармане или сумке современного человека, то, что можно легко найти на каждой кухне, а если нет, то, что без особых затрат может быть заготовлено самим учителем. Бумажные салфетки и платки легко режутся и обрываются, скручиваются, прекрасно держат полученную форму без использования клея, а разнообразие расцветок приводит всех в восторг только при взгляде на них.

Нашему «новому» материалу одинаково доступны как старинные модели народных тряпичных кукол, такие как ангелочек, куватка, пеленашки, десятиручка, бабочка, вепсская кукла и т.п. [4], так и новые вариации кукольной темы по фольклорным традициям и не только, что открывает широкий простор для фантазии. Здесь ярко прослеживается продолжение народной традиции передачи мастерства, когда ребенок сначала учился основам «примудростей» у близких родственников, заимствовал опыт у друзей, стараясь сделать «не хуже, чем у людей», комбинировал уже известные мотивы и композиции, а затем уже составлял и свои собственные. Так и наши ученики, сначала перенимают основы технологии у учителя, затем активно учатся друг у друга, а потом придумывают и создают что-то свое.

Но создание вместе с детьми новых форм и кукольных образов на основе полученного опыта – это не единственная цель нашей художественной деятельности. Не менее важно найти прикладное применение произведениям детского творчества. Самодельная игрушка, неумелая и наивная, не только охотно используются для игр самими учащимися, она становится памятным подарком-сувениром, значимым для ребенка близким людям, может использоваться как игровое оснащение на уроках музыки, литературного чтения и во внеурочной работе. Тут дело только за нашей фантазией. Совместный творческий поиск учащихся и наставников будет продолжаться.

**Литература:**

1. Г. Дайн, М. Дайн Русская тряпичная кукла. Культура, традиции, технология». – М.: Культура и традиции, 2007.
2. Неменский Б.М. Роль искусств в системе общего образования. Принципы программы непрерывного художественного образования [Текст] / Б.М. Неменский // Образовательная область «Искусство»; отв. ред. Курнешова Л.Е. – М.: ГОМЦ «Школьная книга», 2000. – С. 109–130.

Человек в мире художественной культуры. Приобщение к искусству: процесс и управление [Текст] / Отв. ред. Фохт-Бабушкин Ю.У., М.: Наука, 1982.

1. Шайдурова Н.В. Традиционная тряпичная кукла: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012.

**Л.В. Соснина,**

*учитель словесности МБОУ*

*«Чекменёвская ООШ», Пермский край*

**РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ**

**РЕСУРСОВ (ЭОР) И ПРИМЕНЕНИЕ ИХ НА УРОКАХ**

**ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА**

Мир вокруг нас стремительно меняется. Перемены коснулись всех сфер жизни общества: даже ребенок из глубинки осознает роль интернет-ресурсов, легко общается в различных социальных сетях. Нынешнее поколение школьников энергичное, активное, но с особым «клиповым» восприятием жизни. И от нас, педагогов, зависит, чем напитать, наполнить этот видеоряд.

Помочь решить означенные проблемы помогают информационные технологии. Сейчас, конечно, никого не удивишь их применением в учебном процессе. Но ведь важен не сам факт использования ЭОР, а то, что продукт представляет по сути, по содержанию: форма подачи материала, оригинальность цветового решения, эстетичность, полезность, логичность.

В начале занятия школьникам предлагается посмотреть и оценить учебный фильм, клип на стихотворение. Замечательно, если ролик вызовет дискуссию: ребят нужно провоцировать. Каким образом? Подобрать аудиозапись с необычной подачей стихотворения актером и поинтересоваться у ребят, как бы прочли они; можно спросить, что бы учащиеся изменили в видеоряде и по какой причине. Потрясающий отклик вызывают у ребят клипы на стихотворения А.А. Блока «Ночь, улица, фонарь, аптека…», «О доблестях, о подвигах, о славе…», М.Ю. Лермонтова «Бородино», «Когда волнуется желтеющая нива…» и.т.д. В ряде случаев ролик можно показать после анализа стихотворения.

Все ролики можно использовать в качестве тренажера для заучивания стихотворения наизусть. ЭОР (клипы) прошли успешную апробацию, которую осуществляли учителя разных школ Москвы и Пермского края в  классах различного уровня  и степени подготовленности к восприятию учебного материала. Опираясь на примеры клипов учителя, школьники осваивают различные программы и создают свои наборы электронных образовательных ресурсов.

С внедрением в учебный процесс ИКТ у обучающихся появилась возможность еще большего раскрытия творческих способностей через создание клипов и фильмов. В этом компоненте возрастает роль учителя как посредника между учеником и компьютером. Нельзя сказать ребенку: «Создавай! Делай!» Ему нужен пример – качественный, обдуманный, сделанный с душой проект.

Апробация новых программ – захватывающий и интересный процесс. Творчески работающий учитель никогда не остановится на достигнутом, а будет двигаться дальше, увлекая в этот путь своих учеников. Тогда любой школьный урок станет насыщенным и разнообразным.

**О.Н. Тупикова,**

учитель математики АНО

«Павловская гимназия», Московская обл.

**СОТРУДНИЧЕСТВО И СОТВОРЧЕСТВО НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ПРИ РЕШЕНИИ КОНТЕКСТНЫХ ЗАДАЧ**

Новые задачи обучения, обозначенные ФГОС, требуют организации учебного процесса, направленного на развитие познавательного интереса учащихся. Не секрет, что успешность учащегося определяется не только и не столько его способностями, сколько желанием учиться, то есть мотивацией.

Предмет математики в курсе общеобразовательной подготовки является наиболее сложным для учащихся, и перед учителем встаёт вопрос о выборе средств и методов обучения, которые максимально повышают эффективность обучения математике. Для решения данной проблемы необходимо дополнить традиционные дидактические средства и методы обучения новыми, то есть создать систему учебно-познавательных и учебно-практических задач, которые будут способствовать повышению познавательного интереса.

Важная роль в решении этой проблемы отводится контекстным задачам. Контекстная задача – это мотивационная задача, в условии которой описана конкретная жизненная ситуация; требованием задачи является анализ, осмысление и объяснение этой ситуации или выбор способа действия в ней, а результатом ее решения – встреча с учебной проблемой и осознание ее личной значимости. С помощью контекстных задач выявляются не только предметные знания и умения, но и их системность и функциональность, самостоятельность и креативность мышления. Работа с контекстными задачами предполагает развитие информационных умений и, в первую очередь, умения работать с большим объемом текстовой и нетекстовой информации. В зависимости от содержания, различают контекст мотивационный, ситуационный и комплексный. Нами разработана система учебно-познавательных задач по некоторым темам курса математики для 6 класса и алгебры для 7 класса с использованием разного типа контекстов. Она показала свою эффективность как в организации уроков, так и в процессе самостоятельного освоения, приобретения, переноса и интеграции знаний.

Для работы с такими задачами рекомендована организация групповой деятельности, которая позволяет совершенствовать коммуникативные, регулятивные и рефлексивные умения. В условиях групповой или парной работы учащиеся вынуждены высказывать идеи, отстаивать свою точку зрения, при этом происходит лучшее понимание обсуждаемой проблемы, процесс решения происходит в условиях активной учебно-познавательной деятельности учащегося, в условиях сотрудничества учащихся друг с другом.

Решение контекстных задач можно считать сотворческим, так как на нем присутствуют некоторые из признаков соторчества: равенство позиций педагога и учащегося в процессе познавательного поиска, извлечение новых интерпретаций и понимания; наличие диалогического (полилогического) взаимодействия на уроке.

В процессе работы с контекстными задачами нельзя предугадать, какие решения будут предложены. Такая неопределенность открывает широкий простор для импровизации, в которой рождаются новые идеи и приемы. Такой урок не прописан по шагам, он как бы творится на ходу. И всегда интересно, что же получится. Ведь иногда нестандартное суждение учащегося дает новый поворот методическому рисунку урока, побуждает учителя к поиску сотворческих педагогических инструментов.

Решение контекстных задач на уроках математики позволяет:

1. повышать осознанность математических знаний;
2. активизировать самостоятельную познавательную деятельность учащихся;
3. создавать предпосылки для творческой деятельности учащихся;
4. наращивать рефлексивные умения учащихся (способности к осмыслению и переосмыслению);
5. развивать коммуникативные навыки ребят.

Решение контекстных задач вызывает интерес со стороны учащихся, обеспечивает им возможность применять знания, полученные на уроках, формирует интерес к учению.

**М.А. Усиченко,**

методист по химии ГБОУ

МЦ ЮВОУО, г. Москва

**СОТВОРЧЕСТВО УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ РАСЧЕТНЫХ ЗАДАЧ ПО ХИМИИ**

При обучении решению расчетных задач по химии большинство учащихся не понимают химической сущности задачи. Как следствие, понижается общий интерес к предмету. Как показал анализ методических рекомендаций, причиной этого является то, что учителя в обучении химии опираются на алгоритмы и алгоритмические предписания. Иными словами, при решение химических задач в основном используется ресурс логического мышления.

Исследования показали (Г.А. Берулава, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, Л.М. Веккер, И.С. Якиманская и др.), что у детей младшего и среднего школьного возраста в большей степени развито образно-логическое мышление, чем логическое. Можно предположить, что неуспешность в решении расчетных задач по химии обусловлена тем, что в существующих методиках обучения не учитываются особенности мышления обучающихся.

Экспериментальная методика решения расчетных задач с учетом образной составляющей мышления позволяет повысить у учащихся уровень обучения решению задач. Основными этапами методики являются: 1) логический этап, во время которого учитель раскрывает суть количественных отношений расчетных задач, приводит формулу как знаковую модель количественных отношений; 2) образно-логический этап – учащиеся в условиях сотворчества предлагают собственные варианты образных моделей количественных отношений, связанных с их жизненным опытом. Данный этап завершается обсуждением предложенных моделей; 3) этап совершенствования – организация учебной деятельности учащихся для отработки мыслительных действий с образами для достижения полного понимания сути количественных отношений.

Например, количественное определение массовой доли применяется в нескольких типах расчетных задач. На первом этапе учащимся предлагается математическая суть и образная модель количественных отношений массовой доли: часть от целого. Во время второго этапа учащиеся, работая в группах, предлагают свои образные модели рассматриваемого количественного отношения, связанные с повседневной жизнью. Итогом второго этапа является общее обсуждение предложенных моделей. Третий этап – перенос образных моделей в контекст химических расчетных задач.

Практика использования экспериментальной методики показала, что только в условиях сотворчества учащихся между собой возможно достичь понимания химической сути расчетных задач. Это объясняется тем, что совместное предложение моделей и их обсуждение вызывают культивирование смысловой и интеллектуальной рефлексии школьников. Расчетные задачи перестают пугать учащихся, и они ищут пути решения задач на высоком эмоциональном уровне. Сформированные умения сохраняются надолго.

**Литература:**

1. Берулава Г.А. Диагностика и развитие мышления подростков. Бийск, НИЦ, БиГПИ, 1993

2. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся (под редакцией И.С.Якиманской ) М.: Педагогика , 1989

3. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М.: АПН РСФСР, 1956

5. Дайнеко В.И. Как научить школьников решать задачи по органической химии. М.: Просвещение, 1987

6. Цитович И.К., Протасов П.Н. Методика решения расчетных задач по химии. М.: Просвещение, 1983

**Н.В. Хомутова,**

учитель словесности МКОУ СОШ №12,

г. Мирный, Архангельская обл.

**СОТВОРЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА**

**НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ**

Сотрудничество, сотворчество, соучастие, сопереживание, содействие… Перечень слов с приставкой «со» достаточно велик, главное же, на мой взгляд, заключается в том, что все перечисленные слова отражают суть педагогики сотрудничества. Это совместная деятельность взрослого и ребёнка, педагога и ученика. Это совместный поиск проблемы и совместное решение этой проблемы, строящееся на понимании, уважении точки зрения каждого субъекта педагогического процесса.

Наиболее полно принципы педагогики сотрудничества реализуются в проектной деятельности учащихся. Так, например, при изучении романа-эпопеи «Война и мир» на первом уроке, при обсуждении прочитанного произведения, определяемся с темами проектов, которые будут защищать учащиеся после изучения всего произведения. Группа учащихся, объединившись, составляет план работы над проектом, оговаривает этапы работы, форму представления. Презентацией данного проекта стал слайд-фильм с использованием фрагментов из кинолент «Война и мир» старой и новой версии. Каждый член группы выбирает работу над той частью проекта, которая наиболее соответствует его интересам и склонностям.

В своей практике на протяжение нескольких лет я изучаю творчество некоторых поэтов Серебряного века именно через уроки-мастерские. Ученики работают индивидуально, в малых группах, т.е. обучение ведётся в диалоговом, интерактивном режиме, опирается на собственный опыт членов группы и предполагает взаимообучаемость. Предлагаю краткое описание урока-мастерской по поэзии Серебряного века.

Тема: «Мир образов поэзии Игоря Северянина».

Цели:

* расширить представление школьников о поэте Игоре Северянине;
* способствовать развитию ассоциативно-образного мышления, эмоциональной чуткости к художественному слову, аналитических умений;
* пробудить в школьниках стремление к творчеству.

*Ход занятия.*

1. Вступительное слово.
2. Алгоритм процесса работы мастерской.
3. Индуктор. Начало, мотивирующее творческую деятельность.
4. Самоконструкция. Индивидуальное выполнение заданий участником. Работа с материалами
5. Социоконструкция. Групповая работа. Соотнесение своей деятельности с деятельностью других.
6. Социализация. Общее обсуждение изучаемой проблемы, защита позиции каждой группы.
7. Афиширование. Творческое оформление результатов групповой работы.
8. Разрыв. Возникновение информационного запроса.
9. Рефлексия. Отражение чувств, ощущений участников работы мастерской.

Результатом урока-мастерской по литературе является представление учащимся своего видения проблемы, своего образа в сочинении, картине, в творческой работе лирической или эпической формы. Творческие мастерские формируют человека активного, уверенного в себе, творчески относящегося к любому делу.

Современная педагогика:

от сотрудничества к сотворчеству

Материалы межрегиональной  
научно-практической конференции

(г. Москва, МГПУ, 7–8 ноября 2013 г.)

Ответственный редактор:

Е.З. Кремер

Главный редактор: Т.П.Веденеева

Редактор: В.П. Бармин

Компьютерная верстка:

1. К слову «талант», согласно библейской притче, применимо выражение «не зарывай талант в землю». Раньше это понятие означало денежную единицу измерения, выраженную в определенном количестве золота. И им «талантом» хозяин мог наделять или лишать, например, раба. [↑](#footnote-ref-1)
2. Источник **врожденного таланта**: либо случайная комбинация генов, либо Божий промысел – каждый выбирает тот ответ, который ему ближе, хотя к сути педагогического действа ответ мало имеет отношение, мало что в нем меняет, если только не брать в расчет фактор благоговения. Перед велением Божьим взрослому (родителю или педагогу) следует благословенно преклониться, а на природный «промысел» можно и не обращать внимания. [↑](#footnote-ref-2)
3. Совместно с моей ученицей Е.П.Варламовой мы в монографии «Психология творческой уникальности человека», вышедшей в издательстве ИП РАН в 2002 году, рискнули доказать, что и сам человек способен порождать свои собственные таланты и наращивать свой творческий потенциал. [↑](#footnote-ref-3)
4. В случае «врожденной» талантливости или одаренности (при этом, практически, не важно, кто или что является их источником) справедливым становится та же логика построения образовательного процесса, что и при условии ее благоприобретенности по воле Всевышнего, как это было с отроком Варфоломеем (в дальнейшем ставшим Преподобным Сергием Радонежским). [↑](#footnote-ref-4)
5. Ну и, конечно, бюджетных и внебюджетных средств, общественных и государственных ресурсов. [↑](#footnote-ref-5)
6. Оставляю за скобками оговорки относительно разрушающего и деструктивного потенциала Интернета в руках тех, кто преследует антигуманные и корыстные цели. На пути таковых общество должно построить непроходимые преграды и жесткие санкции, особенно, если это касается наживы за счет детей и на детях. [↑](#footnote-ref-6)
7. Я свой выбор сделал 25 лет назад в пользу одаривающей педагогики сотворчества. [↑](#footnote-ref-7)
8. Сегодня одна из лучших и престижных школ Республики Карелии, сегодня ее директор – М.М.Карасева к сожалению отошла от ряда принципиальных идей педагогики сотворчества, и редуцировала идею взаиморазвития уникальных творческий личностей ребенка и взрослого до концепции интесубъектного взаимодействия. [↑](#footnote-ref-8)
9. АНО «Павловская гимназия» - крупнейшая и новейшая негосударственная образовательная организация Подмосковья. Автор статьи был ее первым директором со дня основания до июня 2012 года, пока противоречия с учредителями гимназии, не принимавшими идеи педагогики сотворчества, не зашли в тупик. [↑](#footnote-ref-9)
10. После того, как мы ушли из нее, новое руководство негласно запретило учителям использовать слово «сотворчество», правда вопреки этому идеи и методы педагогики сотворчества продолжают жить в сознании и деятельности педагогов гимназии в виде практики коллективных творческих дел, сотворческого сценарирования уроков, посиделок с творектором, рефлепрактик вдохновения, родительских дней и т.п. [↑](#footnote-ref-10)
11. Далее текст статьи почти полностью повторяет содержание моего выступления на Ученом совете 20 ноября 2012г. [↑](#footnote-ref-11)
12. По данным медицинской статистики, в школу приходят дети, из которых только каждый четвертый может считаться относительной здоровым, остальные же трое имеют к поступлению в 1 класс функциональную или хроническую патологию. [↑](#footnote-ref-12)
13. «Биместр» – от лат. «би» – двух, «местр» - месяц, двухмесячный период обучения. [↑](#footnote-ref-13)
14. Идея о необходимости кардинального изменения образовательного годового цикла возникла в 2001 году у автора статьи совместно с А.Г. Разбивной в процессе подготовки доклада Госсовета РФ «Образовательная политика России на современном этапе» (переработанного в дальнейшем Минобром РФ в «Концепцию модернизации российского образования») в составе созданной для этого рабочей группы. И только в 2009 году при создании Павловской гимназии эту идею удалось впервые воплотить в систему «биместровой» («пятимодульной» организации учебного года и доказать ее эффективность в качестве инновационной площадки Федерального института развития образования. [↑](#footnote-ref-14)
15. С сентября 2013 года начат системный мониторинг здоровья детей Университетской школы силами сотрудников Института гигиены и охраны здоровья детей и подростков РАМН, руководство которого заинтересовалось перспективами обобщения опыта применения и внедрения биместровой системы в школьном образовании России. [↑](#footnote-ref-15)
16. В 2001, 2006, 2009 и 2010 годах автору этой статьи довелось принимать активное участие в рабочих группах Государственного совета РФ по написанию основных документов, определяющих современные направления модернизации российского образования. [↑](#footnote-ref-16)