

Попов А.А., Глухов П.П.,
Луппа Г.М., Попова О.А.

**Летний
образовательный
отдых детей
в рамках компетентного
подхода**

Методическое пособие

Москва

*Попов Александр Анатольевич, Глухов Павел Павлович
Луппа Галина Михайловна, Попова Оксана Александровна
Летний образовательный отдых детей в рамках компетентного подхода:
Методическое пособие. Изд. 2-3 - М.: ЛЕНАНГД, 2017, - 192 С.
(Психология, педагогика, технология обучения. № 51.)*

Данное методическое пособие посвящено описанию образовательных практик развивающего летнего отдыха детей. Содержание книги можно охарактеризовать как элементы своеобразного конструктора, который поможет спроектировать и реализовать образовательные программы летнего отдыха в рамках компетентного подхода.

Коллективом авторов летние образовательные программы рассматриваются как система образовательных модулей, приводящих к неординарным педагогическим эффектам за счёт своей событийности и открытости. Тому, как достичь спланированные результаты такого рода, посвящена технологическая сторона этого издания.

Данное пособие выполняет двойную функцию. С одной стороны, оно обращено к руководителям и педагогам, занимающимся реализацией программ летнего отдыха, а с другой стороны - к родителям, с целью погружения их как заказчиков образовательной услуги в содержание компетентного подхода и представления оснований для выбора подходящей программы образовательного отдыха для своих детей.

Рекомендовано к печати Ученым советом института системных проектов государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования города Москвы "Московский городской педагогический университет"

Данное издание осуществлено при поддержке государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования города Москвы "Московский городской педагогический университет" и автономной некоммерческой организации дополнительного профессионального образования «Открытое образование».

ISBN 978 - 5 9710-4827-5

Оглавление

Предисловие	4
Введение. Летний отдых в образовательном пространстве	7
Общие границы современного образовательного пространства	7
Содержательное наполнение развивающего отдыха	10
Компетентностный подход	13
Программы развивающего отдыха и рынок образовательных услуг	15
История становления образовательной функции в летнем лагере	18
1900 – 1920: практико-ориентированный способ познания	19
1920 – 1960: формирование картины мира	20
1960-1980: самоопределение и индивидуализация	21
1980-1990: новые практики и новые педагогические позиции	22
Принципы конструирования программ.....	25
Компетентность	25
Вариативность	28
Практико-ориентированность.....	29
Антропологичность.....	33
Целостность	33
Модульность	35
Инклюзивность.....	35
Конструкторская модель программы.....	37
Модельные блоки программы и форматы их реализации	37
Форматы содержательного блока	40
Форматы здоровьесберегающего блока	44
Форматы творческого (культурного) блока.....	47
Проектирование и реализация программы.....	48
Содержательные элементы развивающей программы.....	49
Образовательная задача.....	49
Проблема.....	50

Событие.....	51
Рефлексия.....	52
Опосредование	53
Возрастные особенности как основание логики программы	54
Младший школьный возраст.....	55
Подростковый возраст.....	55
Юношеский возраст	56
Структура программы и логика её реализации.....	59
Кадровое обеспечение программы.....	61
Организационные условия реализации программы	64
Оформление программы.....	68
Рекомендации для родителей по выбору эффективной и актуальной для ребенка программы	70
Приложение1. Уровни становления компетентностей	73
Приложение2. Технологическое описание программы летнего образовательного отдыха «Летние стратегические игры»	75
Список источников	93

Предисловие

Уважаемый читатель!

Вы держите в руках методическое пособие «Летний образовательный отдых детей в рамках компетентностного подхода», подготовленное коллективом Александра Попова, опытными методистами, учёными, и педагогами-практиками, работающими в компетентностном подходе с детьми и подростками.

Данное методическое пособие рассчитано на руководителей и специалистов летних оздоровительных лагерей и организаций, занимающихся реализацией программ детского отдыха, а также на широкий круг педагогов, администраторов основного и дополнительного образования. Кроме того, сборник предназначен для родительской общественности, которой важно знать тот спектр возможностей отдыха, оздоровления и одновременно компетентностного образования, который может быть предложен их детям.

В настоящий момент происходит быстрое и динамичное развитие отечественного образования, которое имеет собственные технологические традиции и устойчивые научно-педагогические школы, славящиеся большим количеством педагогов-новаторов и авторов образовательных концепций. В свою очередь, система «каникулярного» образования, и, в частности, система летнего отдыха и оздоровления детей тому не исключение. Несмотря на то, что летний отдых всегда относился к неформальному образованию, данный формат смог выступить платформой для возникновения и развития множества авторских педагогических инноваций, которые позволили основательно проработать идеи свободы и самоорганизации детей. Этот факт придаёт пространству летнего отдыха особую роль и место в системе отечественного образования.

В течение века, в рамках летних программ развивались такие нестандартные педагогические методы, как игровое образование, коллективное творческое дело, мастерские, студии и клубы, которые явились прототипами для множества современных неформальных средств образования молодых людей. Данные методы также подтвердили свою эффективность в достижении компетентностных образовательных результатов. Традиция лучших отечественных летних лагерей неотъемлемо включает в себя систему игр, испытаний, коллективных творческих действий, изначально обеспечивающую развитие у ребят разного возраста новых способностей, установок и представлений о мире — то есть, таких личностных новообразований, как компетенции. Таким образом, система каникулярного отдыха всё в большей степени насыщается образовательным содержанием, а в течение последних лет, такое насыщение имеет статус государственной политики в отношении отдыха детей.

Однако, руководителям и специалистам соответствующих организаций, безусловно, непросто «с чистого листа» составить новые развёрнутые программы, которые обеспечивали бы компетентностное развитие отдыхающих ребят, в том числе встроить эти программы в традиционные для летних лагерей кружки, секции, формы коллективного досуга. С другой стороны, в нашей стране уже достаточно развит рынок образовательных и рекреационных услуг, на котором продвигается большое количество коммерческих программ летнего отдыха детей, но, по большей мере, предлагающих яркий и насыщенный досуг, а не событийное образование в каникулярный период. Родители не всегда имеют основания и критерии для того, чтобы рационально сопоставить выгоды и

невыгоды для их сына или дочери участвовать в той или иной летней образовательной программе.

Книга, которую вы держите в руках, окажет непосредственную помощь как в разработке целостных программ летнего отдыха, обеспечивающего широкий спектр образовательных эффектов (прежде всего, компетентностного характера), так и в анализе существующих программ, в выборе среди них наилучших для конкретного ребёнка в его конкретной ситуации взросления и развития. Фактически, авторы описали наиболее сбалансированную и вариативную модель летней программы, конфигурирующую в себе содержательно-образовательную, спортивную, рекреационную и культурно-творческую составляющие. Дополнительную ценность представляет неоднократная апробация данной модели на практике коллективом авторов и их коллегами.

В тексте достаточно подробно описывается схема гармоничного сочетания учебных занятий, практических проб в наиболее интересных для детей, и, притом, экономически и социально перспективных видах деятельности («практиках»), развивающего спорта и познавательного досуга. Зачастую, к сожалению, что-то из этого оказывается в программе летней смены если не лишним, то вторичным, менее важным для участников с точки зрения распределения своего времени. Предложенная модель помогает восполнить этот дефицит и сделать каждую компоненту условием успешной реализации всех остальных, а все компоненты в целом — условием достижения ребёнком желаемого результата в конце программы, будь то его личная или командная победа в состязании, реализация значимого учебного проекта, составление представлений о себе и своих возможностях. Например, можно увидеть, что спортивные достижения имеют не только самостоятельную ценность, но и обозначаются как инструмент воспитания воли для реализации участником сложного, но лично значимого проекта. В представленной модели учебные занятия выполняют не только функции передачи информации, освоения способа действия, составления представлений о мире, но еще и пробуждают у детей любопытство по какому-либо вопросу или же амбиции показать свои способности, побуждают участвовать в интеллектуальных шоу или в творческих квестах в рамках культурного досуга.

В данном пособии, также очень доступно и подробно рассматривается принцип практико-ориентированности программ летнего отдыха. С точки зрения авторов, в основе программы должна лежать та или иная современная практика, с которой отдыхающим ребятам предлагается познакомиться. При том, что для достижения как образовательных, так и рекреационных эффектов, эта практика — будь то управление экономическими системами, научно-техническое творчество или создание кино — должна быть представлена как цепочка увлекательных и мотивирующих, амбициозных задач, требующих немедленного, но посильного для детей и подростков решения. Как раз решение таких задач — безусловно, пробное, в некоторых случаях игровое, организованное, скорее, как исследование возможностей данной практики — становится основным процессом для программы образовательного отдыха. А развивающий спорт и познавательный досуг становятся принципиально важными ресурсами для того, чтобы участники смогли полноценно, деятельностно познакомиться с выбранной практикой, в том числе, научились бы регулировать собственные силы и состояния, отдыхать и «правильно» концентрироваться в ходе ответственных действий, мобилизовывать свои творческие способности.

Летний отдых детей изначально, с тех пор, как в Советском Союзе сложилась система оздоровительных лагерей — «пионерских лагерей», — был направлен на

развитие человеческого потенциала и на постепенное приобщение ребят к актуальным задачам, стоящим перед государством и обществом. Он был неотъемлемой частью системы воспитания, реализующейся в деятельности детских и подростковых общественных организаций. Именно поэтому самые первые лагеря строились по образцу скаутских, где акцент делался на спорт, походы, в которых участник проходил физическую и техническую подготовку, полезную, например, для службы в Красной Армии, для напряженной работы на «великих стройках», для участия в государственно важных геологических и географических изысканиях того времени. В связи с задачами форсированной индустриализации и выхода на передовые рубежи развития технологий, в пионерских лагерях имелась разветвленная система кружков технического конструирования. В стране проходила «культурная революция» и летние лагеря выполняли функцию приобщения детей и подростков к высокой культуре, чем и обуславливалось содержание досуга. Наконец, в трудные 1920-1940 гг., человеческий потенциал страны и, в частности, потенциал детей и молодёжи напрямую зависел от «нормального» питания и здорового образа жизни, которые в повседневных условиях были доступны отнюдь не всем семьям, что и определило повышенное внимание к режиму дня, многообразному питанию, спортивной программе.

Сегодня перед нашей страной стоят уже задачи следующего порядка. Сейчас человеческий потенциал страны определяется, в первую очередь, тем, насколько её граждане компетентны в своих профессиях и сферах деятельности, насколько они мобильны и способны ориентироваться в ситуации, насколько они коммуникабельны и рефлексивны, насколько они сами способны выстроить для себя «здоровый образ жизни».

Многолетняя апробация компетентностных образовательных программ в условиях разных регионов Российской Федерации показывает, что в целом, представленная модель позволяет выполнять функцию развития человеческого потенциала.

Читатель может использовать этот текст как:

- конкретные рекомендации к проектированию программы летнего отдыха;
- обобщение экспериментального и эмпирического опыта по реализации летних образовательных программ;
- описание оснований компетентностного подхода в системе дополнительного образования и летнего отдыха, в частности.

Желаю вам интересного и полезного чтения, которое позволит решить ваши практические цели и задачи!

Александр Эдуардович Страдзе, директор Департамента государственной политики в сфере воспитания детей и молодежи Министерства образования и науки Российской Федерации, доктор социологических наук, профессор.

Введение.

Летний отдых в образовательном пространстве

Общие границы современного образовательного пространства

Сложно представить себе современную образовательную действительность как линейную и придерживающуюся какого-либо единого подхода к организации учебного процесса и его содержательному наполнению. Любая прогрессивная страна имеет в своём распоряжении огромное разнообразие педагогических подходов, образовательных технологий, методов и форм их реализации. Сегодня мы уже ясно представляем себе, что процесс образования пронизывает всю нашу жизнь и распределяется на всё многообразие деятельностей, в которых приходится принимать участие человеку. Если раньше карта образовательного пространства строилась из тех мест, за которыми специально закреплялась функция обучения, то теперь мы имеем принципиально другую ситуацию: каждый человек строит *свою собственную* карту образовательного пространства. Современный ребёнок понимает, что учиться можно не только в школе и не только там, где есть квалифицированные педагоги, а ещё и в семье, в клубах по интересам, в онлайн-играх, в библиотеках и архивах, в сети Интернет, в производственных организациях, в конкретных жизненных ситуациях и т.д. Образовательное пространство стало делиться на формальное и неформальное. Те ситуации, которые разворачиваются в пространстве неформального образования порой имеют гораздо большее влияние на ребёнка, чем формализованные процедуры, и на это есть свои причины.

Во-первых, неформальные ситуации обучения возникают не из навязанной необходимости, а из собственного интереса ребёнка, из какой-либо зафиксированной потребности. Он сам выбирает тот клуб, в который ему хочется пойти, сам выбирает ту группу в социальных сетях, в которую он хочет вступить, в конце концов, сам выбирает игру, в которую он хочет поиграть. С наличием такой «самости» в неформальной реальности у ребёнка появляется *ощущение* того, что он управляет как собственным выбором, так и непосредственно тем, что он выбирает. Ситуация формального образования выглядит принципиально иначе. Например, школа устанавливает систему собственных правил и регламентов, которые не были придуманы самими детьми, и от которых нельзя отказаться. Дети достаточно рано стали понимать то, что они не выбирали школу, этот выбор сделали за них.

Во-вторых, формальное сложнее присвоить, осознать, как лично-значимое. При этом в ситуации подросткового возраста мы можем видеть то, как лично-значимое конфликтует с тем же школьным укладом. Эти конфликты быстро подавляются, в большинстве случаев так и не получив какого-либо конструктивного развития и завершённости. Формальное образование заставляет придерживаться конкретных правил, норм и стандартов, которые, в свою очередь, достаточно однообразны.

Но неформальное образование тоже имеет свои минусы и существенные недостатки. Так как данная часть большого образовательного пространства построена по принципам свободы и общедоступности, то в нём разворачивают свою деятельность огромное количество некомпетентных субъектов. Мы можем очень часто там встретить ложную

трактовку каких-либо фактов или навязывание бесосновательных точек зрения по тому или иному вопросу. Очень часто, как в школах, так и в университетах, ученики «приносят» сомнительное знание, которое вводит их в заблуждение, но при этом достаточно плотно закрепляется в их сознании¹. Недостоверность и неполнота – это одни из тех факторов, которые не позволяют современной сфере образования претерпеть принципиальные и даже революционные изменения. Но неформальное образование лишь только вступило на путь своего становления. При этом стоит всё же заметить, что *любое неформальное явление, если оно имеет большое социальное значение, стремится стать формальным*².

На границе формального и неформального образования возникает дополнительное образование, которое играет роль своего рода «переходника», периодически формализуя, а точнее, институализируя различные успешные неформальные прецеденты. Такой вид образования возник в России в конце XIX века и удерживался коллективами педагогов новаторов, развивавших такие внешкольные форматы обучения как мастерские, кружки, клубы, трудовые колонии, и, впоследствии, летние лагеря (как трудовые, так и конкретно образовательные). Но прежде чем более подробно взглянуть на феномен летних лагерей, мы более полно конкретизируем понимание дополнительного образования.

В настоящий момент, за дополнительным образованием закрепился не очень благородный смысл — *за-полнение* свободного от школы времени у ребёнка. То есть как обеспечивающее более полный день. Сегодня посещать какой-либо кружок или секцию – это своего рода норма, которая принимается по умолчанию и не подвергается серьёзной критике. Дополнительное образование хоть и остаётся более свободной областью от стандартов и требований, чем основное, но при этом, является весьма формализованной сферой деятельности, что повлекло распространённость и формального отношения к нему. От такого представления стоит отказаться и противопоставить ему иное.

Так, дополнительное образование характеризуется тем, что обеспечивает *не полноту дня, а полноту образованности*. Его основное преимущество заключается в вариативности и предоставлении возможности ученику самостоятельно выбрать ту или иную программу, которую он хотел бы пройти. И здесь уже вновь возникает особое значение личного интереса ребёнка, так как именно он должен сыграть решающую роль в вопросе *полноты* собственной образованности. Такого рода полнота обеспечивается за счёт построения ориентира ребёнка на какую-либо практику или деятельность. Таким образом, в системе дополнительного образования развернулись следующие процессы: знакомство ученика с разнообразными видами практик, обеспечение условий для реализации проб в данных практиках и поддержка самоопределения детей в отношении собственного будущего, а значит и осмысления собственных образовательных целей и задач. Разворачивание таких процессов сложно реализуемо в действительности школы, по той причине, что в основном образовании взят ориентир на трансляцию универсального культурного знания, доступного для всех, вне зависимости от социального положения ребёнка или его личностных интересов. Изначально дополнительное образование организовывалось с целью устранения данного дефицита, взятия ориентира на

¹ Многие преподаватели ведут блоги в сети Интернет, где часто можно встретить истории, связанные с тем, как пришлось потратить целый урок или ленту на то, чтобы опровергнуть какую-либо псевдотеорию, найденную студентом/учеником на просторах интернет-порталов. При этом, не всегда удаётся убедить последнего в том, что он нашёл ложную информацию.

² Мы можем проследить реализацию данного принципа на материале истории того же образования.

личностные интересы и потребности ребёнка посредством индивидуально-ориентированного подхода к обучению.

Индивидуализация процесса обучения проявила определённое противоречие в сфере отечественного образования. Дело в том, что такой подход вступает в конфликт с традиционными представлениями о построении учебного процесса: школа – это закрытая структура, которая действует в соответствии с конкретными стандартами и типовыми планами обучения. В традиционной школе ученик не может занять управляющую позицию в отношении собственного образования, так как данная функция (управления) закреплена за специальными педагогическими позициями, действующими в авторитарном режиме. Фактически, иной — *демократический* — уклад дополнительного образования «перевернул» представления об организации учебно-воспитательного процесса. Несмотря на то, что в различных кружках, мастерских и клубах также имеются педагогические позиции, однако там детям предоставлялись бóльшие свободы, нежели в школе или каком-либо другом формализованном учебном заведении. Детям позволялось самоорганизовываться, обустроить пространство удобным для себя способом, работать в режиме менее жёстких регламентов, создавать свой авторский продукт. Достаточно часто педагоги проводили свои занятия не в учебных аудиториях, а на природе. Дополнительное образование является отдельной плоскостью в целостном образовательном пространстве в силу того, что устроено по принципам иного уклада и разворачивает другую (свободную) схему организации обучения. Но, так или иначе, кружки, мастерские, клубы всё же квалифицировались как учителями, так и родителями как факультативы, подчинённые основному образованию. И в этом моменте возникает особенное место такой формы как летние лагеря. Генезис формирования специфического уклада таких лагерей мы более подробно опишем в главе «История становления образовательной функции в летних лагерях», а в настоящий момент нам важно рассмотреть сам феномен этого формата и выделить его как совершенно иной, отличающийся от представленных нами ранее.

В обозначенных границах образовательного пространства летний лагерь возникает как особая форма за счёт того, что «выдёргивает» детей из формализованной учебной плоскости и помещает их на достаточно длительный срок в другую действительность, которая фактически противопоставляется традиционному укладу во всех принципиальных моментах. В летнем лагере разворачиваются все те же сюжеты, что и в прочих форматах дополнительного образования: поддерживается самоорганизация, организуется работа клубов и мастерских, отдельно поддерживается процесс создания и презентации творческого продукта, реализуется принцип индивидуализации и т.д., но примечательная особенность — в своего рода изолированности детей. В отличие от классических форм дополнительного образования, которые происходят *параллельно* основному процессу обучения, летний лагерь обеспечивает необходимый уровень концентрации и погружённость в то содержание, которое задано его программой. Более того, так как лагерь является летним, то процесс основного образования берёт паузу, и про него фактически можно забыть. Школьники полностью погружаются в другой учебный мир, который не находится под прямым влиянием внешних факторов. Это усиливает сюжет *свободы и романтизма*, который пронизывает всю историю летних лагерей. Детей отрывают от родителей, от учителей, от всей повседневности.

Такие специфические условия организации уклада летнего лагеря позволили развернуть целый арсенал педагогических разработок, посвящённых интенсификации процесса обучения. В последующих главах данной книги мы продемонстрируем, что

летние лагеря изначально несли не просто развлекательную функцию для своих участников, а изначально в них закладывались технологии воспитания (конкретно – технологии трудового воспитания). Но при этом, от воспитания осуществлялось постепенное движение к образованию, вследствие чего оформилось понятие «летнего образовательного отдыха», где детей погружали в интерактивное и практико-ориентированное обучение. Также для летних лагерей характерен такой лейтмотив как «душевность», что позволило и педагогам, и детям оказаться в ситуации сотрудничества, а не руководства, как в формализованных процессах обучения. Вследствие, возникли такие педагогические позиции как наставник, педагог сопровождения, мастер, тьютор и т.д. Они воспринимались как более «дружелюбные», демонстрирующие искреннюю заинтересованность в личностных притязаниях детей.

Для нас именно из изложенных выше представлений возникают базовые основания *развивающего отдыха детей, то есть того отдыха, который ориентирован на индивидуальные интересы и образовательные потребности детей, поддерживающий процесс самоопределения ребёнка и обеспечивающий полноту (или определённый уровень) образованности ребёнка в соответствии с его жизненными ориентирами.*

Содержательное наполнение развивающего отдыха

В обозначенных контекстах особый смысл возникает за понятием «отдых», которое необходимо конкретизировать. В основу этого смысла заложено различие таких процессов как «развлечение» и «увлечение». Современным человеком отдых понимается как то, что позволяет отвлечься от работы, какой-либо рутины, от монотонного вида деятельности. Так как в данную деятельность придётся вернуться, то отдых должен быть быстрым, максимально контрастирующим с рутинной повседневностью направлен на предотвращение профессионального выгорания, на восстановление «сил» и т.д. В его основу закладывается *раз-влечение*, как базовый процесс, обеспечивающий состоятельность отдыха. Развлечению характерно то, что оно разовое, моментальное и имеет конкретное значение — только «здесь и сейчас». По своей сути, развлечение разрывает привычный уклад жизни, воздействуя на эмоциональную сферу человека, обостряя те или иные чувства/ощущения, запоминается своей яркостью и необычностью, является «чем-то новым»³. Результат развлечения – это временное *от-влечение*, смысл которого не экстраполируется куда-либо в будущее и не оказывает принципиального влияния на жизнь. Оно не требует дальнейшей погружённости человека⁴. Так люди посещают блокбастеры, «уходят» в мир онлайн-игр, находятся в поисках «новых ощущений» пробуя экстрим и т.д. Один из самых распространённых форматов развлечения – это праздник-шоу, который очень часто закладывается в качестве базового действия в программы летних лагерей, что не уместно в случае с развивающими программами. Такое представление об отдыхе лишь прерывает обыденную жизнь ученика и организует отвлечение от рутинного уклада школьной жизни. Такие программы не встраиваются в образовательное пространство, которое состоит из целостности формальной, неформальной и дополнительной плоскостей. Развлечение наоборот, выталкивает ребёнка из данной целостности, не обеспечивая однозначного

³ Взято в кавычки неспроста, т.к. чем именно оно является остаётся непонятным и неопределённым до конца.

⁴ В том случае, если не вызывает зависимости у человека (например, адреналиновая зависимость или игромания и т.д.)

образовательного эффекта, достижение которого можно было бы с уверенностью констатировать или прогнозировать.

Иной смысл имеет понятие «увлечение», которое ложится в основание отдыха другого типа. Оно характеризуется наличием устойчивого интереса к чему-либо, обеспечивает поглощённость какой-нибудь темой, практикой, объектом и т.п. В большинстве случаев, увлечение раскрывается через формат хобби, и оно отличается от *раз-влечения* («разовое влечение») тем, что полностью осознанно и субъектно. Результаты увлечений достаточно просто экстраполируются в будущее и во многом приобретают смысложизненное значение. Собственно, устойчивый интерес – это основополагающая единица данного процесса. В свою очередь, интерес характеризуется тем, что человек, являющийся его носителем, специальным образом концентрируется на нём и имеет постоянную потребность в его развитии. Это означает, что человек может пожертвовать какими-либо второстепенными обстоятельствами во благо собственного интереса. Если говорить конкретно о детях, то в контексте летнего отдыха имеют очень большое значение познавательные интересы, обеспечивающие выбор той практики и сферы деятельности, по отношению к которой у ребёнка выстраивается процесс самоопределения.

Таким образом, в основу именно развивающего образовательного отдыха должно быть заложено то или иное увлечение (или тематический спектр увлечений), а не развлечение. Стоит отдельно заметить то, что помимо первичных оснований для самоопределения, увлечения обеспечивают связь действительности летнего лагеря с другими действительностями целостного образовательного пространства. Если педагоги, работающие в лагере, обеспечивают грамотное сопровождение и развитие интереса ребёнка, то для последнего становятся более понятными другие образовательные «места» как средства собственного роста и развития. В этом смысле, летняя программа и может рассматриваться нами как формат *дополняющего* образования.

Особая концентрация на персональном интересе ребёнка вводит ещё один важный элемент в структуру образовательного пространства – индивидуальная образовательная стратегия. Именно индивидуальная образовательная стратегия, которая уже внутри себя содержит индивидуальные программы и планы, обеспечивает эффективное движение ученика в образовательном пространстве. Но на первый взгляд может показаться, что такая стратегия в той или иной форме имеется у каждого школьника, ведь продвижение к конечному результату осуществляется в любом случае (получение аттестата/диплома, трудоустройство). На самом деле это не совсем так. Стоит различать *индивидуальную* образовательную стратегию с *типовой* образовательной стратегией. Разница данных понятий заключается в том, что типовая стратегия реализуется в стандартизированной системе обучения, где учебные планы, содержание занятий и время-затраты уже спланированы заранее и линейно организованы. Такие стратегии тоже бывают разные. Например, стратегия отличника содержит в себе вполне понятные алгоритмы действий, которых необходимо придерживаться: углублённо изучать предметы, поддерживать положительные социальные отношения с учителями, вести себя прилично и примерно, исправно выполнять все задания, не ввязываться в сомнительные форматы времяпрепровождения и т.д. В такой стратегии могут быть разные цели – начиная с потребности «угодить» родителям, заканчивая установкой поступления в престижный ВУЗ. Так или иначе, всё это содержание может быть помыслено в рамках правил, норм и регламентов, существующих в традиционной школе. Также можно описать стратегии ударника, троечника и даже двоечника. Есть другие виды типовых стратегий, например,

такие как стратегия поступления в элитный ВУЗ⁵, где необходимо предусмотреть подготовку к олимпиаде/участие в стажировке/конференции и т.д. В общем, *в рамках типовых стратегий цели и условия их достижения изначально ясны, кем-либо прописаны, определены и, в конечном счёте, стабильны.*

Индивидуальная образовательная стратегия возникает из предпосылок субъектности ребёнка, а точнее, из промежуточных результатов процесса самоопределения. Сам процесс самоопределения связан со становлением картины мира, собственной философии и нахождения себя (своего, авторского) в современной реальности. Каждая такая стратегия по-своему уникальна и имеет свою конфигурацию целей, необходимых для их достижения средств и действий. Отсюда и возникает характеристика *индивидуальности*, так как она связана с формированием стиля и способа мышления ребёнка. Такая стратегия может возникнуть вопреки тем укладам учебной действительности, в которые включён ребёнок и это происходит за счёт конкретной характеристики разворачивания процесса *самоопределения*. Если взглянуть на составные данного термина, то можно выделить две важные части – *само* и *определение*. То есть в данном процессе ребёнок сам себя определяет исходя из *формирующихся* отнолоических оснований.

В большинстве случаев *нас* определяют вопреки нашим желаниям и интересам, и мы даже можем не замечать этого. Человека определяет та или иная норма, которая существует в деятельности. В школе нас определяет учебный план и необходимость аттестата. На работе нас может определять должностная инструкция или правила эксплуатации оборудования. В общественных местах нас могут определять правила этикета или закон и т.д. Всё это не хорошо и не плохо – это один из принципов стабильного существования нашего общества. Но в ситуации с *само-определением*, главную роль играет момент критического отношения к той действительности, в которой мы находимся, живём и действуем [34]. Самоопределение – это выход *над* нормой, с целью рефлексивного осмысления данной нормы. В этом плане, можно либо понять суть нормы, присвоив её и овладев ею в совершенстве. Так происходит становление мастеров своего дела. Либо можно сконструировать свою, более объёмную и более совершенную норму. Так происходит становление авторов. *В свою очередь, обеспечение акта самоопределения – есть базовая цель развивающего отдыха. Основопологающей задачей может быть обозначено обеспечение рефлексивного выхода ребёнка над собственным процессом образования. Результат, отражающий достижение поставленной цели – это появление индивидуальной образовательной стратегии (или её эскиза).* Стоит обратить особое внимание на то, что акт самоопределения – это хронологически растянутый процесс, и вовсе необязательна его реализация в рамках одной смены лагеря. Порой самоопределение растягивается на десятилетия. В этом плане, *функция лагеря – интенсифицировать процесс самоопределения.*

Таким образом, индивидуальные образовательные стратегии, основанные на результатах самоопределения человека, имеют неповторимую траекторию становления субъекта. Такие стратегии долгосрочны и устанавливают в своих рамках *рекордные образовательные цели*. Подобного рода стратегия не может быть реализована в границах линейного и стандартизированного образования, её цели и установки выходят за рамки установленного ряда учебных заведений и устремлены в открытое образовательное пространство, в состав которого входят комплексы практик. В этом же смысле, движение в границах предметов также устанавливает рамки, поэтому здесь можно говорить о

⁵ Также престижный и элитный ВУЗы имеют принципиальные отличия друг от друга.

метапредметном движении, целостность которого и определяется включенностью ребёнка в практику.

Летний отдых имеет примечательное положение в отношении изложенных выше тезисов. Во-первых, в действительности программ такого отдыха предлагается проявить свою «самость», там позволяется высказать *свою* точку зрения, какой бы радикальной она не была. Во-вторых, можно попробовать построить собственную норму через механизм самоуправления, а также апробировать её социальную дееспособность (признание данной нормы другими участниками программы). В-третьих, лето – это промежуток между этапами образовательного пути (переход из одного класса в другой), что позволяет развернуть содержательную рефлексию прошедшего этапа и наметить перспективу дальнейшего становления в формате индивидуальной образовательной стратегии. Но это не значит, что развивающая программа ориентирована только на тех детей, которые способны выйти над стандартизированной нормой. Многие люди (как дети, так и взрослые) делают осознанный выбор в пользу определения себя существующей нормой – это своего рода *реверсивное самоопределение (функциональное самоопределение)*. При этом стоит заметить, что не все дети, делающие выбор в пользу создания уникального продукта или нормы, достигают в результате своих рекордных целей – это социальное правило, которое определяется своеобразными механизмами селекции. Мы лишь утверждаем то, что при проектировании образовательных форматов необходимо удерживать весь спектр разнообразия и полноту такого сложного процесса как самоопределение.

Компетентностный подход

Появление технологий индивидуализации, работа с самоопределением детей и формирование контуров открытого образования создали благоприятные условия для распространения компетентностного подхода в сфере отечественного образования [24,44,45]. Данный процесс был сообразен тенденциям, которые разворачивались в системе дополнительного образования, как во многом противопоставленному укладу основного (традиционного) образования. Связь индивидуализации и компетентностного подхода выделяется нами неслучайно. Дело в том, что компетентностная парадигма определяет ряд принципов построения образовательного процесса, который соответствует философии открытого образования [28]. В ряду таких принципов: развитие у учеников способностей, позволяющих самостоятельно работать с проблемными ситуациями и решать их; ориентация на практическое освоение тех или иных способностей; построение обучения через адаптированный опыт и т.д. Такая категория как способность или готовность позволяют смотреть на процесс становления более конструктивно и в некотором смысле более прагматично/практично. В свою очередь, такие категории как знание, умение и навык позволяют взглянуть на образовательный результат как на универсальный, что хорошо в действительности стандартизированного «учебного конвейера», но не в ситуации принятия индивидуальности как ценности и основы образовательных целей.

Рассматриваемый нами подход также задаёт специфические антропологические представления [35]. Во-первых, ученик так или иначе должен оказаться в ситуации проявления субъектности. Во-вторых, он должен сам себя спроектировать, то есть встать в позицию самостоятельного управления своим образовательным движением. И здесь развивающий отдых имеет большое значение, обеспечивая поддержку процесса

самоопределения и организуя ситуацию столкновения нового (компетентностного) понимания процесса учения и традиционного. Один из первых показателей того, что компетентностный подход был «принят» учеником заключается в том, что он начинает интерпретировать сначала школу как *своё* образовательное средство, а далее видит учебный потенциал как в книгах, так и в конкретных людях, способных обеспечить его продвижение в освоении той или иной компетенции. Стоит отдельно обратить внимание на тезис о том, что другой человек может быть проинтерпретирован как образовательное средство. Дело в том, что специфическая социальная обстановка летнего лагеря предрасполагает к уплотнению социальных связей детей [46]. Следовательно, среда лагеря должна быть устроена таким образом, чтобы дети смотрели друг на друга не просто как на друзей, а как на тех, кто может научить друг друга чему-то новому. Парадокс этого подхода заключается в том, что принятие его философских смыслов позволяет объединить все разные плоскости образовательного пространства, так как в компетентностной парадигме фактически всё имеет учебную ценность, если смотреть на это через призму своей практики. Но только эти разные плоскости объединяются не их организаторами, а детьми, как субъектами собственного становления. В таких условиях возникает *рынок образовательных услуг*, где те или иные институциональные формы вступают в борьбу друг с другом за качество выстраиваемого учебного процесса, за полную предлагаемого образовательного средства и т.д. [36] *Летние программы – это одни из основных игроков на данном рынке, которые при проектировании и реализации своего содержания должны исходить не из определённых универсалий, а из конкретных индивидуальных образовательных потребностей детей и их родителей, другими словами, заказчиков образовательной услуги.*

Но компетентностный подход также может наполняться разными смыслами, которые задаются западными и отечественными представлениями. В англоязычной литературе выделяют две основных темы, из которых вытекают определения компетенций:

1. Описание рабочих задач и результатов работы. Эти описания основываются на национальных системах обучения – National/Scottish Vocational Qualifications и Management Charter Initiative (MCI). Здесь компетенции определяются как способность менеджеров действовать в соответствии со стандартами организации.

2. Другое определение возникло в деятельности консультантов по вопросам эффективного управления и ориентировано на описание поведенческих компетенций как характеристик личности, направленных на достижение высокого результата в работе [38].

В обоих случаях, компетенция рассматривается как характеристика или способность, позволяющая человеку встраиваться в систему разделения труда и эффективно функционировать в ней. В этом случае, человек должен хорошо понимать принципы работы оборудования, различных программ и систем документооборота, должен обладать навыками этического поведения, базой для вхождения в корпоративную культуру и т.д. [23]

Очевидно, что компетенции в западной парадигме рассматриваются в рамках бихевиористского подхода, который ориентирован на схватывание и оценку каких-либо стимул-реактивных схем в каких-либо стандартизированных ситуациях. Стоит обратить особое внимание на то, что в XX веке психология бихевиоризма имела особую популярность в реалиях Запада, и фактически, играла роль ведущей психологической теории. В свою очередь, отечественные реалии опирались на положения, определяемые

теорией деятельности, где особое положение имело не поведение человека, а его сознание и мышление [27].

Деятельность ставит человека в более сложные и более неопределённые условия, где требуется мышление определённого характера, наличие собственных целей и установок, а также, предъявление субъектной позиции.

Опираясь на традиции представлений о рефлексии в российской культуре и мышлении, компетенция – это рефлексивная возможность человека по саморазмещению (или по капитализации) своего или коллективного накопленного ресурса и потенциала.

Конечно, такое понимание компетенции ориентировано на вхождение, прежде всего, в ситуации неопределенности и реализацию действий открытого характера. Отсюда и иные требования к структурам компетенций и к тренажерам (образовательным программам) по их становлению.

Таким образом, компетенция – это функция современной субъективации, отвечающая, с антропологической стороны, за возможности практического овладения с помощью переформатирования и перемасштабирования собственных средств, а с социально-деятельностной стороны – компетенция существует независимо (от человека) и управляет стратегическими полаганиями. Компетенция определяет меру включенности ученика в практику и его возможности осуществлять в ней значимые субъектные действия⁶. Соответственно, продуктивное включение ребёнка в практику и обеспечение качественной рефлексии по отношению к процессу включенности – есть деятельностное и конкурентное преимущество программы развивающего отдыха.

Программы развивающего отдыха и рынок образовательных услуг

На настоящий момент отечественный рынок образовательных услуг ещё только на первых шагах своего формирования. Это связано с двумя ключевыми факторами: (1) наша система образования всё же ещё не преодолела традиционный (индустриальный) подход. В целом, выбор ученика и его личностные интересы остаются на втором плане. Попытки внедрения индивидуальных образовательных программ и индивидуальных планов обучения ограничиваются масштабом какой-либо конкретной школы, т.е. ученику предлагается построить свой образовательный маршрут, выбирая из предложенных вариаций программ и профилей внутри школы, но не вне её пространства. Пока основное образование не открыло свои двери для действительности неформального образования, сложно говорить о конкурирующих образовательных услугах, так как прохождение школы – это обязательное социальное условие. (2) Родители не оформляют себя в полноценное сообщество, которое могло бы принимать участие в обсуждении и установлении целей образования. Другими словами, родительское сообщество не позиционирует себя как полноценного и правомерного заказчика на образовательные услуги. Периодически, группы родителей «ввязываются» в дискурс с органами исполнительной власти, но до институализации собственных интересов дело не доходит. Несмотря на это, имеются качественные предпосылки. В последнее время становится востребованной форма семейного образования или так называемого «образования на дому». Появились инициативные группы родителей, которые забирают своих детей на данную форму, пытаясь самостоятельно организовать учебный процесс для своего ребёнка.

⁶ Более подробно структура компетенции будет разобрана в главе «Принципы конструирования программ»

В связи с этим, часть таких родителей даже обращается к услугам оплачиваемых тьюторов для организации квалифицированной педагогической поддержки. Но пока такое движение не набрало достаточных мощностей для того, чтобы полноценно противопоставить себя существующим институциональным формам.

Учитывая обозначенные дефициты отечественного рынка образовательных услуг, действительность дополнительного образования и, в частности, программы летнего отдыха находятся в несколько ином положении. Именно здесь начинает обретать отчётливые контуры первичный рынок услуг, так как дополнительное образование изначально строилось как ориентированное на интересы учеников. Итоговое решение о выборе программы как летнего отдыха, так и какого-либо еженедельного кружка, лежит за родителем, являющимся заказчиком. Это, с одной стороны, накладывает большую ответственность на родителя за понимание того, каким образом разворачивается процесс самоопределения ребёнка и в какой именно сфере лежат его устойчивые интересы. С другой стороны, это требует от родителя понимания и представления о разнообразии педагогических подходов, понимания того, что есть полезный и образовательный отдых, в отличие от развлекательного и т.д. Становление таких представлений – процесс долгосрочный. В связи с этим, на управляющем персонале летнего лагеря лежит функция самостоятельного прояснения образовательного заказа и донесения информации о своих программах развивающего отдыха. Фактически, речь идёт о продаже и эффективном менеджменте своих программ в рыночной действительности.

По данным, приведенным в докладе руководителя отдела «Социальные проекты» Агентства стратегических инициатив [7], доля родителей, отправляющих своих детей в детские лагеря отдыха составляет всего 24%. При этом, 32 % детей не желают ехать в традиционный лагерь отдыха; неудовлетворенность родителей в связи с отсутствием современных образовательных программ и комфортных условий в детских лагерях — 28 %.

Основной причиной, по которой родители хотели бы отправить детей в лагерь отдыха, является общение со сверстниками (34% респондентов), за ней по популярности следуют развитие ребенка и пребывание на свежем воздухе (30% и 29%) [7]. Сейчас отдыхают в детских лагерях только 24 % детей, причем 2/3 из них в городских лагерях дневного пребывания, которые по своей сути предполагают посещение того же образовательного учреждения что и в неканукулярное время, просто предлагающего другую программу. Таким образом, существующая система летнего отдыха и оздоровления не отвечает имеющемуся запросу ни в отношении предлагаемых программ, ни в отношении предлагаемых условий.

Мы можем говорить, что современное состояние системы организации летнего отдыха и оздоровления детей сталкивается с проблемой несоответствия требованиям своих заказчиков. В связи с этим, в 2012 году Агентством стратегических инициатив была разработана Модельная программа развития отдыха и оздоровления детей в субъектах Российской Федерации [5], среди ключевых задач которой, наряду с реновацией, модернизацией и развитием инфраструктуры объектов отдыха и оздоровления детей, выделена задача повышения качества и разнообразия программ. Проблемные зоны, определенные Модельной программой:

1. Низкое качество программ летнего отдыха и оздоровления детей. Их несоответствие интересам заказчиков, в первую очередь, родителей и государства.

2. Низкий уровень доступности качественных программ, в том числе для социально незащищенных детей и детей в семьях с невысоким уровнем дохода.

3. Незрелость инфраструктуры, низкое качество условий, в которых реализуются программы, недофинансированность системы.

4. Отсутствие образовательной и воспитательной идеологии, а соответственно и технологий организации летнего отдыха; не эффективное использование каникулярного времени в целях развития ребенка.

5. Отсутствие вариативности программ летнего отдыха и оздоровления детей.

Обозначенные проблемы скорее являются зоной ближайшего развития для системы летних лагерей, освоение которой обеспечит становление сегмента рынка образовательных услуг. Собственно говоря, для появления конкурентных преимуществ и обеспечения интенсивного движения, необходимо обустроить полноценный переход к новому типу программ развивающего отдыха. Как упоминалось ранее, необходимо построение коммуникации с непосредственным заказчиком, совместное определение более конкретных целей и задач летних программ, осмысление такого нового типа образовательного пространства как открытое. Всё это масштабная работа, которая делается в несколько стратегических шагов и требующая предварительного исследования потребностей родителей и интересов детей.

История становления образовательной функции в летнем лагере

Летний лагерь не сразу представился как формат дополнительного образования детей, а имел свою собственную историю возникновения и развития. Особенно интересно проследить то, каким образом оформлялся образовательный процесс в границах лагеря. Сам уклад и «атмосфера», которые погружали детей в абсолютно уникальные для них условия, провоцировали возникновение характерных эффектов: дети знакомились с «другими» взрослыми, с пространством собственной свободы, с натуральными проблемами, которые приходилось решать самостоятельно, с событийностью, которая «собирала» и оформляла картину мира у детей и другими, отличными от повседневной жизни процессами и эффектами.

Изначально, рассматриваемый нами феномен возник на Западе во второй половине 1800-х годов. Идея летних лагерей данной традиции сводится к концепции «Скаутов», основы которой заложил полковник Пауэль. Его лагерь - это создание спартанских условий для подростков в отдалённой от цивилизации среде. В такой среде мальчики обучаются выживанию, навыкам следопыта, работе в команде. Изначально, такой лагерь был ориентирован на социальную элиту, но в дальнейшем данный формат обрёл большую популярность и уже оформился как лагерь «Бойскаутов». К концу 1880-х годов стал формироваться массив частных лагерей, основанных на данной концепции, что сделало их доступными даже для бедных слоёв населения.

В определённом смысле, представления полковника Пауэля были схожи с педагогическими взглядами Руссо, а именно: следование «человеческой природе», придание особого значения труду и самостоятельности, организация восприятия человеком мира через ощущения. Фактически, придание особого значения «естественному воспитанию» - это базовый принцип, который лёг в основу дальнейшего развития представлений об специфической среде летнего лагеря. Другой особенностью является погружение детей в пространство природы, вдали от урбанистического стиля жизни, где многое за самого человека выполняет сформировавшаяся к тому времени сфера услуг и система комфортной инфраструктуры. Полковник Пауэль, как и любой военный, был убеждён в том, что столкновение с действительностью выживания формирует стержень настоящего мужчины, самостоятельного, инициативного и готового действовать в непредвиденных обстоятельствах. В свою очередь, коллективное столкновение с трудностями самостоятельной организации быта и борьбы с природной стихией – это с одной стороны, позволяет ощутить важность и значимость другого человека, с другой стороны, формирует у детей эмпатию и чувство взаимовыручки. Такая «философия» деятельности отдыха⁷ быстро обрела большую популярность. В дальнейшем, практика «Бойскаутов» была успешно заимствована в действительность отечественных летних лагерей, а конкретно, в практику «пионерии». На Западе данные идеи развиваются и совершенствуются и в настоящий момент. Сеть скаутских лагерей расширяется, и во многих Западных семьях прохождение такого типа лагерей является поколенческой традицией, своего рода актом инициации ребёнка, ознаменовывающую его взросление через проявление самостоятельности в суровых природных условиях.

⁷ Отдыха от городского комфорта и «удобной» повседневности

Помимо того, что в Западной традиции было показано то, как можно построить процесс воспитания в специфических и специально организованных условиях, в практике «Бойскаутов» возникает ещё один очень важный момент, принципиальность которого была подтверждена в дальнейшем практикой пионерских лагерей. Речь идёт о создании в летних лагерях собственной знаково-символической системы через практику награждения детей знаками отличия за те или иные достижения. Есть два вида символики: символы идентификации и символы навыка. К первым относятся различные нашивки, значки, ленты и шнуры, которые скаут носит на своей форме. Они обозначают его отношение к конкретной скаутской организации, положение в ней, принадлежность к дружине, отряду, звену. Ко вторым относятся те знаки, по которым можно определить достижения, разряд скаута или сданные им «специальности», например, в поварском деле, оказании первой помощи, спортивном совершенствовании и т. д. В определённом смысле, форма скаута – это его портфолио. Важность наличия такой знаково-символической системы, которая была заимствована из военных практик, заключается в том, что посредством неё действительность лагеря, достижения ребёнка, могут быть «продлены» в повседневный уклад жизни и там продемонстрированы. В определённом смысле, такие знаки влияют и на статус ребёнка в уже повседневном укладе жизни.

Также есть и комплекс своих внутренних традиций (начиная от скаутского галстука, заканчивая специфическим скаутским рукопожатием), которые конструируют скаутский лагерь как особенное место, со своими «тайнами» и принципами, которые в обыденной жизни будут понятны далеко не всем. Это делает из скаутского лагеря большой клуб, эффекты которого могут быть оценены и признаны другими людьми, скаутами не являющимися.

Прежде чем была заимствована технология скаутизма в отечественную действительность, в России имело место становление собственных воспитательных практик в летних лагерях, расставляющих акценты на несколько других процессах и эффектах.

1900 – 1920: практико-ориентированный способ познания

В отечественной традиции летние лагеря возникли в начале 1900-х годов и изначально были ориентированы на мало защищённые социальные слои населения (в отличие от истоков Западной традиции). Такие лагеря носили название «летних колоний», которые организовывались на базе школ в окрестностях городов или в помещичьих домах. С точки зрения воспитательного эффекта, основная функция данных колоний заключалась в том, чтобы организовать социализацию и трудовое воспитание детей, посредством коллективной работы по дому или в огороде. Таким образом, как в западной, так и в отечественной традициях естественным образом возник воспитательный эффект при реализации идеи коллективного труда.

Трудовое воспитание становится центральным процессом, вокруг которого образуется уклад лагеря (трудовой колонии). Элемент труда делает лагерь особенным местом в пространстве детства. Это связано с тем, что дети в рамках лагеря начинают сталкиваться с другим, иным способом познания. Процесс делания чего-либо и построение оценки по результатам твоей деятельности – это то, что выделяет лагерь как своего рода событие для тех ребят, которые туда попадают и принимают идею, заложенную в основу уклада жизни в лагере. Фактически, в лагере начала становиться

другая грань мышления ребёнка – эмпирическое мышление. Но «сухая» идея труда сама по себе не связывается с теми теоретическими данными, которые дети получают в основной школе. Поэтому трудовые колонии какое-то время оставались своего рода придатком к процессу обучения, но однозначно вводили иные представления о летнем времяпрепровождении.

Впоследствии идея трудового воспитания была развита В.Н. Шацким в рамках тех же трудовых колоний. Шацкий целенаправленно развил концепцию летнего трудового лагеря в русле принципов самоуправления и товарищеского сотрудничества учеников с учителями. Принципиально важным моментом, который Шацкий отразил в своей концепции – это неформальность процесса обучения в рамках лагеря. При этом, его лагерь также популяризировал научное знание среди детей. Таким образом, Шацкий заложил очень значимую *идею клуба*, как базовой единицы дополнительного образования.

С появлением данной концепции начинают очерчиваться, с одной стороны – границы, а с другой – связи летнего лагеря с системой основного образования. Идея воспитания преобразуется в идею дополнительного образования, где детям доверяется проявить инициативу в отношении организации пространства того места, в котором их учат. И здесь уже в основу не только лишь воспитательного, но и конкретного учебного процесса закладывается принцип практико-ориентированности, эмпирического познания и натур-исследования. Шацкий «посадил» на уклад трудовой колонии процесс обучения, чем заложил основания для возникновения образовательной функции в них.

1920 – 1960: формирование картины мира

В 1920-х годах З.П. Соловьёв создаёт целостную систему летнего лагеря, одной из ключевых функций которого является оздоровление детей. Соловьёв подчёркивает важность гигиены, делает фокус на возрастных особенностях детей, формирует базу для режима лагеря и т.д. В общем, он создал проект летнего лагеря, который не изжил себя и до настоящего момента. В 1925 г. Соловьёв создаёт экспериментальную базу в «Артеке» для того, чтобы апробировать свою теоретическую концепцию. В «Артеке» появляется такая известная для нас педагогическая позиция как «вожатый». В итоге, концепция Соловьёва была взята за основу при развитии сети пионерских лагерей. Его концепция была дополнена элементами технологии реализации бойскаутских лагерей. В 1930-е года данная сеть была развита достаточно сильно, и теперь за становящейся системой дополнительного образования закрепились функция «идеологической прокачки» детей. Здесь важно выделить то, что лагеря превращаются в инфраструктурный проект, под который заводится своё собственное содержание, свои собственные нормы и правила.

Сегодня пионерлагеря подвергаются серьёзной критике из-за реализации идеи педагогики воздействия, которая не допускает возникновения у ученика субъектной позиции, использования техник идеологической пропаганды, которая задаёт линейное и шаблонное восприятие действительности, массового «хождения строем» и формирование у молодёжи антирелигиозных настроений. Но с другой стороны, именно пионерские лагеря, хоть и канонично, но положили образовательную основу в действительность лагеря, т.е. дети там стали целенаправленно образовываться. Это связано с двумя принципиальными моментами. Во-первых, вся система пионерских организаций создала своеобразное знаково-символическое пространство для детей, которое позволяло им взрослеть. Пионерская идеология была пронизана актами инициации, которые

демонстрировали ребёнку то, какую ступень взросления он прошёл. Получить галстук – это была честь, т.к. тебя официально (фактически на государственном уровне) признавали более взрослым. Для получения галстука необходимо было жить в соответствии с определёнными принципами, не демонстрировать асоциальное поведение и т.д. В свою очередь, поехать в лагерь для пионерского актива – это тоже честь, своего рода оценка. Во-вторых, идеологическая пропаганда в рамках данных лагерей формировала онтологию детей, представления о мироустройстве, напрямую влияла на самоопределение ребёнка, на образ его мышления. А формирование онтологии – это задача образовательного характера.

По сути, пионерлагеря стали представлять из себя целостное пространство, хоть и дискредитирующее такой ценный для летнего лагеря элемент как свобода и авторство. В будущем, сеть пионерлагерей только расширялась, и анти-свобода не влияла на рост их популярности среди детей и их родителей.

1960-1980: самоопределение и индивидуализация

Концепция авторитарных лагерей с жёсткой идеологией и культами личностей устойчиво просуществовала до 60-х годов. 60-е года в истории развития летних лагерей занимают особенное место, а именно период «оттепели» и трудовые лагеря, которые оформили некоторые важные принципы, наполняющие другим содержанием функцию «сборки» картины мира у детей, попадающих в лагерь и заложили деятельностный контекст в реализацию процесса самоопределения. В трудовых лагерях той эпохи появился достаточно большой массив ребят, которые стали связывать ситуацию труда с формированием и проявлением гражданской позиции. Это было связано с ситуацией кризиса, в которой находились колхозы того времени. В свою очередь, трудовые лагеря организовывались как раз возле таких колхозов, где дети могли своими глазами увидеть то патовое состояние, в котором находится объект хозяйственной деятельности. К коллективам трудовых лагерей обращались с призывом о помощи, говоря, что кадровый состав колхоза находится в сложной ситуации, что работают одни старики и хозяйство находится в большом запущении. Дети реагировали на данные призывы и оказывали акт помощи. Во многих случаях, дети по собственной инициативе работали ночью при свете луны.

Таким образом, труд стал интерпретироваться не просто как обязательство, а как акт помощи как конкретным людям, так и важным для страны объектам. Понятие «социально-полезный» труд обрело свой смысл, та идеология, которая «вита в воздухе» того времени обрела свои деятельностные и практические характеристики. Через труд дети начали самостоятельно, а не под прямым воздействием государства, оформлять собственную миссию, начали осознавать себя как поколение. В свою очередь, такое столкновение с упадочным состоянием колхозов организовало встречу детей того времени с реально существующей проблемой. Появилась технологическая связь: самоопределение стало строиться через работу с проблемой, а конкретно - через натуральные попытки её разрешения. Данный сюжет только сейчас подвергается серьёзной рефлексии, т.к. имеет потенциал оказания большого влияния на то, как выстраивать эффективный процесс самоопределения.

Стоит обратить внимание на то, что такое отношение к труду было не во всех трудовых лагерях. В пригородных лагерях дети относились к элементу труда как к

навязанной необходимости. Основное значение для них имели вечерние посиделки у костра, где обсуждалась сложившаяся политическая ситуация, пелись песни и рассказывались увлекательные истории. Основной потенциал и ресурс детей был направлен на вечернюю часть дня. Труд в пригородной действительности не был явлен детям как практика. В этом смысле, вечерние костры занимали особое значение и в загородном лагере, но там дети погружались в пространство рефлексии. Вечером, в кругу у костра разбирались социальные отношения, которые возникли в рабочей ситуации, обсуждалась миссия своего поколения и собственные ощущения от увиденного и проделанного. Также, в таком пространстве иначе была представлена позиция педагога. Вожатый явно отличался от учителя: он был более неформальным, менее авторитарным и судил по результатам дела. В некотором смысле, вожатый выступал как друг, что закладывало иные представления о взрослом и посредничестве.

В конце 60-х и начале 70-х для дополнительного образования началась новая эпоха, которая связана с такими фамилиями как И.П. Шмаков, О.С. Газман, Ш.А. Амонашвили. На основе неформальности педагогического процесса стали возникать идеи новой, более «контактной» педагогики, начали развиваться идеи индивидуально-ориентированного подхода, а летние лагеря преобразовывались в экспериментальные полигоны для новых образовательных технологий. За лагерями, как и прежде, была закреплена функция оздоровления, реализация практик здорового образа жизни, трудового воспитания. Но для нас ещё более важно то, что стали появляться профильные смены, лагеря стали разделяться по соответствию интересам разных групп детей. Если ранее в лагерях развернулся процесс онтологического самоопределения, то на данном этапе самоопределение стало более предметным и профилированным.

По-прежнему организовывались пионерские лагеря, но стали появляться лагеря научной направленности, лагеря со спортивным уклоном, туристические лагеря и т.д. На контрасте с предыдущей эпохой развития летних лагерей стало важно понимать, что дополнительное образование не предоставляет возможность для развлечений, а даёт возможность погрузиться в увлечения, а для того чтобы увлечения появились, необходима специальная педагогическая работа с интересом ребёнка, его развитием. Стали формироваться принципы педагогики сопровождения и каникулярное время обрело особое значение в образовательном пути ученика. Сталкиваясь с педагогами сопровождения в обстоятельствах сотрудничества и неформальной среды, учеников погружали в процесс рефлексии. Он получал возможность осмыслить переход из одного этапа своего образования (учебного года), к следующему, который ему только ещё предстоит освоить.

Таким образом, процесс самоопределения обрёл особое значение в пространстве лагеря. Если в предыдущих эпохах возникала практико-ориентированность как особенная черта, то теперь данный принцип был усилен появлением личности в пространстве практик, её интересов и притязаний.

1980-1990: новые практики и новые педагогические позиции

С 80-х по 90-е года идеи гуманной педагогики получают ещё большее развитие на платформе детских лагерей. О.С. Газман формулирует «педагогику свободы», а Ш.А. Амонашвили «гуманную педагогику». В основу школы самоопределения А.Н. Тубельского легли педагогические практики, во многом возникшие на теле лагерной

действительности. Параллельно развиваются сети других экспериментальных лагерей, где апробируются разные образовательные технологии, совершенствующие идеи коллективно творческого дела и идеи работы с самоопределением учеников. Летний лагерь становится не просто местом отдыха, а местом особой педагогической поддержки учеников, где педагоги считаются с личными интересами каждого, специально создают дружественную среду, обеспечивающую обучение через практику и конкретные виды деятельности.

В 90-е года система образования столкнулась с кризисом. Сеть летних лагерей попала под сокращение. Также сфера образования столкнулась с кадровыми дефицитами и экономическими проблемами. Но на фоне кризиса возникли целые комплексы инновационных образовательных идей. Появились новые подходы в системе образования: стали развиваться тьюторские технологии, которые имели свои основания именно в среде летних лагерей (часто вожатый в лагере выполнял именно тьюторскую функцию), оформилась педагогика самоопределения, мыследеятельностная педагогика и др. В системе дополнительного образования появился сильный формат интенсивной школы, где в каникулярное время дети осваивали дополнительные образовательные программы научного характера. На такие школы приглашались эксперты из разных сфер деятельности. В рамках данного формата получили развитие технологии обучения через игру. Уже не в качестве вожатых, а в качестве тьюторов и игротехников приглашались на работу молодые кадры, осваивающие и развивающие созданные инновации. Всё это только усилило учебный аспект в разных летних лагерях как уже особой интенсивной форме обучения. В рамках такого рода практик стал оформлять компетентностный подход, который ориентировался не на фиксацию конкретных знаний, умений и навыков, а на целостные способности у ученика, которые позволили бы действовать в рамках практических ситуаций и работать с проблемным материалом.

Свобода в отношении проектирования программы летнего отдыха детей наложила свой отпечаток на современное состояние рассматриваемого нами формата. Возникло избыточное количество авторов данных программ. Система летних лагерей фрагментировалась и её достаточно сложно обобщить. Долгое время не разрабатывались стандарты в отношении установления общих принципов, норм и подходов к реализации таких программ. В этом смысле, опираясь на исторические основания становления формата летних лагерей, нам необходимо экстраполировать уже оформленный опыт в данной области в переходную ситуацию современного отечественного образования, которая связана с развитием компетентностного подхода.

Таким образом, мы можем выделить следующие исторически сложившиеся приоритеты, определяющие содержание программы летнего образовательного отдыха детей:

- освоение учащимися базисного уровня знаний, связанных с различными сферами человеческой деятельности, важными в наше время, а также с современными картинами мира, социальными структурами, возможными вариантами собственного позиционирования и продвижения в обществе;

- освоение учащимися технологий и навыков организации и управления собственной деятельностью, позволяющих достигать общественно признаваемых результатов в

выбранной профессиональной сфере (вплоть до значимых инноваций в ней) и в общественных отношениях;

- целенаправленное формирование готовности и способностей действовать в практической и проблемной ситуации (компетенций), позволяющих управлять собственным поведением, мыслительной и эмоциональной сферами, эффективно строить стратегию своего поведения в различных ситуациях, осваивать и применять нормы поведения в обществе и действия в кооперации с другими людьми.

Работа в отношении первого блока приоритетов всегда активно велась учреждениями дополнительного образования в рамках кружков, секций, клубов и так далее, она давно выстроена и отлажена во всех регионах Российской Федерации, чего нельзя сказать о двух других блоках. И если процесс освоения учащимися технологий и навыков организации собственной деятельности выстраивается хотя бы фрагментарно, то деятельность по организации процесса формирования и освоения компетенций сегодня не технологизирована и системно не ведется. Вместе с тем, пространство летнего лагеря как нельзя лучше подходит для организации деятельностных проб и освоения сквозных компетенций, в том числе навыков самоорганизации, самоуправления, организации социальной коммуникации, позиционирования и стратегирования. Это связано с тем, что по своей сути, летний образовательный отдых должен быть построен как образование дополняющего характера: как образование, обеспечивающее полноту общего образования, которое ребёнок получает в течение года.

Принципы конструирования программ

С настоящей главы мы приступаем к изложению целостного представления о проекте программы летнего развивающего отдыха нового типа. Исходя из ранее описанных философских представлений о сущности летнего развивающего отдыха и исторических сформировавшихся специфических элементов летнего лагеря, мы сформулировали ряд принципов, которые ложатся в основу программы. Принципы – это те элементы программы, которые образуют её целостный и разносторонний замысел.

Компетентность

В предыдущих главах мы поясняли суть и основания возникновения компетентного подхода, в частности по отношению к такому формату как летний развивающий отдых. Но для того, чтобы удерживать компетентную ориентацию на протяжении реализации всей программы необходимо более подробно описать сущность и педагогическое содержание термина «компетенция». Для построения такого понимания различим два типа деятельности как репродуктивная и продуктивная.

Репродуктивная деятельность представляет собой деятельность по уже существующему, сколь угодно сложному, образцу; соответственно, репродуктивные компетенции связаны с освоением такого образца и готовностью его применять в определенных условиях; понимание условий применения образца также входит в компетенцию.

Продуктивная деятельность – это деятельность без образца, может представлять собой как деятельность по созданию нового образца, так и действия в заведомо уникальной ситуации (что нормально в искусстве, в управлении, в выстраивании человеческих отношений, тем более в ситуации экзистенциального выбора и самоопределения). Связанные с ней компетенции имеют более рефлексивный, антропологический и культурный характер и основаны на «самости», экзистенциальной основе любой субъектности.

Действительность общего образования ориентирована на становление репродуктивных компетенций, которые будут позволять ученику входить в существующие виды и типы деятельности, где требуется функционирование и реализация стандартов данных деятельностей [47]. А действительность дополнительного образования должна быть выстроена в ориентации на становление продуктивных компетенций. Здесь уже предусматриваются более свободные формы организации обучения и получения пробного опыта. В ситуации дополнительного образования усиливается акцент на становлении рефлексивности и оформлении субъектности учеников. В этом случае, базовый процесс в реалиях дополнительного образования – это процесс самоопределения учеников. Дополнительное образовательное пространство должно включать ребенка в формы продуктивной деятельности и развития продуктивных современных компетенций.

Можно выделить три типа продуктивных компетенций [32], которые могут быть рассмотрены как результат образовательных программ, реализующихся в рамках летнего отдыха детей:

- аналитические, связанные с возможностью разделить объект на элементы и отношения, построить необходимую схему или модель;
- системные, связанные с формированием образа объекта как системной целостности, комплексным восприятием объектов, процессов и систем;
- конструктивные, связанные с представлением того, что еще не существует, и управлением возможностью его появления.

Программа должна обеспечивать комплексное овладение всеми типами компетенций, уровень овладения при этом может быть ранжирован, в зависимости от специфики содержания программы. Так, например, программы, связанные с инженерными практиками, в большей степени будут способствовать освоению участниками конструктивных компетенций, в то время как программы, посвященные искусству и дизайну, предполагают в большей мере освоение системных компетенций.

В качестве общей рамки создания и оформления программ развивающего отдыха предлагаем стратегию формирования базовых и, так называемых, сквозных (или пронизывающих) компетенций.

К базовым компетенциям относятся:

— аналитическая компетенция: способность составить системное и адекватное представление о ситуации, на основе фактов, с использованием определённых методов анализа; способность ориентироваться в моменте и подбирать наилучшие методы действия;

— проектная компетенция: способность вообразить себе необходимые изменения и новое качество жизни; подобрать способы, благодаря которым, эти образы могут стать реальностью; организовать свои действия так, чтобы желаемые образы воплотились;

— компетенция самоорганизации и соорганизации, в том числе, способность удерживать свои цели и мобилизовывать ресурсы для их достижения, управлять своим временем, объединять людей и организовывать их на общее продуктивное действие;

— коммуникативная компетенция: способность найти единомышленников и привлечь их к своему делу; способность заинтересовать нейтральных людей; способность убедить тех, у кого есть важные для вас ресурсы, выделить их для вашего проекта;

— креативная компетенция: способность найти действительно нестандартные и эффективные решения, не копируя их ни у кого, но «выводя из стоящих задач»; способность предлагать точные, системные, индивидуальные, необычные, проработанные версии;

— способность отвечать за свои слова и поступки, выполнять обещания, обеспечивать свою функцию в команде.

Сквозные компетенции – это возможности, которыми обладают люди для включения в современные формы мышления, деятельности, кооперации и коммуникации и на которые можно рассчитывать при постановке и решении масштабных задач, связанных, в том числе, и с территориальным развитием [20]. Это, прежде всего, возможность ставить и решать сложные, рекордные цели и задачи, готовность к современным формам мобильности, пространственно-аналитическое мышление в геокультурных, геоэкономических и геополитических координатах, проектные отношения к собственным

перспективам. Такие сквозные компетенции выполняют роль своеобразной «управляющей инстанции» по отношению к различным профессиональным (специальным) компетенциям, таким как знания, навыки, способности.

Сквозные компетенции, формирование которых стоит сегодня на повестке дня в России:

- возможность движения за рынками труда (профессиональная компетенция);
- возможность самоидентичности (личностная компетенция и компетенция личностного взросления);
- возможность социальной коммуникации, включения в различные социальные среды (гражданская компетенция).

Ключевыми качествами становятся самоопределение и готовность к конструированию будущего — как в масштабах собственной жизни, так и в масштабах развития профессии, сообщества, культурной среды, территории.

На каждом этапе развития ребенка можно определить уровень освоения тех или иных компетенций, при этом компетенция, как уже говорилось ранее, включает в себя два основных параметра:

- способность: владение способом деятельности, а в развитой форме — порождение способов в соответствии с конкретными ситуациями и задачами;
- готовность: экзистенциальная характеристика, интегрирующая в себя волю, способность ставить и удерживать цель, психофизический базис, позволяющий начинать действовать и стремиться к достижению цели.

Например:

- Коммуникабельность. Способность: определять речевое намерение в устной и письменной коммуникации, строить тексты, соразмерные предмету высказывания, и понимать тексты. Готовность: желание высказываться, желание понимать.
- Креативность. Способность: анализировать проблемные ситуации, моделировать и строить заведомо не существующие или неизвестные схемы деятельности, а также действовать по этим схемам. Готовность: «Желание странного».
- Ситуативная рефлексивность. Способность: видеть ситуацию в целом, собственное место и места, занятые иными участниками ситуации; выделять способ действия и границу его применимости; думать за других участников ситуации. Готовность: эмпатия, эмоциональная и интеллектуальная чувствительность, децентрация.

Собственно, образовательный результат программы развивающего отдыха, которая носит компетентностный характер, будет выражаться в изменении уровня освоения ребенком тех или иных компетенций (Приложение 1). Причем, освоение продуктивных компетенций требует организации особого образовательного пространства, а главное — разворачивания образовательных задач открытого типа, нестандартных проблемных ситуаций, в которых участник имеет возможность встретиться с новыми для себя контекстами и освоить новую компетенцию.

Вариативность

Современное образование уже не может исходить из единого представления о цели образования, приходится учитывать постмодернистскую вариативность культуры, вариативность и искусственность образов будущего. Вариативность в отношении программы развивающего отдыха важно рассматривать в двух смыслах – содержательном и организационно-техническом.

Содержательная вариативность предполагает разработку и предложение целевой аудитории как можно более широкого спектра разнообразных развивающих программ, что в свою очередь позволяет выстраивать максимально индивидуализированный образовательный путь ученика. Вариативность программ задается как различным содержанием, так и используемыми методиками, формами. У ребенка должен быть выбор, проявляющийся, например, в принятии самостоятельного решения: изучать ли математику путем решения сложных аналитических задач, проектирования воздушного шара или в игровом формате многодневного математического квеста. Кроме того, необходимо создавать возможность выбора содержания, при этом спектр развивающих программ должен включать не только и не столько предметные программы, сколько межпредметные и метапредметные, так как та или иная практика находится на пересечении разного рода предметностей.

Реализация компетентностных программ развивающего отдыха предполагает необходимость создания особых организационных условий, которые варьируются в зависимости от содержания программы. Например, реализовывать сложные аналитические программы развивающего отдыха в течении 21-го дня не представляется возможным, такие форматы оптимально проводить в течении 10-14 дней в лагерях с развитой инфраструктурой, где от участников не требуется тратить значительную часть времени на организацию процессов жизнедеятельности. Что касается программ, реализующихся по имитационно-деятельностным или ролевым технологиям, то оптимальными организационными условиями для их реализации будет являться стандартный летний загородный лагерь, возможно, не с самыми лучшими бытовыми условиями, но пространством для организации игровых действий. Для игровых форматов продолжительность программы должна составлять 8-12 дней, так как меньшая продолжительность не позволит полноценно развернуть игровую ситуацию и погрузить в нее участников, а длительность более 12 дней не позволит сохранять необходимую игровую и психологическую динамику.

Важно понимать под организационными условиями не только продолжительность смены, инфраструктуру, но также качественный и количественный педагогический состав, принципы формирования «отрядов», ресурсную базу, техническое оснащение и т.д. Сегодня лагеря реализуют типовые программы продолжительностью 21 день, выстроенные согласно устаревшим нормативам и правилам, от которых важно отходить ввиду того, что запросы потребителя изменились и программа развивающего отдыха должна быть интересна, динамична, актуальна и ресурсна непосредственно для ребенка.

Вариативность программ – необходимое условие при развитии системы летнего отдыха. В Модельной программе предусматривается разработка и внедрение типовых программ развивающего отдыха детей в соответствии с продолжительностью отдыха ребенка (5-ти, 10-ти, 14-ти, 21-тидневные Программы), кроме того, согласно Письму

Минздравсоцразвития России от 14.11.2011 N18-2/10/1-7164 «О Типовом положении о детском оздоровительном лагере», каждый лагерь в праве сам регламентировать продолжительность смен, проводимых в нем и закреплять это на уровне Устава лагеря. Более того, новые СанПиН 2.4.4.3155 – 13 отменяют ранее действующие обязательные сроки пребывания детей в детских оздоровительных лагерях (21 и 24 дня), на сегодняшний день продолжительность смен в детском оздоровительном лагере составляет:

— санаторной смены — не менее 24 дней, для организации отдыха, оздоровления, закаливающих и лечебно-профилактических процедур;

— оздоровительной смены — не менее 21 дня, для организации отдыха, оздоровления и закаливающих процедур.

Возможна организация коротких смен (20 и менее дней) для организации отдыха и досуга детей, т.е. если смена не оздоровительная и не санаторная, то она может быть любой продолжительности. Однако родителей обязаны предупредить, что в этом случае ребенок не получит всего рекомендованного комплекса оздоровительных услуг, а просто отдохнет, поучаствует в разного рода событиях и мастер-классах или получит иной спектр услуг, в том числе образовательных. Продолжительность смен в осенние, зимние и весенние каникулы рекомендуется на срок не менее 5 дней.

Эти факты делают возможным при разработке Программы ориентироваться в первую очередь на динамику движения по ней участников, а не на нормативные регламенты.

Практико-ориентированность

Метафорически можно сказать, что если школа призвана ввести участника в мир наук, сложившиеся формы дополнительного образования (кружки, студии, клубы по интересам) — в одну из профессий, то мы вводим взрослеющего человека в мир практик. Обозначим принципиальность этого определения.

Мир наук, на основе которого строится предметная организация школьных знаний, предполагает, что действительность описывается разными типами законов. Существуют законы организации знания (логика), законы отношений и преобразований форм и величин (математика), законы организации живой и неживой материи (биология, физика, химия), законы жизни человека и человеческих сообществ (психология, социология, история, экономика), законы взаимодействия человеческих сообществ с окружающим миром (география, экология), законы форм человеческих представлений о собственной жизни (искусствоведение, религиоведение)...

Такие законы действительно существуют и изучаются отдельными науками, возникающими на пересечении разных сфер знаний и в результате их дробления. Например, физика уже в школе дробится на механику, термодинамику, электродинамику и так далее. Школьная программа не успевает за этим, мир наук теряет целостность, а в результате теряет целостность картина мира, передаваемая школой.

В то же время наука как деятельность подразумевает, что о мире далеко не всё известно. И вводить ученика (уже пробующего себя как будущего учёного) в мир наук

есть смысл, если он сможет прожить хотя бы один раз опыт открытия, перехода от неизвестного к известному.

Мир профессий основан не на знаниях, а на технологиях. Точнее, на типах объектов, которые преобразуются в результате применения разных типов технологий. На этом основана, например, известная «профессиограмма»: задаются отношения человек-человек, человек-природа, человек-машина, человек-знак... Но в современном мире технологии столь сложны, что такие простые типы — скорее, редкость. Сложность технологий определяется сложностью задач. А профессии — местами в решении этих задач.

Комплекс задач, научных знаний и технологий, которые могут быть применены для их решения, способы организации взаимодействия знаний, технологий и профессиональных позиций и есть практика.

Нами выделены следующие типы практик:

— Социальные: создание новых форм организации социальной жизни;

— Культурные: создание новых культурных форм, отдельных произведений и культурных сред;

— Регионального развития: формирование основ пространственного мышления и навыков работы с территориальными комплексами;

— Антропологические: эмоциональное, физическое, волевое, духовное, интеллектуальное развитие и саморазвитие;

— Познающие: формы научной работы — наблюдение, описание, конструирование моделей основных явлений окружающего мира;

— Инженерные: проектирование и создание технических объектов, решающих конкретные производственные или бытовые задачи;

— Визуальные: конструирование наглядных представлений смыслов, образов, сценариев социального поведения и взаимодействия (например, кино, телевидение, сценическое искусство, дизайн, веб-дизайн, разработка компьютерных игр и виртуальных сред).

Сегодня согласно п.9 Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 29 августа 2013 г. N 1008 г. Москва закреплён перечень направленностей программ дополнительного образования, по которым могут проводиться занятия, в частности: техническая, естественнонаучная, физкультурно-спортивная, художественная, туристско-краеведческая, социально-педагогическая. Перечисленные выше практики могут быть реализованы в полном своем спектре в рамках этих направленностей:

-техническая направленность – инженерные, познающие практики;

-естественнонаучная направленность –познающие, антропологические практики;

-физкультурно-спортивная направленность – антропологические практики;

-художественная направленность – культурные практики, визуальные практики;

-туристско-краеведческая направленность – практики регионального развития, антропологические практики;

-социально-педагогическая направленность – социальные практики, а также практики регионального развития.

Как видно, некоторые практики могут быть реконструированы в рамках программ лагерей различной направленности. Это связано с тем, что каждую практику можно рассматривать в различных фокусах, а значит конструировать с участниками различные типы деятельности. Так, например, практики регионального развития можно рассматривать с точки зрения краеведения, практик развития туризма, а можно рассматривать как комплекс системных изменений в социально-экономическом пространстве региона. В зависимости от фокуса программы перечень практик, реконструируемых в рамках программы, может быть совершенно различен в рамках одной и той же направленности.

Таким образом, программа развивающего отдыха должна вводить ребёнка в одну из таких практик, с опорой на современные технологические решения и научные знания.

В качестве рекомендаций, возможно, определить содержание программ развивающего образовательного отдыха как включение детей в технологии мышления, деятельности и коммуникации, соответствующие этим практикам. Такие направления оформляют пространства жизни современного ученика как пространства возможностей через построение отношения детей к тому, или иному типу социокультурного объекта — Социуму, Культуре, Территории, Человеку, Знанию, Технике и Знаку.

Социальные технологии

Данное направление включает детей в практики создания новых социальных форм организации жизни через постановку образовательных задач, связанных с исследованием, проектированием и управлением социальными изменениями. Такие программы предназначены для детей, ориентирующихся на менеджерскую и предпринимательскую деятельность в государственной, коммерческой и общественной сферах. В рамках этого направления возможно организовывать специальные модули, обеспечивающие формирование основ проектной и предпринимательской культуры, управленческого мышления посредством аналитического оформления и публичного представления детьми образцов успешного социального действия, а также взаимодействие с территориальными и региональными элитами по постановке и решению проблем социально-экономического и социально-культурного развития территорий и регионов.

Технологии культурной политики

Данное направление включает детей в практики создания новых культурных форм организации жизни, а также в практики принятия управленческих решений относительно ключевых проблем современности средствами культуры. Оно ориентировано на учащихся, интересующихся различными видами культурно-образовательной деятельности (продюсерство, организацию выставок, музеев и библиотек, дизайн, рекламу, PR и др.). Детям представится возможность исследования механизмов смены культурных представлений, традиций и норм; оформления представлений о Культуре как механизме общественного развития; анализа и прогнозирования состояния типов ментальности и укладов на территории современной России; создания культурно-образовательных событий и других гуманитарных проектов; освоения принципов культурно-образовательной деятельности в интересующих их сферах.

Технологии регионального развития

Данное направление включает детей в практики пространственного мышления и деятельности через комплексный анализ проблем развития российских регионов и территорий в историческом, географическом, экономическом, экологическом, краеведческом и экономическом аспектах. Развивающая программа предполагает формирование поля возможностей в вопросе анализа и выбора региона проживания и жизнедеятельности. В ходе программы дети совместно с профессиональными экспертами будут иметь возможность осваивать навыки исследовательской работы, моделирования исторических ситуаций, естественной и гуманитарной картографии, воспроизводства природной окружающей среды, а также разработки программ антикризисного управления и планирования развития регионов.

Антропологические технологии

Данное направление включает детей в освоение практик развития Человека, включая различные его аспекты — эмоциональный, физический, волевой, духовный, интеллектуальный. Данное направление использует материал таких сфер практического знания, как педагогика, психология, антропология, валеология, этика. В ходе мероприятий программы, обучающиеся будут осваивать представления о человеке как гуманитарном объекте, а также основы современных антропотехник, таких как арт-терапия, тренинги телесного совершенствования, интеллектуальные игры, образовательные путешествия и др. В рамках данного направления участники получают возможность освоить логики анализа антропологического развития, методы гуманитарно-антропологического проектирования.

Технологии научного познания

Данное направление включает детей в практики научной работы, т.е. в практики наблюдения, описания, конструирования различных явлений окружающего мира. В рамках программы дети осваивают методы теоретического мышления и способы работы с современными системами знания. Программа предполагает исследовательскую пропедевтику и связана с формированием у детей осознанного аналитического отношения к знаниям как к модельным представлениям об окружающем мире. В ходе программы предоставляется возможность освоения мыслительных процедур, таких как систематизация, типологизация, классификация и др.

Инженерные технологии

Данное направление включает детей в практики создания искусственно-технических объектов, построенных по законам природы. Программа предполагает пропедевтику базовых представлений о конструировании, моделировании и техническом воплощении идей. Важная характеристика программы заключается в том, что учащимся предоставляется возможность проанализировать контексты, определяющие потребности в том или ином инженерном изобретении, рассмотреть вопросы технического обеспечения современной жизнедеятельности.

Визуальные технологии

Данное направление включает детей в современные визуально-эстетические практики и предполагает освоение таких элементов современных экранных технологий, как видео-арт, кино- и телевизионные технологии, современные сценические формы, веб-дизайн и др. Направление ориентировано на формирование знаковых, образно-символических форм мышления и представления. Программа предполагает изучение

места визуальных технологий в современной культуре, анализ современных средств построения образов.

Антропологичность

Летняя компетентностная программа должна опираться на уже имеющиеся у участников представления о действительности, собственные интересы, цели, задачи, а также являться пространством восполнения образовательных дефицитов, включения в современные формы мышления, коммуникации и деятельности, оформления собственной жизненной стратегии [22]. Для того, чтобы самоопределение ребенка могло случиться не только внутри деятельности, но и в объемлющих мировых контекстах, необходимо, чтобы задачи, ставящиеся в рамках программы были, присвоены (интериоризированы) как жизненные задачи, имеющие отношения к собственным интересам и притязаниям ученика.

Самоопределение разворачивается в трёх горизонтах:

1) личностный горизонт — определяется вопросами: кто я, каково моё место в мире, к чему я должен стремиться?

2) профессиональный горизонт — определяется вопросами: какова приоритетная для меня сфера деятельности, на какие достижения в ней я хочу и могу претендовать, чему я для этого должен научиться?

3) социальный горизонт — определяется вопросами: кого я могу считать «своими», какие формы и языки общения для меня приемлемы.

Необходимо чтобы программа разворачивалась во всех трех горизонтах, помогая ребенку оформить понимание своих личных интересов, возможностей и целей, профессиональной стратегии и представление о социальных пространствах и социальной мобильности. Опорой для самоопределения является картина мира, которую задают педагоги, эксперты, образовательные форматы, культурное пространство, способы и язык коммуникации, натуральное пространство лагеря, способы организации жизнедеятельности, нормы, правила и т.д. Отметим, что если прежде было достаточно единой объективной картины мира, «упакованной» в систему школьных предметов, то сейчас принципиально важно, что такая картина должна выстраиваться самостоятельно, вместе с собственным, субъектным отношением к действительности.

Целостность

Данный принцип проявляется в формировании у участника целостного представления о деятельности, сфере человеческой жизни или практике, вокруг которой строится содержание программы, так как сверхзадачей программы является обеспечение условий для выстраивания рефлексивного отношения ребенка как к содержанию обучения, так и к наличной социокультурной действительности, что позволяет увидеть возможные разрывы и точки роста. В комплексе с дополнительным, более глубоким освоением норм деятельности, изучением современных практик, происходит целостная сборка системы знаний как «карты» понятий, а не совокупности разрозненных фактов и утверждений. Причем эти, сложные на первый взгляд, системы знаний должны

представляться учащимся не как самодостаточные целостности, освоение которых почему-то ценно само по себе, а как инструменты, позволяющие решить максимально конкретизированные задачи, актуальные для ребенка:

— самоопределения в социальном и культурном пространстве, времени, событийности и, исходя из этого, построения образов собственного будущего, в том числе постановки лично значимых целей, апробации версий о своём призвании, определения планки собственных притязаний;

— освоения логики основных современных практик и способов деятельности, для эффективного включения в них в самом ближайшем будущем, на пробно-практическом, стажёрском и, далее, на профессиональном уровне;

— построения собственной жизненной стратегии на ближайший период жизни (социальной, образовательной, деятельностной, а также стратегии, связанной с личностным ростом).

Такой подход позволяет, прежде всего, дать опоры и культурный материал для формирования полноценной картины современного сложного и многообразного мира, предложить способ конструирования собственной позиции, обозначения жизненных приоритетов и стратегий, обеспечить практическую возможность для самоопределения в конкретной ситуации построения собственного действия.

В рамках реализации программы особенно важным становятся режимы экспертных отношений, а также групповых и индивидуальных рефлексий. Понятно, что во время решения образовательной задачи ребенок поэтапно совершает какие-то отдельные действия, в случае работы в малых группах возможно распределение ролей и функционала, и в этот момент очень важно обеспечивать удержание целостности. Обычно, эта функция реализуется тьютором, который постоянно возвращает участников к поставленной задаче и делает связку каждого отдельного такта работы участника с целостной картиной, которая должна появиться в результате работы. Иными словами, независимо от того на сколько масштабную задачу решает участник, он постоянно должен удерживать общий содержательный контур и смысл происходящего, понимать какое действие он осуществляет по отношению к общей системе, в которую он включен, какое отношение имеет происходящее в лагере к внешнему миру.

В случае, если работа происходит в малой группе, и она представлена детьми различных возрастов, эту функцию может удерживать лидер группы или более старший и опытный участник. Но для того, чтобы у участников была необходимость постоянно удерживать целостность, эта целостность должна задаваться при постановке той или иной задачи и при обсуждении результатов ее решения. В этом смысле позиция ведущего педагога, эксперта становится ключевой, так как именно от того, на сколько комплексно будет задано пространство и проблемное поле, на сколько полно будут представлены контексты и на сколько точно будет выстроена взаимосвязь с актуальной для участников действительностью, будет зависеть возможность удержания ими целостности и на следующем шаге рефлексии.

Модульность

Модуль – это единица объёмной совокупности учебного содержания и материала по конкретному тематическому направлению⁸. Модуль характерен тем, что он с достаточной лёгкостью встраивается в прочие жизненные и образовательные контексты учащегося, устраняя тот или иной дефицит, который был зафиксирован самим учащимся. Таким образом, целесообразно говорить о том, что летняя программа должна быть представлена как модуль, отражающий ту или иную актуальную для ребёнка тематику.

Такая программа реализуема в условиях полного или частичного погружения. В режиме полного погружения проще организовать решение участниками исследовательских и проектных задач как процесса пробного действия относительно культурного материала образовательной задачи. Частичное погружение предполагает реализацию программ в ходе осенних, зимних или весенних каникул, в течение нескольких дней работы, по 8-10 часов с проживанием участников дома.

Важным результатом реализации этого принципа является тот факт, что модульным образом организованная программа позволяет постепенно погружать ребенка в достаточно сложное содержание. Так, например, программа развивающего отдыха по Безопасности может быть реализована в 6-8 модулях, каждый из которых посвящен различным масштабам организации безопасности – личной, страновой, мировой, или же строиться совершенно иным образом, когда каждый модуль посвящен отдельной проблематике и соответствующим технологиям в сфере безопасности. Таким образом, модульное построение программ дает возможность организовать постепенное (поэтапное) погружение ребенка в сложно организованное содержание.

Инклюзивность

Для организации полноценного отдыха и оздоровления детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, детей с ограниченными возможностями здоровья, недостаточно создания безбарьерной среды и формирования толерантного отношения сверстников [6]. Программы летнего образовательного отдыха должны строиться как инклюзивные, где дети с особыми потребностями принимают участие во всех процессах наравне с другими. В особенности это касается детей, проживающих в социально-образовательных учреждениях закрытого типа: детских домах для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, лечебных школ-интернатов. Именно летний образовательный отдых даёт детям с особыми образовательными потребностями основную возможность нормальной социализации в среде сверстников и знакомства с окружающим миром. Нежелательны, в частности, такие программы, в которых участвуют дети одного учреждения.

Необходимо включать детей с особыми потребностями в деятельность, позволяющую им быть максимально эффективными и успешными, выбирая оптимальную программу, отвечающую их жизненным целям и стратегиям. Иными словами, программа развивающего образовательного отдыха для такой целевой аудитории является возможностью в новой среде, которая учитывает их особенности в гораздо меньшей степени, чем образовательные и иные среды, в которых они находятся обычно, задуматься

⁸ Например, образовательный курс может состоять из множества модулей, отражающих тот или иной аспект тематики курса.

о себе, своем будущем, профессиональной и социальной траектории. В этом смысле, на первый план выходят задачи социализации, жизненного проектирования и стратегирования. Несмотря на общие задачи, каждая из перечисленных категорий детей имеет свою соответствующую специфику.

Для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей необходимо организовать особое психологическое сопровождение, которое позволит обеспечить быструю адаптацию ребенка в новых условиях, а также его полноценное встраивание в программу. Это психологическое сопровождение может быть оказано не только психологом, но и тьютором, сопровождающим данного ребенка или группу, за счет организации более глубоких рефлексий внутреннего состояния и внешней успешности. Большую роль в организации сопровождения таких детей в летних программах могут играть индивидуальные общественно-значимые поручения, как то подготовка фотоотчетов по итогам дня, подготовка зала к проведению общих мероприятий, хранение и выдача спортивного инвентаря и т.п. Такие задачи позволяют детям не только моментально занять значимую и заметную позицию в системе социальных отношений между участниками, но также ощутить некоторую социальную ответственность и отрефлексировать этот социальный опыт. На фоне этих процессов включение в программу происходит беспрепятственно, и ребенок достаточно эффективно использует образовательные и социальные ресурсы пространства и среды, в которой находится.

В отношении детей с ограниченными возможностями здоровья, сегодня наиболее эффективной технологией признана практика инклюзивной педагогики, когда дети с ОВЗ полноценно интегрированы во внешнюю среду. Практика такого рода инклюзивной педагогики (наиболее массово этот опыт наработан параолимпийским движением) показывает, что при этих обстоятельствах маломобильный человек может стать образцом успешности и личностных качеств для здоровых людей.

Создание равных возможностей участия в программах летнего отдыха для всех категорий детей вне зависимости от их социального статуса, материального положения или возможностей здоровья – главная задача, стоящая сегодня перед Государством.

Конструкторская модель программы

. Программы развивающего отдыха хоть и являются в определённом смысле узконаправленными, всё же реализуются во многом по-разному. Это связано с тем, что данные программы не имеют стандартизирующей платформы под собой. С одной стороны, такая платформа могла бы привести к упрощённому пониманию программы, к её шаблонности и каноничности. Подобный эффект мы можем констатировать на примере общего и высшего образования, где стандарты нового поколения уже проработаны в достаточной мере с сопровождением в виде методичек, которые скорее похожи на регламенты по оформлению разного рода документов. С другой стороны, всякого рода стандарты могут быть рассмотрены как рациональное оформление признанных и эффективных подходов к реализации деятельности, как *задающие основные контуры проекта, делающие его реализуемым и результативным*. И если стандарты оформлены без излишнего «законодательного» оттенка, то они превращаются из объёмного руководства к исполнению нормативно-верного комплекса действий в средство организации мышления, заключающее в себе определённые культурные нормы и способы. В этом смысле, любое стандартизирующее, особенно в гуманитарных видах деятельности, должно подразумевать возможность практической критики.

Любая модель – это попытка стандартизировать, задать ту самую норму. Но далее представленное описание мы предлагаем интерпретировать именно как средство организации мышления, а не подробное и безусловное руководство к действию. Данная модель – это описание своего рода технологических границ такой практики как развивающий отдых, которые расставляют определённые акценты компетентностной парадигмы в отношении данной практики.

Далее нам предстоит построить схему такой модели, отражающую основные блоки, из которых состоит модель и их зависимости; форматы, которые могут быть реализованы в границах данных блоков и основные содержательные единицы, пронизывающие все блоки модели и задающие логику реализации той или иной летней программы.

Модельные блоки программы и форматы их реализации

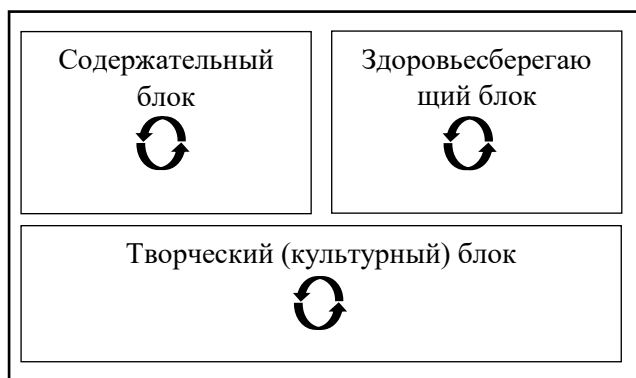
Программа развивающего лета должна содержать в себе всего три основных блока:

1. Содержательный блок, главная цель которого – создание условий для освоения участниками сквозных современных компетенций.
2. Блок здоровьесбережения, направленный на повышение физической активности детей, включение их в телесные практики и освоение ими практик ведения здорового образа жизни.
3. Творческий (культурный) блок, направленный на знакомство участников с различными культурными образцами и творческими практиками.

В классической традиции организации летних лагерей мы можем увидеть, как данные блоки разграничивают действительность лагеря на разные и в достаточной мере самостоятельные пространства. В такой традиции дети погружаются в следующие реалии:

основной организующий элемент – это режим и расписание, которые обеспечивают логику тех или иных ресурсов детей в рамках конкретного дня. При этом, дети отдельно работают в форматах клубов, мастерских, кружков и т.д. Отдельно получают разрядку на спортивных мероприятиях, где осуществляется режим соревнования. Также, в программе закладывается комплекс творческих вечерних мероприятий (культурная программа), имеющих свою тематическую логику и которым предшествует большая подготовка. Такая действительность лагеря, с одной стороны, делает группы детей более управляемыми, а с другой стороны, дефрагментирует действительность лагеря, порождает в каждом блоке самостоятельную событийность со своей собственной логикой. Такой оргпроект как бы «протаскивает» через себя и через своё разнообразие детей, превращая лагерь в некий градиент «ивентов». И это один вариант комбинации представленных элементов модели, который обеспечивает *развлечение* детей (см. схему 1). Такой подход может быть охарактеризован как мероприятийный. Базовый процесс в таком подходе заключается в концентрации на подготовке к какому-либо мероприятию/празднику/соревнованию (как опять же, мероприятию).

Схема 1

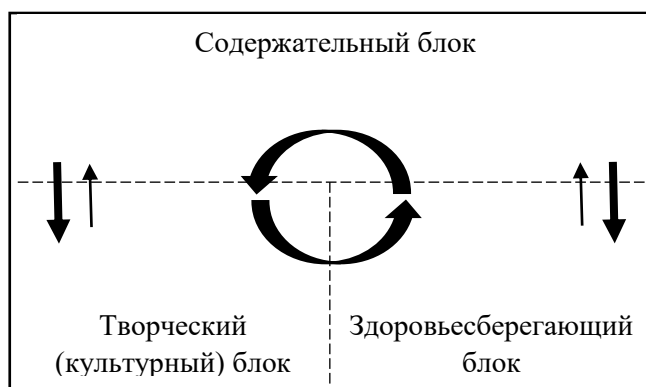


В представленной выше схеме изображается самостоятельность блоков программы. Отсутствие их логичной взаимосвязи обосновывается тем, что каждый блок имеет собственную событийность.

Компетентностный подход задаёт другие акценты в программе. Здесь должен соблюдаться принцип целостности к организации, т.е. каждый блок, так или иначе должен быть логически и содержательно связан друг с другом. Здесь пространство лагеря представляется как целостное и единое, имеющее внутри себя пунктирные границы между разными элементами. Ведущим и задающим элементом является содержательный блок. В нём сконцентрирована основная событийность. В свою очередь, творческий блок и блок здоровьесбережения находятся в зависимости от содержательного. Такая зависимость проявляется в том, что содержательная работа строится в рамках какого-либо тематизма (содержательно-тематического направления), и, в свою очередь, два других блока должны как минимум соответствовать данному тематизму, а в идеальном случае, органически дополнять объемлющую тему. Таким образом, например, в развивающем лагере посвященном теме социальных технологий, вечернее мероприятие должно быть не просто посвящено постановке какого-либо спектакля, а спектакля вполне конкретного, который бы в своём сюжете обыгрывал социальную проблему, таким образом обсуждая её. Другими словами, творческий блок в рамках рассматриваемого подхода представляется часть программы, позволяющая определёнными культурными средствами

и специальным языком искусства выразить какой-либо аспект содержательно-тематического направления всей программы. Таким образом, базовым процессом при организации летней программы в компетентностном подходе является интеллектуальная проработка содержания программы. И здесь мероприятие возникает не как самоцель, а как логически определённое средство и способ выражения. Подготовка к нему имеет место быть, но обретает другое значение и контекст. *Событие не заключено в границы одного блока, а становится распределённым между остальными реалиями лагеря; событие становится этапным, а не цикличным*⁹ (см. схему 2).

Схема 2



В представленной выше схеме изображается условность границ блоков программы, органичность которых определяется целостным и единым, но при этом распределённым, событием. Также можно увидеть зависимость творческого и здоровьесберегающего блоков от содержательного.

Одним из самых простых, но эффективных механизмов для формирования целостности является рейтинг. Его минус заключается в том, что он всё же интерпретируется участниками как внешне-стимулирующий фактор.

Если программа реализуется в игровом формате и единицей этого пространства является команда, то рейтинг будет отражать движение каждой из команд в игровом пространстве, которое состоит из трех плоскостей (блоков). В каждой из этих плоскостей перед участниками ставятся задачи; за каждое действие/бездействие начисляются или снимаются баллы. При этом команда должна выработать стратегию движения и согласовывать все свои действия, чтобы стать лидерами.

При этом, в компетентностном подходе, спортивная и творческая подпрограммы не являются менее статусными, а наоборот, лежат в одном ряду с содержательной. Во многих интенсивных школах, построенных целиком на учебной деятельности, такие программы рассматриваются как второстепенные и фактически дискредитируются организаторами. Этот ход недопустим в связи с тем, что порой мы получаем образовательные эффекты именно в неожиданных «местах», в которые данный эффект не закладывался по замыслу проектной команды. Такими местами как раз являются вечерние мероприятия и спортивные площадки. Данный феномен происходит за счёт того, что сам по себе процесс групповой подготовки к мероприятию или соревнованию имеют большую социальную значимость. Там дети самостоятельно проявляют организаторские и креативные способности. *В таких процессах дети самостоятельно формализуют*

⁹ В последующих разделах мы более подробно рассмотрим понятие «событие».

неформализованное. При этом имеет особое значение сам момент демонстрации подготовленного продукта или выступления. Всё это приводит к интересным педагогическим результатам, которые нельзя игнорировать и не учитывать при проектировании.

Проясняя ситуацию со здоровьесберегающим блоком можно привести практический пример. При реализации одной из интенсивных школ, группа организаторов развернула спортивно-оздоровительную программу как *практику поддержки интеллектуального тонуса*. Различные спортивные мероприятия были скомбинированы с практиками здорового питания и тренировками упражнений, позволяющих держать собственное мышление в «ясности и тонусе». В рамках данной программы объяснялось то, каким образом режимное питание влияет на ясность мысли, каким образом утренние пробежки и зарядка помогают чувствовать себя лучше при выполнении какой-либо интеллектуальной работы, почему спортивные состязания позволяют организовать собственную эмоциональную сферу; тренеры рассказывали детям в ходе занятий различные истории о том, как и с какой целью были организованы спортивные мероприятия в различных интеллектуальных коллективах. Такой пример является своего рода универсальным ходом, но требующим специального проектирования и тщательной разработки.

Важно понимать, что такие элементы летнего отдыха как спортивные мероприятия и культурная программа должны быть тщательно спроектированы для того, чтобы полученные в их рамках эффекты были не случайными, а спрогнозированными и запланированными. Такого рода органическое проектирование можно осуществить через разработку и реализацию определённых форматов сообразных тому или иному блоку, о которых и пойдёт далее речь.

Форматы содержательного блока

Наиболее эффективными форматами, которые позволяют обозначить содержание как задающее и образующее целостность всего лагеря, являются *игры*, основанные на интеллектуальной деятельности. К таким играм можно отнести имитационно-деятельностные, организационно-деятельностные, ролевые и иные игры, построенные на реальном практическом содержании. Именно такие форматы, строящиеся на серьёзной аналитической, проектной или иной работе с материалом, но *в игровой ситуации* обеспечивают создание особого событийного образовательного пространства, находясь в котором участник действует исходя из собственной мотивации и интенций, а не из-за внешне-стимулирующих факторов. В таком случае пространство уже не является для участника образовательным *в привычном* для него представлении, оно становится ресурсом движения в игровом поле. То есть все происходящие во время реализации программы элементы события становятся для него возможностями, которые он может использовать или игнорировать и, чем более насыщено это пространство, тем оно более эффективно для индивидуального развития.

Игровые формы обеспечивают и поддерживают интерес участников к происходящему на протяжении всего времени реализации программы, и важно сделать так, чтобы игровое пространство было единым и целостным, то есть событийность всех трех блоков – содержательного, здоровьесберегающего и творческого разворачивалась в рамках общей игровой ситуации.

Собственно говоря, такого рода интеллектуальные игры построены по принципу имитации и воспроизводства основных культурных принципов и форм мыслительной деятельности, направленной на разработку комплекса интеллектуальных решений в области той или иной проблемы. Речь идёт о системах коллективно-распределённой мыследеятельности, прототипами для которой послужили «Фабрики Мысли», проектно-конструкторские бюро, интеллектуальные кластеры закрытых городов. В рамках данных прототипов разворачивали свою деятельность группы учёных и практиков, которые специальным образом объединялись (в основном под «крылом» государственного заказа) с целью решения актуальных экономических, производственных, экологических, гуманитарных и прочих проблем. В основе такой коллективно-распределённой мыследеятельности осуществлялись различные аналитические, прогностические, исследовательские и проектные работы.

Такие форматы возникли не с проста. В XX веке очень отчётливо фиксировалась организационная проблема в отношении учёных кадров: отсутствие интенсивности процессов в интеллектуальном труде. Т.к. многие учёные были распределены по всей территории страны и мира, многие имели собственные кафедры, вели свою специальную линию исследовательской работы, то многие проблемы могли решаться годами, а то и десятилетиями. При этом, производство росло, глобализация процессов развивалась, темпы работы и требования к скорости принятия решений ужесточались. В данном контексте, заказчик на интеллектуальный продукт в лице государства стал интерпретировать медленную скорость интеллектуальной деятельности как серьёзный организационный дефицит. Таким образом, возникла идея создавать специальные кластерные¹⁰ организации, которые бы концентрировали учёных на одной задаче и задавали бы жёсткие временные регламенты по разработке и адаптации тех или иных решений.

Представления о том, что такие организации вообще возможны появились в результате рефлексии опыта военного дела, где вопрос безопасности государства вставал на первое место и на разработку каких-либо второстепенных научных вопросов попросту не было ни времени, ни ресурсов. Самый известный опыт такого рода организованности интеллектуальных кадров, хоть и с большим негативным оттенком – это так называемые «шарашки», где ученых определяли в специальные лагеря (фактически в тюрьмы) для того, чтобы разработать в короткие сроки те или иные средства ведения более эффективной войны. Более гуманными и эффективными отечественными прототипами являются проектно-конструкторские бюро.

В результате анализа и рефлексии феноменов, обозначенных выше организаций, был разработан такой формат как организационно-деятельностная игра [48], основанная на интенсификации процесса разработки какой-либо проблемы. К участию в таких играх приглашались не только учёные, но и другие различные представители практики, в которой возникла проблема: административные и политические кадры, конкретные специалисты, представители смежных областей знания, активные представители общественности и т.д. Такие игры проводились от 3 до 7 дней в выездном режиме. Регламент работы был по истине интенсивным: последние доклады могли делаться уже в ночное время, после чего, группы по собственной инициативе уходили «в ночь» далее

¹⁰ Под кластером понимается тот тип организации, где специальным образом обеспечивается пересечение разных видов и типов деятельности. Если намеренно упрощать термин, то кластер – это концентрация в одном месте и на одной проблеме представителей разных дисциплин и предметов, имеющих то или иное отношение к поставленной проблеме.

работать над докладом. В орг-деятельностных играх была очень важна позиция орг.техника, который с философских позиций рассматривал ту или иную практическую проблему, проблематизируя разные группы участников. В результате участники делились на группы и уже в рамках групповой работы разрабатывали те аспекты проблемы, которые относились к их спектру профессиональных компетенций. Группами подготавливались доклады, которые должны были быть адресованы другим группам и уже на материале этих докладов разворачивалось обсуждение и дальнейшая проработка поставленной изначально проблемы. Спектр проблем, решаемых посредством данного формата, был разнообразным. На одной из таких игр решалась проблема занятия пьедестала советскими спортсмена на олимпийских играх (!). В результате этой игры были разработаны разнообразные инновационные решения. Одним из таких решений стала схема тренажёра по прыжкам с шестом, прототипов которого ранее не существовало в культуре¹¹.

В результате, технология такой игры была адаптирована на действительность учебного процесса в некоторых организациях дополнительного образования, школах и вузах. Идея адаптации данной технологии возникла в связи с тем, что многие участники орг-деятельностных игр фиксировали получение образовательного эффекта по результатам прохождения игр. Появление данной технологии в образовательном пространстве позволило проработать вопросы интенсификации процесса обучения. Режим орг-деятельностных игр как нельзя лучше подошёл для действительности выездного лагеря и в дальнейшем получил развитие на теле интенсивных выездных школ. Далее мы рассмотрим более подробно организационные элементы, лежащие в основе проекта такой игры.

Основные форматы работы с содержанием в такой игре — это установочные дискуссии и экспертные сообщения, групповая проектно-аналитическая работа, общие обсуждения (презентации работы групп), рефлексивные коммуникации, индивидуальная работа над задачей и т.д. Такие виды работ требуют привлечения специальных позиций: оргтехника/руководителя программы (педагогическая позиция, удерживающая всю логику содержательной программы, целостно владеющий проблемой игры), экспертов (специалистов в конкретном предметном знании или практикующих специалистов, имеющих отношение к поставленной в рамке игры проблемы), игротехников и тьюторов (педагогические кадры, сопровождающие групповую и индивидуальную работу участников; помогающие удерживать как в группах, так и на индивидуальном уровнях замысел и тему игры).

Основное назначение установочной дискуссии заключается в том, чтобы продемонстрировать участникам актуальность и необходимость обращения к теме модуля или к конкретной теме и задаче в контексте главной цели, стоящей перед ними. Установочная дискуссия носит не теоретический или академический характер; она направлена на формирование у участников необыденного (аналитического) взгляда на уже частично знакомые им вещи, факты, ситуации.

Экспертные сообщения носят более теоретический характер и направлены на формирование у участников комплексного представления о конструируемой ими системе. Важно отличать лекцию и экспертное сообщение, так как лекция предполагает изложение

¹¹ Речь идёт о тренажёре, принцип которого устроен таким образом, что он имитирует весь цикл прыжка с шестом из его конечной точки (приземление спортсмена) в начальную (толчок спортсмена). Это позволило телесно «схватить» динамику прыжка с шестом иначе и по-новому ощутить технику прыжка.

всего доступного и актуального теоретического материала согласно уровня подготовки участников по определенной теме, а экспертное сообщение направленно не на передачу какого-либо знания, а на формирование целостного представления о каком-либо объекте, его структуре, интегрированности в различные системы, процессы и т.д. Причем необходимо заметить, что в качестве эксперта должен выступать не теоретик, а практик, то есть человек, который работает с рассматриваемой проблемой или объектом непосредственно в практической деятельности, а не изучает ее теоретическую модель. Находясь именно в такой позиции, эксперт и его выступление становятся ресурсами для решения той или иной открытой практической задачи, стоящей перед участником.

И если дискуссии и сообщения являются поддерживающим форматом, то остальные три такта работы над образовательной задачей являются ключевыми для реализации программы в компетентностном подходе и достижения заданных требуемых актуальных развивающих результатов:

— групповая работа: совместное действие, позволяющее проработать версию и «материализовать» её, например, в теоретической модели, эскизе инженерного устройства, сценарии или пробной версии художественного произведения;

— представление результата: обсуждение версии представителями разных групп (отстаивающих свои версии) и экспертами; обсуждение может обнаружить как внутренние дефициты предложенной версии, так и её нераскрытые возможности;

— рефлексия: понимание того, как можно строить дальнейшую работу с версией, как преодолевать внутренние дефициты, на какие из нераскрытых возможностей обратить внимание, а какие можно отбросить; для организации такой рефлексии необходима педагогическая позиция, отличная от позиции эксперта — позиция тьютора.

Работа тематических групп. Как правило, в группах должно быть от 7 до 11 человек, объединенных лидером, который предложил тему группы. В ходе работы группа оформляет свое выступление, которое может быть, как презентацией аналитической схемы, так и творческим номером, который предъясвляет результат работы группы. Педагоги, сопровождающие и координирующие работу тематических групп, помогают участникам сорганизоваться и сформировать наиболее рациональную и результативную логику рассуждений и конструирования, а также консультируют ребят в плане рациональной организации поиска дополнительной информации. Продолжительность проработки версий, как минимум, полтора-два часа (астрономических). За это время группа настраивается, входит в общий режим коммуникации, отбрасывает «шумовые» варианты, успевает простроить версию и оформить в выступление.

Во время общего обсуждения группы последовательно высказывают свои версии, поясняют их, демонстрируя презентационные материалы. Таким образом, у участников складывается хотя и вероятностная, но, тем не менее, целостная и обоснованная карта функционирования тех или иных систем и объектов, принципов их действия, особенностях и различиях различных их типов. Для серьёзного представления и обсуждения результатов групповой работы требуется от десяти минут (если группа уложилась в один-два тезиса и набор вариантов продолжения ограничен) до — бесконечности: бывает, что одно выступление обсуждается несколько часов, безусловно, с перерывами.

Поскольку программа заведомо предусматривает разный уровень включенности ребенка в ту или иную тему, то в ходе организации коммуникации между различными

группами необходимо «сложить» общий объект, т.е. участники, осваивают тему как бы с разных сторон. В ходе общей дискуссии после каждого выступления задаются уточняющие вопросы, затем ведущий предлагает сказать свои мнения-суждения. Это очень важно, так как через эту процедуру начинает оформляться позиция участника. Также ведущий и эксперты в ходе групповых выступлений помогают участнику структурировать речь, выделить базовые тезисы, сформулировать итоговые мысли.

На рефлексии нужно не менее часа. Время зависит как от количества участников, каждый из которых должен высказаться о своих и групповых достижениях, своём понимании результатов обсуждения, своих и групповых перспектив, так и от общего эмоционального фона, от необходимости разделить содержательные выводы и эмоциональные впечатления. Отметим, что тьютор должен уметь использовать эмоциональные впечатления, в том числе негативные, как ресурс следующего шага.

Именно такая структура содержательного блока позволяет участникам постепенно погружаться в материал программы, решая проблемные задачи. Вместе с тем, она предполагает возможность самостоятельного действия для участника, освоение им практики, на материале которой строится программа, и базовых компетенций на том или ином уровне, в зависимости от индивидуальной образовательной траектории.

Форматы здоровьесберегающего блока

Ключевая задача этого блока – включение участников в практики здорового образа жизни (регулярные занятия фитнесом, правильное питание, рациональные способы организации работы и отдыха и т.д.) и освоение ими технологий здоровьесбережения.

Наиболее знакомый формат вовлечения детей в практики здорового образа жизни – утренняя зарядка, которая является неотъемлемой частью летнего лагеря и вместе с тем наименее интересной для участников [40]. С развитием фитнес-индустрии в нашей стране появились интересные и современные виды тренировок, которые решают те же задачи, что и банальная зарядка, но состоящие уже не из потягиваний и наклонов вправо и влево, а из массово доступных гимнастических практик, танцевальных практик, аэробных практик и т.д. Поэтому при разработке программы важно отдельно продумать и этот формат спортивного блока, так как особые тренировки (йога, пилатес, степ-аэробика и т.д.) будут не только демонстрировать участникам различные типы физических активностей, вовлекать их в современные практики здоровьесбережения, но и в значительной степени улучшат атмосферу в лагере.

Еще один формат, который может разворачиваться в спортивном блоке программы развивающего отдыха и оздоровления набирающий в последние несколько лет популярность – сдача норм ГТО. Эту процедуру можно рассматривать не только как часть здоровьесберегающей программы, но и как тренинг на командообразование или знакомство, если помимо личного результата организовывать подсчет командного рейтинга. Так как эту процедуру, которая хоть и достаточно продолжительна, можно организовать в начале реализации программы и в конце, то с помощью оценки динамики результатов можно оценить эффект оздоровления детей за время ее прохождения. Кроме того, данная практика позволяет оценить участникам уровень своей физической подготовки, соотнести его с средними результатами и нормативами, что в конечном итоге, обычно, приводит к повышению мотивации занятия спортом или фитнесом.

Если детский лагерь имеет не спортивную направленность [41], то программа блока здоровьесбережения должна решать задачи не рекрутирования детей и подростков в профессиональный спорт, а демонстрировать и «апробировать» различные виды спорта. Спортивная программа должна быть максимально разнообразной и включать в себя соревнования по всем возможным видам спорта от шахмат до футбола. Под соревнованиями мы понимаем, не формат выявления наивысших результатов, а формат включения участников в занятия массовыми видами спорта и поддержания здорового образа жизни, для чего важно организовать пробу. В этой ситуации важно объяснить, что имеющиеся у ребенка навыки владения своим телом и уровень знакомства с правилами того или иного вида спорта не имеют значения, важно осуществить действие, которое принесет пользу ему и/или окружающим.

Второй важный контекст, который следует удерживать – это культурные основания и исторические факты в отношении возникновения того или иного вида спорта. Спорт может стать предметом анализа, через который осуществляется тренировка не только телесного самочувствия, но и цели организации данного самочувствия. Например, на материале футбола можно осмыслить феномен игры в принципе, понять деятельностное содержание понятий «тактика» и «стратегия», что очень важно в контексте конкурентного групп между собой. На примере видов спорта, основанных на системе индивидуального зачёта, можно развернуть обсуждение понятия «рекорд», «рекордные цели», что, в свою очередь, важно при формировании у детей собственных образовательных целей и рекордных учебных стратегий. Шахматы имеют свою глубокую историю и культурные основания, т.к. данная игра возникла как тренажёр оттачивания стратегических способностей. Учитывая специфику того, что шахматы – это интеллектуальный спорт, то можно развернуть обсуждение на материале данной игры, посвящённое теме спорта и конкуренции в интеллектуальной сфере деятельности. *В спортивных мероприятиях заключён очень большой смысловой потенциал, грамотная рефлексия которого может позволить участникам программы лагеря стать конкурентоспособными кадрами в будущем.*

Для включения ребенка в спортивную программу могут быть использованы различные формы, среди которых:

- азартные спортивные соревнования;
- развлекательные и досуговые формы;
- пробы и консультации по поводу физических возможностей;
- массовые командные соревнования и рейтинг и т.д.

Каждая из названных форм имеет свои преимущества и недостатки, так при проведении азартных спортивных соревнований не может быть обеспечена стопроцентная включенность аудитории, так как данные соревнования достаточно травмоопасны и требуют хорошей физической подготовки участников. Развлекательные и досуговые формы (активные игры, полуспортивные режимы) воспринимаются участниками как необязательные, а также не обеспечивают необходимые физические нагрузки для участников. Консультации по поводу физических возможностей участников воспринимаются как медосмотр и, даже если к этому процессу приурочены какие-то спортивные пробы, вся процедура воспринимается как стандартная и необходимая и не обеспечивает включения в практики ведения здорового образа жизни. Наиболее эффективным способом включения детей в спортивную программу является ведение

командного спортивного рейтинга, когда для того чтобы победить участникам малых групп (команд) приходится грамотно распределять свои силы, максимально использовать потенциал и энергию каждого члена команды. Для победы в общем рейтинге командам приходится активно участвовать в спортивных соревнованиях. Обязательным условием становится участие команды в каждом соревновании, причем необходимо предлагать участникам как командные виды спорта (футбол, баскетбол, волейбол, стритбол, эстафеты), так и индивидуальные (настольный теннис, шахматы, бадминтон, стрельба из лука и т.д.). В этом случае с одной стороны обеспечивается практически стопроцентное включение участников в занятия физической активностью, а с другой стороны за счет индивидуальных видов спорта, где не требуется участие всей команды, у ребенка появляется возможность выбора – заняться спортом, поболеть за членов команды, или же заняться лично ему интересным и для него продуктивным делом. Для этого в программе блока оздоровления необходимо предусматривать проведение параллельных процессов и режимов.

Второй формат, наряду с соревнованиями по различным видам спорта, который должен присутствовать в программе развивающего отдыха и решать задачи оздоровления является формат проведения спортивных перерывов. Так как мы уже говорили, такт работы с содержанием (лекции, групповая работа, общие заседания) занимает достаточно продолжительное время, абсолютно необходима смена деятельности, это могут быть «спортивные пятиминутки», которые при правильной организации становятся зрелищными и веселыми событиями, которые запоминаются участникам. «Спортивная пятиминутка» по своей сути может являться тем же соревнованием, только уже не по футболу или плаванию, для подготовки к которым необходимо время и специальная одежда, а по отжиманиям или приседаниям. Для такой активности обычно не требуется специальная одежда или обувь, занимает она непродолжительное время, но решает задачи смены деятельности.

Кроме того, при разработке программы блока оздоровления, важно в полной мере использовать всю имеющуюся у лагеря ресурсную базу, а именно:

- бассейны, где может быть организовано как свободное посещение, так и проведены какие-либо соревнования;
- парки и большая территория, где могут быть организованы пробежки, соревнования по ориентированию на местности или спортивному туризму, небольшие походы или исследовательские экспедиции;
- море, озеро и береговая линия, в случае наличия необходимого оборудования возможна организация как вовлечения участников в парусный спорт, рафтинг или иные виды активностей. При этом важнейшим приоритетом является обеспечение безопасности на воде;
- горы, скалы, пещеры, где существует огромный спектр возможностей для организации самых различных практик здорового образа жизни, начиная от скалолазания и заканчивая организацией экстремальных испытаний.

Таким образом при разработке и реализации блока оздоровления программы развивающего отдыха и оздоровления, важно предусматривать не только отдельные временные блоки для проведения соревнований по популярным видам спорта, но и соотносясь с современными спортивными практиками и новыми видами физических активностей включать их в течение всего дня в тех или иных форматах.

Форматы творческого (культурного) блока

Реализуя программу в форме погружения, дополнительный культурный контекст может быть задан специальной организацией вечерних культурных мероприятий. Для соблюдения целостности программы развивающего отдыха важно чтобы культурный блок программы разворачивался на материале, вокруг которого строится программа содержательного блока, но с использованием различных творческих форм и культурных образцов.

Так как этот блок программы представлен двумя отдельными направлениями: культурным, который в большей степени направлен на знакомство участников с актуальными культурными образцами и трендами, и творческим, направленным на овладение творческими формами как способом трансляции понимания какого-либо феномена/ситуации. Существует два формата организации этого блока программы. Первый вариант – вариативная культурная программа – знакомство с шедеврами мирового искусства (кино, живопись, танец и т.д.), организованная в форме презентации и обсуждения. При этом возможно, как использование интерактивных и игровых технологий, так и встреча с экспертом в той или иной области, компетентным не только в подаче материала, но и в организации интересной и познавательной коммуникации для детей вокруг него.

Второй вариант – творческие вечера, когда участникам предлагается решить ту или иную образовательную задачу или элемент общей образовательной задачей с применением творческих форм и средств. В таком случае творческий вечер становится элементом программы развивающего отдыха и в том числе срабатывает на ключевые цели программы.

В Приложении 2 представлено подробное технологическое описание одной из программ развивающего отдыха для детей и подростков в компетентностном подходе, которая была реализована многократно в период летних каникул в различных регионах Российской Федерации. В данном описании содержится пояснительная записка, где представлены основания разработки программы, пример учебного плана, система оценки (рейтингования) участников и прочие материалы, которые помогут оформить представления о возможном ходе реализации программы развивающего отдыха для детей и подростков в компетентностном подходе.

Проектирование и реализация программы

Процесс проектирования программы развивающего отдыха – это трудоёмкий и достаточно долгосрочный процесс, т.к. в данном проекте необходимо удерживать описанную ранее целостную модель, продумывать конкретные содержательные аспекты программы и прогнозировать компетентностные результаты, которые будут получены детьми в результате прохождения программы. Прежде всего, необходимо пояснить конкретные содержательно-организационные ходы, которые должны быть предприняты прежде чем коллектив авторов той или иной развивающей программы приступит к её непосредственной содержательно-педагогической проработке. Такие ходы направлены на появление оснований для проекта. Многие разработчики образовательных программ любого типа исходят из своего рода аксиом, которые, с точки зрения таких авторов, сами по себе гарантируют увлекательность и эффективность образовательного проекта. Например, многие полагают, что организация праздников в лагере – это сама по себе привлекательная идея, после которой все участники и их родители останутся довольными посещением лагеря. Стремясь организовать шоу, руководство такого лагеря обращается к потребительской культуре потенциальных участников, гарантируя насыщенный отдых, множество новых знакомств и яркие впечатления. Это находит отклик у детей, а далее, осуществляется попытка наполнить каким-либо содержанием программу этого ивента, где совершается описание быта такого лагеря как образовательно-развлекательного. По своей сути, такие ходы являются спекулятивными по отношению к логике разворачивания образовательных процессов, т.к. такие проекты основываются на массовом сознании и стремлению современного человека к индустрии развлечений с целью «быстро отдохнуть». Такой формат имеет место быть, но он не относится к теме развивающего отдыха, как мы обосновывали в предыдущих главах.

Чтобы избежать случайности образовательных эффектов, необходимо осуществить предварительные проектные изыскания и тщательно изучить не *потребителя услуги лагеря*, а *целевую аудиторию проекта программы*. Для этого необходимо проработать спектр тематических вариаций программы, которые могут быть сформулированы в результате анализа текущих трендов в той или иной сфере практик. Например, если возникает замысел организации и проведения программы, посвящённой инженерным практикам, то целесообразно провести предварительный анализ современных достижений в данной сфере деятельности. Один из ведущих трендов инженерии – это робототехника, тема киборгов и проблемы трансгуманизма. Выпущено огромное количество фильмов, поднимающих проблемы искусственного интеллекта, роста техногенного влияния на природу, роботизации производства, влекущей тотальную безработицу, виртуализация социальной жизни и т.д. Всё это может помочь при разработке предварительного содержания программы и явиться одним из оснований всего проекта отдыха.

Второе предпроектное изыскание, которое необходимо сделать – это исследование потенциальных участников программы. В рамках данного исследования могут быть фиксированы интересы самих учеников и конкретизированы заказы их родителей. Такое исследование может быть проведено при помощи социологического инструментария: проведения интервьюирования, запуск анкет, проведение фокус-групп. Исследование

поможет прояснить тот вектор, в котором необходимо в дальнейшем разворачивать программу таким образом, чтобы она была интересна детям и их родителям.

После того, как выполнены действия по прояснению вообще заказа на программу летнего отдыха, можно приступать к полноценной разработке замысла всей школы. На данном этапе уже конкретно прорабатывается тематика, выбирается рабочий материал для реализации программы: фильмы, статьи, материалы различных интервью, видеоролики проблемного характера и т.д. и т.п. Спектр таких материалов может варьироваться от сугубо-специфических, сложных текстов до достаточно простых в подаче фильмов, в т.ч. документальных. Замысел должен быть упакован в идею и логику игры. При этом важно, чтобы у игры появился осмысленный сюжет. Например, дети могут решать проблему освоения какой-либо планеты, где они играют роль учёных-исследователей сталкиваясь с проблемами процесса освоения. Или можно обыгрывать какую-либо политическую борьбу, где сталкиваются друг с другом различные политические режимы и социальные идеи. В этом смысле, необходимо развернуть сюжет по его классической схеме (завязка – кульминация – развязка). Дети должны ощутить себя в позиции профессионально-мыслящего деятеля, они должны быть погружены в событие, героями которого являются.

Таким образом, замысел развивающей программы должен вырастать на определённых содержательных элементах, которые в последствии должны быть объединены системно, взаимодополняяще по отношению к друг другу. Далее мы опишем данные элементы. В конечном счёте, проектировочный коллектив программы должен ответить на вопросы в отношении каждого из представленных ниже элементов. Например, что будет являться в программе лагеря событием? Как оно будет выглядеть и из какого конкретного материала будет состоять? Или какие именно действия должен выполнять посредник? Посредником между чем и чем будет выступать тот или иной человек в нашей конкретной программе? И т.д.

Содержательные элементы развивающей программы

Всего мы выделяем пять базовых содержательных элемента, конфигурация и подробная проработка которых обеспечивают устойчивость содержательного блока программы. В дальнейшем, представленные элементы могут послужить материалом для рефлексии организационного комитета лагеря, который должен будет отслеживать ежедневную логику реализации программы (отошла ли программа от своего изначального замысла, обеспечен ли переход в следующий содержательный день, не потеряли ли дети интерес, реализуется ли по плану логика разворачивания события и т.д.).

Образовательная задача

Основной единицей организации образовательного пространства является образовательная задача, организующая пробное практическое действие ученика и одновременно его рефлексивное действие в отношении своих инструментов практики [29].

В отличие от учебной задачи, образовательная не требует «решения» в традиционном смысле слова, то есть привлечения имеющихся в наличии знаний и способов решения. Для образовательной задачи также недостаточно выработки новых знаний и способов. Прежде всего, образовательная задача связана с построением онтологического контура, в котором могут разворачиваться процессы конструирования и

интерпретации. Так, например, для учеников образовательная задача - это реальная задача поиска организации форм собственного будущего и построения собственной биографии; для педагогов - реальная задача организации исследовательско-конструкторской деятельности. То есть, проблема в образовательной задаче должна быть обращена к внутреннему миру ученика, становиться важной личностно для него, переживаться и присваиваться.

Образовательная задача отражает в своём содержании какую-либо реально существующую проблему, которая требует практического решения и делает проблему не просто фактом, а ситуацией, которая переживается как значимая для жизни ученика.

Проблемная ситуация, которая становится основанием для коллективной деятельности, и которая, собственно, актуализирует всю ситуацию, должна иметь смысл – реальное значение в историческом, социокультурном пространствах. Однако при этом она должна быть не “производственной”, учебной или игровой, а имеющей статус реальности для участников, включенных в образовательное событие. Иными словами, образовательная задача должна носить практический характер, предоставлять возможности овладения практическим мышлением.

Проблема

Проблема – это логичное основание образовательной задачи. Но стоит понимать, что в действительность программы должна быть помещена какая-либо культурно существующая проблема, которой занимаются «взрослые» специалисты. Она отражает современную действительность той практики, которой посвящена тематика проектируемой программы.

Успешнее всего присваиваются проблемы, имеющие отношение к будущему, которое наступит в перспективе 10-20 лет. Например, такой проблемой может послужить описание следующей ситуации: *известно, что в перспективе ближайшего будущего в массовый оборот будет введён беспилотный транспорт. Постепенное увеличение владельцев «беспилотника» потребует наличия новой и эффективной системы правил дорожного движения. Причём, на первых этапах массовизации данного вида транспорта, будет требоваться проект симбиоза существующих правил дорожного движения с правилами для «беспилотников» для того, чтобы предотвратить конфликты с уже существующими, пилотными транспортными средствами.* Такая формулировка проблемы из будущего позволяет развернуть процесс фантазии и организацию групповой работы по разрешению данного кейса как материала для собственного самоопределения. Во-первых, решая подобный кейс, дети могут увидеть себя как инженеров такого транспорта, задумываясь о технических характеристиках, позволяющих обеспечить безопасность рассматриваемого транспортного средства. Или некоторые дети могут самоопределиваться как управленцы, замысливающие и реализующие схему движения «беспилотников» и придумывая эффективную инфраструктуру. Во-вторых, процесс работы над данной проблемой конструирует определённую картину мира, в котором придётся оказаться и действовать сегодняшним школьникам. Взгляд на ряд частных, относящихся к наступающему будущему, позволяет идентифицировать себя, как становящегося практика.

Проблема демонстрирует разрыв/дефицит в знании, преодоление которого позволяет осуществить шаг собственного развития [50]. В этом смысле, проблема должна выводить

ребёнка на встречу с той или иной идеальной формы. Такая встреча должна быть представлена событийно, личностно-значима для ребёнка [30].

Событие

Данный элемент занимает особое место в структуре содержания программы развивающего отдыха. Сегодня очень часто путают событие с рассматриваемым нами ранее форматом «ивента». Но если взглянуть с психолого-педагогической точки зрения, событие имеет принципиальное отличие от «праздничных» представлений.

Сам термин «событие» и его психолого-педагогическое содержание достаточно полно рассмотрел Б.Д. Эльконин в своём труде «Психология развития». Кратко рассмотрим его представления, которые задают необходимое нам понимание для проектирования программы развивающего летнего отдыха.

Построение смысла понятия «событие» берёт своё начало с разработки понятия идеальной формы и видения того, как идеальная форма должна представляться ребёнку. По Б.Д. Эльконину событие — это явление (откровение) идеальной формы. Сама идеальная форма иначе и не может существовать, она не может быть чем-то наличным и данным. Само явление идеальной формы - это не продолжение естественного хода жизни, а перерыв, промежуток в нем. «В этом смысле явление идеальной формы есть Чудо. Оно Чудо еще и в том смысле, что сама идеальность (совершенство) становится реальностью (актуальностью) — переживается и осмысливается как реальный и жизненный, а не только воображаемый факт» [52, с.43].

Схема события у Эльконина задает структурную и смысловую полноту идеальной формы, которая существует в виде пересечения и совпадения двух переходов: между наличным и иным и между идеальным и реальным.

Хорошо видна конструкция события в мифе и сказке. Стержнем сюжета волшебной сказки (как и любого художественного текста) является, по Ю. М. Лотману, событие, которое состоит в пересечении границы между двумя «семантическими пространствами» (герой переходит из дома в лес, из одного царства в другое и т. д.). Между этими двумя пространствами существует выраженная граница (например, мост через реку, камень на перепутье или дом Бабы Яги). Сам переход через границу требует особых действий: это может быть бой, остановка и размышление, отгадывание загадок. В сказке (и мифе) есть два пространства, одно из которых обыденно и привычно для героя, а в другом пространстве герою приходится действовать по-иному, новым способом. Переход из одного пространства в другое требует от героя особых качеств и способностей. С героем происходит метаморфоза (чудо), он перевоплощается в совершенного человека. Можно сказать, что все переходы «наличное — иное» в сказке «выстроены» лишь затем, чтобы акцентировать и выделить акт преобразования и перевоплощения героя — осуществление им собою совершенства [52, с.46].

В. Я. Пропп показал, что историческими корнями сказочного сюжета являются обряды и ритуалы (обряды инициации, брачные обряды и обряды погребения). Обряды строятся либо как имитация, либо как реальное воссоздание переходов из одного состояния в другое. При этом сам переход строится именно как переход в особую реальность особой идеи. Например, обряды инициации знаменуют собой переход на более зрелую возрастную ступень, т. е. к более высокому и совершенному способу жизни.

Б.Д. Эльконин пишет о том, что идеальная форма существует, проявляется только в форме события. Структурой события является переход от реального мира в совершенный (идеальный) и от наличного (привычного, освоенного) способа функционирования (жизни) к иному способу жизни. Переход этот требует некоторого особого действия (что важно, осмысленного) и происходит (его происхождение воспринимается) на подобии Чуда (способом преодоления границы этих двух миров является метаморфоза).

Таким образом, событийность лагеря может быть спроектирована в соответствии со следующими критериями:

- Наличие перехода из одного семантического (в основном обыденного для школьника) пространства в другое (принципиальное иное с элементами испытания на «взрослость» и состоятельность мышления);
- У ребёнка появляется основания понимать себя как героя происходящего;
- В новом пространстве появляется ресурс для принятия (признания) героя самим собой;
- В новом пространстве герой получает признание окружающих;
- В новом пространстве герой находит свое место;
- В новом пространстве появляется ресурс для самоопределения героя;
- Совершая переход из старого пространства в иное, герой себя признает (принимает);
- Непринятие себя толкает героя на совершение перехода;
- Герой в момент перехода из одного пространства в другое совершает героический, неординарный поступок;
- У героя есть возможность найти какой-либо артефакт, который выступит в качестве нового для героя средством, позволяющим осуществить переход;
- Переход героя связан с фигурой посредника (тьютора, наставника, эксперта).

Рефлексия

Пространство лагеря, построенного по принципам компетентностного подхода – это рефлексивно активная среда, которая позволяет посредством педагогов организовать осмысление участниками осуществлённых в рамках программы действий, как имеющих смысло-жизненное значение, как «прорывы» в собственном мышлении. Собственно, рефлексия – это крайне важный процесс, который необходимо поддерживать с целью формирования у детей опыта в результате прохождения того или иного этапа программы. В этом смысле, мы говорим про рефлексию как про тот элемент программы, который позволяет удерживать весь содержательный блок на личностном уровне у участников.

Для инициации акта рефлексии хорошо подходят критерии, выделенные в отношении события, т.к. вопросы, построенные в границах данных критериев, позволят осмыслить действительность лагеря как событийную, осознать себя как героя происходящих действий.

В отечественной традиции отдельно прорабатывалась тема рефлексии ученым Н.Г. Алексеевым [14]. Он выделил 5-ти шаговую схему акта рефлексии. Прежде всего, необходимо осуществить личностно-важное действие, которое и послужит материалом для дальнейшего размышления. В нашем случае, таким действием является продвижение группы и конкретного ребёнка в процессе работы над поставленной образовательной

задачей. После того, как осуществлено такого рода содержательное действие, и оно имеет признаки завершенности, то тогда можно осуществлять 1-й шаг рефлексии – остановку. Под остановкой понимается непосредственная завершенность действия и признание ребёнком того, что действие он действительно завершил и в настоящий момент продолжать его пока не имеет продуктивного смысла.

2-й шаг – фиксация. На данном шаге необходимо вспомнить то, каким образом осуществлялось действие, по каким причинам оно осуществлялось именно так, а не иначе, какие второстепенные обстоятельства возникали по ходу осуществления действия, к какому результату всё это привело. По большому счёту, на данном шаге осуществляется реконструкция действия.

3-й шаг – объективация. Здесь происходит работа с сделанными фиксациями. Объективация направлена на то, чтобы представить всю ситуацию действия со всеми возникшими дополнительными условиями как некоторую целостность. Т.е. простроить все причинные и следственные связи, осуществить описание в том или ином виде (схеме, картинке, тексте, рассказе и т.д.).

4-й шаг – отстранение. Один из самых важных шагов, т.к. он заключается в том, чтобы обеспечить «обезличивание» ситуации того действия, которое было осуществлено. Другими словами, ребёнок должен посмотреть на себя со стороны, оценить себя не как действующее лицо, а как «эксперта», оценивающего это самое действующее лицо. Для отстранения примечательно то, что представленное описание должно быть сопоставлено с идеальным вариантом рассматриваемого действия.

5-й шаг – схема действия. В результате рассмотрения осуществлённого действия, которое прошло четыре описанных выше шага, должна появиться схема дальнейшего действия. И здесь важно спрогнозировать ту ситуацию, в которой далее может оказаться ребёнок, поставить гипотезы об условиях и породить тот или иной план действий или как минимум концепцию этих действий.

Опосредование

Позиция посредника имеет замыкающую роль, которая обеспечивает запуск всех описанных ранее содержательных элементов. В роли посредника, как упоминалось ранее, может выступать любой взрослый – носитель идеальной формы и культурных норм. Посредничество может быть распределённой функцией в отношении одного ребёнка или группы детей. Например, функцию рефлексии может выполнять тьютор, а непосредственным носителем идеальной формы может являться эксперт. В кооперации данные позиции обеспечивают эффект опосредования.

При этом, речь идёт о линии посредничества между практикой и ученика как субъекта, претендующего войти в действительность данной практики. Посредование реализуется через осуществление совместного действия педагога и ученика. Именно в совместном действии и осуществляется деятельностная (а не просто устная) трансляция культурных форм, норм, эталонов и образцов практики. При этом стоит заметить, что такое совместное действие должно выполняться многотактово. Т.е. первые совместные действия демонстрируют ученику образцы, а последующие вызывают к самостоятельному осуществлению ребёнком этих действий с принятием ответственности за результат. Здесь и возникает рефлексивно активная среда, требующая специальных «разборов» осуществлённых учеником действий. В связи с этим и возникла особая ценность неформальных мастерских в предыдущих эпохах развития практики летних лагерей. Во

многих случаях, в рамках клубов, педагоги выступали для учеников как мастера и наставники, демонстрируя идеальные формы деятельности, а далее, осуществляя совместное действие с участниками клубов.

В логике осуществления опосредования должна возникать зона ближайшего развития для ученика, где он начинает видеть себя как практика. Зона ближайшего развития должна содержать ясные критерии, говорящие о том, что она освоена и принята. Например, самостоятельное действие, приводящее к конкретному описанному результату, может служить одним из критериев вхождения в зону собственного развития [51,52].

Итак, мы описали основные содержательные элементы программы, которые должны лечь в основу разработки замысла школы. Учёт всех пяти элементов позволит развернуть процесс развития в лагере, а конкретно, как свойственно рассматриваемой нами тематике, запрограммировать процесс развития.

После того, как проделаны эти важные содержательные шаги, то необходимо определиться с конкретными педагогическими техниками, которые будут реализованы в рамках программы. Желательно не комбинировать многообразие различных педагогических подходов в данном вопросе, а ограничиться какой-либо одной педагогической школой, с целью удержания целостности всего динамического содержания программы.

Важным методом, помогающим «увидеть» дефицитность и перспективность выбранных техник является технология сценирования конкретных действий, разворачивание которых, подразумевается уже в действительности лагеря. Так, например, содержание установочного доклада должно быть проговорено внутри коллектива разработчиков программы; могут быть разыграны конкретные педагогические ситуации взаимодействия с детьми, где другие участники группы разработчиков занимают позицию ребёнка и т.д. Чем больше организационно-педагогических элементов будет подвергнуто процедуре сценирования, тем более эффективна будет сама программа и тем легче будет спрогнозировать её конкретные результаты.

Возрастные особенности как основание логики программы

Методики и технологии реализации программ развивающего отдыха должны отвечать современным требованиям и трендам, главенствующий из которых сегодня – игровые технологии. Содержание этих игровых форматов определяется:

- структурой возрастов и возрастных задач, задающих специфику организации деятельности;
- спектром современных практик (типами технологий), определяющих содержательное наполнение программ.

Возрастные этапы — это этапы становления субъектности либо формирования основ для её становления, разворачивающихся в деятельности, которую взрослеющий человек осуществляет из себя — в самодеятельности.

Самодеятельность может реализоваться в формах:

- игры: проживание воображаемых миров и сюжетов;
- общения: установление и нормирование отношений;
- познания: исследование окружающего мира, внутреннего мира и собственного тела;
- творчества: создания предметов, знаков, символов, материализующих воображаемые миры, объекты и сюжеты.

При организации образовательного пространства лагеря важно учитывать и формы самодеятельности, и решаемые в конкретном возрасте возрастные задачи.

Младший школьный возраст

Основные формы само-деятельности:

- игра: игра в команде (спортивная командная игра, сюжетно-ролевая командная игра), индивидуальные соревнования;
- общение: принятие правил, ответственность как за собственные учебные достижения, так и за результаты в рамках «общего дела»;
- познание: освоение знаковых форм описания всеобщих законов и отношений; расширение горизонта окружающего мира за пределы непосредственных наблюдений; освоение способов управления вниманием и возможностями тела;
- творчество: освоение нормы реалистического изображения (как реальных, так и воображаемых объектов, сюжетов и ситуаций); конструирование реалистических копий реальных и воображаемых объектов.

Основные возрастные задачи:

- развитие воображения как способности видеть и описывать закономерности в окружающем мире и в собственных действиях;
- появление основ обобщённого (теоретического) мышления;
- овладение грамотностью, в том числе функциональной;
- освоение обобщенных способов действия.

Подростковый возраст

Основные формы само-деятельности

- игра: игра на основе освоенных знаний о мире, в том числе игра в гендерные отношения и социальные статусы на основе присвоенных культурных образцов;
- общение: формирование групп и сообществ по интересам и реализация совместных интересов, в развитой форме — совместная социально-значимая деятельность, установление статусных отношений в совместной деятельности и сообществах по интересам;

— познание: тематически ориентированный устойчивый познавательный интерес; освоение основных схем моделирования законов объективного мира; освоение собственной эмоциональной сферы и телесных изменений;

— творчество: освоение целостного авторского действия; освоение эстетической формы как способа выражения эмоциональной сферы и отношения к действительности (в том числе через воображаемые сюжеты и ситуации); освоения нормы конструирования как моделирования свойств реальных и воображаемых объектов.

Основные возрастные задачи:

— развитие воображения как способности проектировать образы и события, представлять будущие собственные и совместные действия и их последствия;

— развитие способности удерживать свою позицию и точку зрения, договариваться об общем видении и совместных действиях с носителями иных точек зрения;

— овладение свободой и самостоятельностью, ответственность за свои действия и их последствия.

Юношеский возраст

Основные формы само-деятельности:

— игра: «игра всерьёз», подразумевающая реальный риск (экстремальный спорт, экстремальный туризм); проживание игровых миров, имитирующих исторические и фантастические сюжеты; пробы профессиональной деятельности.

— общение: включение в разновозрастные коллективы единомышленников для совместной продуктивной деятельности (исследовательской, творческой, проектной); свободное выстраивание отношений на основе общности интересов и мировоззрения;

— познание: оформление образа мира и образа себя в мире, представления об оптимальном укладе и жизненной стратегии;

— творчество: создание метафор и сюжетов, оформляющих личные установки, мировоззрение и жизненные стратегии; конструирование моделей целостных социальных и технических систем (реальных и воображаемых).

Основные возрастные задачи:

— развитие воображения как способности творения гипотез, проектов и программ;

— овладение свободой и самостоятельностью в конкретных продуктивных практиках (таких, как исследования, проектирование, творчество);

— овладение способностью выражать собственные чувства, ценности, мировоззрение в культурных (аналитических и художественных) формах;

— овладение способностью разделять знание, мнение гипотезу и образ будущего, осуществлять проверку гипотез и практически воплощать образы будущего.

Общая типология методик и технологий реализации программ развивающего отдыха и оздоровления детей может быть сведена в матрицу (таблица 1), которой необходимо руководствоваться при разработке программы.

Таблица 1 – Типология методик и технологий реализации программ развивающего отдыха детей по возрастам

Тип технологии	Младший школьный возраст (7-11)	Подростковый возраст (12-14)	Юношеский возраст (15-18)
Социальные	Игры в разные формы отношений, основанные на конкретном историческом и литературном, в том числе сказочном, материале.	Историческая реконструкция и форсайт: игровое моделирование социальных институтов прошлого и возможного будущего.	Анализ принципов устройства, причин происхождения, моделирование исторических, современных и возможных в будущем общественных институтов и способов организации социальной жизни.
Культурной политики	Праздники народов мира; дизайн личного и совместного жизненного пространства.	Историческая реконструкция и форсайт: воссоздание предметной среды и форм культуры конкретных исторических эпох и фантастических миров возможного будущего.	Социальная реклама. Исследование культурных тенденций (в том числе субкультур). Разработка сценариев и проведение культурных событий.
Регионального развития	Образовательное путешествие: знакомство с многообразием мира, как природным (типы ландшафтов), так и культурно-этническим (образ жизни разных стран и народов).	Физическое и виртуальное моделирование ландшафтных, архитектурных, инфраструктурных комплексов.	Реконструкция логики исторических решений, сформировавших тот или иной регион, определивших его место на картах страны и мира. Анализ проблем и перспектив развития отдельных регионов и региональных взаимосвязей.

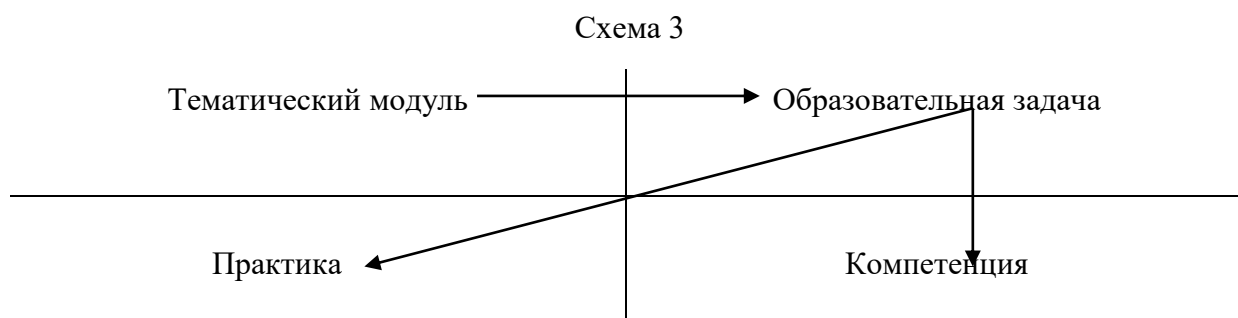
Антропологические	Командные спортивные игры разных народов (в том числе игры на воде). Игры в семью, в профессии, связанные с заботой о другом человеке.	Рольевые психологические тренинги. Освоение основ работы с физическим и эмоциональным состоянием, концентрации (аутотренинг, боевые искусства, технический спорт, в том числе парусный).	Личностные психологические тренинги. Освоение целостных комплексов работы с физическим и эмоциональным состоянием (аутотренинг, боевые искусства, технический спорт, в том числе парусный).
Научного познания	Знакомство с многообразием растительного и животного мира. Занимательная физика, занимательная математика, занимательная астрономия.	Коллективные исследования в разных научных областях (игра в научно-исследовательский институт).	Междисциплинарные исследования сложных социальных и природных систем (например, экологических). Полевые социологические и антропологические исследования, как в самом лагере (среди участников параллельных смен), так и за его пределами.
Инженерные	Игровое знакомство с современными техническими профессиями. Игра в приключения людей разных профессий.	Полигоны и тренажёры: игра в формы деятельности, связанные с эксплуатацией сложных технологических комплексов (космонавтика, энергетика, транспортные сети), моделирование возникающих в них проблемных ситуаций.	Разработка моделей полигонов и тренажёров на основе современных и возможных в будущем технологических комплексов. Разработка инженерных решений для конкретных технических задач.

Визуальные	Рисованная и пластилиновая анимация, кукольный театр. Проходится весь цикл производства мультфильма или подготовки спектакля, включая создание кукол и декораций.	Документальное кино. Игровое кино и видео-арт: создание стилизаций в разных жанрах.	Создание произведений актуального искусства: экспериментальный театр, кино и т. д. Формирование образа современного героя, образа перспективы поколения.
------------	---	---	--

Структура программы и логика её реализации

Так как компетенция осваивается в ситуации практического действия, то в первую очередь важно задать пространство для этого практического действия, то есть обозначить практику и ограничить поле, в котором будет развернута образовательная задача [29]. Это происходит путем определения темы. Именно тема обрамляет поле для ученика. Ввиду того, что практика по своей сути сложно организована, многомерна, нелинейна, компетентностная образовательная программа строится модульно, то есть тематически.

В рамках каждого тематического модуля (игрового такта) перед учеником ставится образовательная задача или ряд образовательных задач, соответствующих его уровню подготовки, решая которые он с одной стороны осваивает материал – практику, а с другой стороны, осваивает компетенции, на формирование которых направлена программа (см. схему 3).



В зависимости от структуры практики, на материале которой строится программа развивающего отдыха, она может содержать ряд тематических модулей. Тогда образовательные задачи этих модулей, должны создавать некоторую систему, обеспечивающую освоение учеником не только нового практического материала, но и нового уровня компетентности, то есть нового уровня готовности (Приложение 1) к тому или иному действию в этой практике [34]. Причем важно отметить, что ключевым этапом решения образовательной задачи в компетентностной образовательной программе является рефлексия полученного опыта, где у участника есть возможность осмыслить свое движение, оценить свои достижения и спроектировать следующий шаг.

Решение образовательной задачи должно иметь пять базовых тактов, которые обеспечат эффективное освоение участником, как компетенций, так и практического

материала тематического модуля. Первый такт – сама постановка образовательной задачи, второй – групповая или самостоятельная работа по ее решению. Оба этих этапа должны характеризоваться избыточностью информации и ее доступностью, для создания целостного, хотя и достаточно сложного, видения проблемной ситуации у участников. Третий этап – презентация результатов решения задач, четвертый – экспертиза. Данные два этапа являются ключевыми для формирования целостного представления о практике и осмысления результатов работы группы или отдельного ученика, их компетентностных достижений. Заключительный этап – рефлексия, организация которой позволяет присвоить полученный опыт.

Описанная структура образовательной программы должна быть реализована в особой организационной ситуации, так как требуются нетипичные педагогические позиции и условия. Главная сложность реализации компетентностной программы состоит в том, что субъектом всего этого пространства должен являться участник, так как содержание программы, с одной стороны, должно отвечать его запросам, интересам, уровню подготовки, а с другой стороны - соответствовать всем выделенным ранее принципам. В связи с этим важно правильно оформить организационно-педагогический проект, который состоит из следующих позиций [33]:

— *Ведущий*: задаёт норму организации коммуникации и помогает ей удержаться внутри содержательной тематики, обозначенной поставленной задачей. В этом смысле, отвечает за реализацию образовательной программы модуля в ее полноте; является ведущим на общих заседаниях (это может быть учитель географии или обществоведения).

— *Эксперт*: выступает «от имени» социокультурного объекта, не столько как носитель объективного знания, сколько как носитель конкретного типа практик, способный осмыслить и обобщить свой и чужой практический опыт в соотношении с теоретическим и фактическим знанием. В этом смысле, отвечает за поддержание достаточного знаниевого уровня в модуле: проводит консультации, активно участвует в обсуждениях во время общей работы (это также может быть учитель географии или обществоведения).

— *Тьютор-группотехник*: организует рефлексивную коммуникацию, помогает соотносить замысел и опыт собственного действия с поставленной задачей и экспертным знанием, выделить удачные и неудачные способы мышления, понимания и организации деятельности. Таким образом, это группотехники, модераторы в группах (соответственно количеству групп; это могут быть студенты-практиканты или молодые учителя).

— *Индивидуальный тьютор*: обеспечивает индивидуальное сопровождение и конструирование индивидуального образовательного маршрута для каждого участника, сопровождает процесс самоопределения участника относительно практики и способа деятельности в этой практике. Тьютор – позиция, выходящая за рамки тематического модуля, так как тьюторское сопровождение должно быть организовано и в межмодульном пространстве. Его базовая задача, заключается в том, чтобы оснастить ребёнка инструментами управления собственным образованием, обучить планированию и программированию образовательной логики.

Наряду с новыми педагогическими позициями стоит отдельно выделить нестандартную организацию времени и пространства. Ключевым ориентиром в программе является динамика и темп участников. Во многих случаях групповая работа может «уходить в ночь», захватывать часть обеденного времени или «покрывать» своей

интенсивностью всю вечернюю часть дня, допуская эффект игнорирования культурных мероприятий со стороны конкретных групп участников. Это не должно интерпретироваться педагогами как акт вседозволенности и неподчинения, а наоборот, такая интенсивность должна поддерживаться в связи с ценностью интеллектуального труда и акта мышления самого по себе. Но это и не означает того, что мы призываем отвергнуть режим организации дня, дискредитировав расписание, а вместе с ним и управляемость укладом. Наоборот, режимные моменты помогают более продуктивно и ритмично организовать процесс интеллектуальной работы, но такие моменты не должны выглядеть как надзирательство и беспрекословный закон, установленный административно. Режим должен быть представлен как норма или ориентир, позволяющий организовать прежде всего собственный процесс интеллектуальной работы¹².

В отношении пространства работают те же принципы – пространство должно моментально реконструироваться в зависимости от динамики участников и формата работы, и при этом быть вариативным, создающим образовательные возможности.

Летняя программа имеет ряд особенностей, как в содержании образовательного процесса, так и в его организации, поэтому она может быть реализована только в системах открытого образования. Открытые образовательные системы, в свою очередь, характеризуются вовлечением в учебный процесс разнообразных субъектов социальных и производственных структур (экспертов), возможностью ученика управлять собственным учебным планом и реализовывать индивидуальную образовательную стратегию, сетевой организацией, практико-ориентированностью содержания образования, многообразием учебных режимов и форматов. Рассмотрим далее организационные выражения приведённых характеристик.

Кадровое обеспечение программы

В структуре работы с образовательной задачей можно выделить следующие типы деятельности:

— *Пробная деятельность*: понимание смысловой структуры поставленной задачи и соответствующего социокультурного объекта (системы практик), построение версий решения задачи, исследование возможных схем мышления, понимания, организации деятельности.

— *Продуктивная деятельность*: разворачивание версии в целостное знаково-символическое представление содержания практики, решающее поставленную задачу (в рамках принятой версии).

— *Рефлексия*: анализ спектра версий, выделение целостности социокультурного объекта, определение границ и возможностей использованных схем мышления, понимания, организации деятельности.

Соответственно типу деятельности определяется позиция участника; коммуникация может разворачиваться как между версиями, так и внутри одной версии между участниками, занявшими разные позиции.

¹² В этом смысле, режим должен быть специальным образом представлен участникам; необходимо прояснить смысл и непосредственную функцию данного элемента программы.

Для управления таким образовательным пространством необходимы три различные педагогические позиции:

1. Ведущий: задаёт норму организации коммуникации и помогает ей удержаться внутри содержательной тематики, обозначенной поставленной задачей. Ведущий отвечает за реализацию развивающей программы в ее полноте; является ведущим на общих заседаниях. Ведущий должен:

- ориентироваться в предмете;
- иметь опыт проведения интенсивных образовательных мероприятий;
- обладать навыками организации коллективной коммуникации;
- обладать мыследеятельностными и коммуникативными навыками.

2. Эксперт: выступает не столько как носитель объективного знания, сколько как носитель конкретного типа практик, способный осмыслить и обобщить свой и чужой практический опыт в соотношении с теоретическим и фактическим знанием. Эксперт отвечает за поддержание достаточного знаниевого уровня в программе: проводит консультации, активно участвует в обсуждениях во время общей работы. Эксперт должен:

- хорошо ориентироваться в теме;
- уметь формулировать аналитические суждения;
- задавать вопросы, продвигающие участников в понимании темы.

3. Тьютор: организует рефлексивную коммуникацию, помогает соотнести замысел и опыт собственного действия с поставленной задачей и экспертным знанием, выделить удачные и неудачные способы мышления, понимания и организации деятельности. Тьюторы - группотехники, модераторы в группах (соответственно количеству групп; это могут быть студенты-практиканты или молодые учителя). Тьюторы должны:

- знать теории педагогики самоопределения;
- владеть навыками организации групповой работы;
- уметь соотносить содержание учебного материала с индивидуальными образовательными стратегиями участников.

Для эффективной реализации программ развивающего отдыха, весь педагогический состав, независимо от занимаемой позиции, должен соответствовать ряду требований, обладать рядом необходимых навыков и компетенций.

Требования в предметной области:

- Навыки работы в межпредметном и метапредметном тематических пространствах.

- Профессиональное понимание современных социально-экономических, социально-политических и социально-культурных процессов.

- Навыки картографической работы и пространственного анализа данных.

— Навыки понятийной, аналитической и сценарно-прогностической работы в социально-гуманитарной сфере (или желание их освоить).

— Навыки организации продуктивных форм коллективного мышления, коммуникации и деятельности. Навыки проблематизации. Навыки управленческой рефлексии.

— Навыки ситуативной самоорганизации.

Требования в области владения ИКТ:

— Навыки работы с универсальными информационными инструментами.

— Знакомство и навыки работы с аналитическими интернет-ресурсами.

— Знакомство и навыки работы с базами данных (в тех программах, где используются базы данных).

— Навыки работы или способность овладеть методами работы с информационными и справочными системами.

Кроме трех педагогических позиций, в связи с развитием интерактивных форм и методов преподавания, внедрением информационных технологий в образовательный процесс, важно предусматривать в штатном расписании технический персонал, а именно техника-лаборанта, который отвечает за все технические вопросы, организует работу копировального центра, обеспечивает доступ участников к необходимым информационным ресурсам. Он должен:

— владеть навыками работы со всем техническим оборудованием, используемым в процессе обучения;

— быть организационно мобильным.

Задачи кадрового обеспечения, связанные с появлением новых педагогических позиций, в первую очередь тьютора и ведущего, и с появлением отдельной деятельности разработки программ развивающего отдыха требует создания системы подготовки кадров, которая может быть развёрнута в двух формах:

— интенсивные краткосрочные курсы «без отрыва от производства» для сотрудников системы лагерей силами приглашённых специалистов, имеющих опыт разработки и реализации актуальных образовательных и культурно-образовательных программ;

— очно-заочная магистратура, развёрнутая на базе одного из образовательных учреждений, осуществляющих переподготовку и повышение квалификации педагогических кадров.

Первая форма направлена на быстрое освоение сотрудниками основных форм, приёмов работы в программах развивающего отдыха, принципов разработки программ. Она эффективна для быстрого включения сотрудника в конкретную программу или адаптацию им конкретной программы «под себя».

Вторая форма предполагает систематическое образование на базе высшего образования, предпочтительно — связанного с одной из моделируемых практик

(например, инженерного, классического научного, экономического, кинематографического и т.д.); желателен также опыт профессиональной деятельности в соответствующей сфере. Эта форма подготовки кадров, конечно, имеет смысл для тех педагогических команд, которые планируют или уже организуют круглогодичные программы развивающего отдыха детей.

Программа подготовки специалистов должна включать в себя, кроме общих теоретических и практических курсов психолого-педагогического цикла, специальные практико-ориентированные курсы, связанные с организацией и проектированием игровых форм и форм тьюторского сопровождения.

Так как программы летнего образовательного отдыха для детей с особыми образовательными потребностями должны строиться как инклюзивные, в которых такие дети участвуют наравне с другими, то необходимо организовать особое тьюторское сопровождение таких детей. Помимо организации особых социальных заданий, о которых уже говорилось ранее, необходимо более пристальное внимание со стороны тьютора. При подготовке тьюторов необходимо учитывать следующие особенности:

- при работе с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей тьютор должен обеспечивать возможности для ребёнка включения в новые для него социальные формы, преодоления им коммуникативных комплексов и барьеров, освоения форм продуктивной коммуникации и кооперации, в том числе в достижении совместных образовательных целей;

- при работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, тьютор должен владеть также базовыми знаниями в области педагогики, связанной с определёнными физическими ограничениями (например, тифлопедагогики, сурдопедагогики, педагогической дефектологии, других видов коррекционной педагогики) либо работать в сотрудничестве с сопровождающим детей педагогом-специалистом соответствующего профиля. Дополнительно тьютор должен настроить других детей на деятельное позитивное отношение, заключающееся в необходимой помощи таким детям в преодолении последствий их ограничения.

Организационные условия реализации программы

Образовательное пространство, образовательная задача, программа развивающего отдыха [30,31,46] — понятия, актуальные на уровне управления. Для участника программы её содержание разворачивается как событие, организованное в ином режиме жизни, чем явленная повседневность. Он попадает в пространство возможностей по построению личностных траекторий, что требует организации особого уклада.

Немалую роль в организации этого уклада играют нормы и правила жизнедеятельности в лагере, которые задает администрация. Несмотря на то, что функции разработки и реализации содержания программы полностью обеспечивает педагогический коллектив, остается организационный контур, который удерживается администрацией лагеря¹³.

¹³ Если количество участников свыше 100, то административный функционал целесообразно распределить между командой менеджеров. Если же численность участников до 100 человек, то функционал может удерживаться одним менеджером-администратором.

Можно следующим образом охарактеризовать организационную деятельность, которая закрепляется за административной командой:

1. Создание организационной платформы для проведения модулей, которая включает в себя пространства и помещения, соответствующие требованиям программы; оборудование и реквизит.

Организационная платформа выражается в следующем:

А) Большая учебная аудитория(конференц-зал) для проведения общих режимов и форматов. Важно чтобы количество посадочных мест соответствовало количеству участников, в зале можно было организовать различные типы раскладки, он мог быть переорганизован в очень короткий период времени. Данный зал может быть оборудован небольшой сценой для проведения вечерних творческих мероприятий.

Б) Несколько малых учебных аудиторий (в расчете 1 на 6-10 человек) для организации групповой работы. Аудитории должны свободно вмещать до 12 человек, оборудованы необходимым количеством стульев, столов, магнитно-маркерной доской или флипчартом, участники должны иметь возможность оформлять это пространство удобным для них образом. В летний период времени роль аудиторий могут выполнять беседки или шатры, защищающие от дождя, солнца и ветра.

Физическая организация пространства, кроме обычных помещений для занятий, должна предусматривать мобильные, легко трансформируемые интерьеры, позволяющих создать обстановку, соответствующую решаемой задаче, что особенно актуально для младших школьников и подростков. Так, например, ребёнок должен иметь возможность ощутить себя в обстановке конкретной страны, конкретной исторической эпохи, в командной рубке ледокола, за пультом атомной электростанции и т.п. если того требует содержание программы.

В) Конференц-зал должен быть оборудован видео- и звуковоспроизводящим оборудованием, а именно:

— мультимедийным проектором и рулонным экраном прямой проекции большого размера (или плазменным монитором с большой диагональю, или интерактивной доской), позволяющими обеспечить визуализацию в условиях освещенности;

— портативным компьютером, соединенным с локальной сетью компьютерного класса и доступом в Интернет;

— по возможности: коммутационная панель с разъемами для подсоединения компьютера, видео— и аудиоустройств — для удобства подключения к проектору дополнительных источников сигналов;

— системой звукоусиления (включая 3 микрофона, минимум 2 беспроводных);

— цифровой видеокамерой на штативе — для организации видеозаписи занятий и, возможно, производства видеороликов участниками.

Г) Отдельно в пространстве лагеря должен находиться компьютерный класс, где участники могут свободно пользоваться компьютерами или ноутбуками с доступом к сети Интернет, а также копировальными устройствами, сканерами и иным оборудованием, которое необходимо для решения образовательных задач. Количество оборудования должно определяться разработчиками программы в соответствии с ее спецификой.

Д) Инфраструктура учреждений, обеспечивающих летний образовательный отдых для детей с ограниченными возможностями здоровья, должна предоставить необходимые условия в зависимости от характера физического ограничения. Например: безопасное с точки зрения перемещений пространство для детей с нарушениями зрения, средства визуального оповещения для детей с нарушениями слуха, безбарьерную среду (пандусы, широкие дверные проёмы, специально оборудованные комнаты личной гигиены) для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Все необходимые для реализации программы развивающего отдыха организационные условия должны являться неотъемлемой частью содержательной программы, описываемой разработчиками. В этом смысле, эффективная коммуникация между командой разработчиков и административной командой может быть выстроена *через описание конкретного технического задания*.

2. Проведение предварительного собрания с родителями, на котором будет объяснено, что данное мероприятие носит важный образовательный характер и дана общая информация о специфике программы, ее структуре и содержании. Для того чтобы эффективно организовать работу в этом направлении и избежать недопонимания, необходимо заранее сообщить родителям в какой лагерь отправляется их ребенок, какой будет программа, как будет устроен его день, какова нагрузка и т.д.

Программы образовательного отдыха могут вызвать недопонимание со стороны родителей, т.к. организованы нетрадиционным образом – в них процесс оздоровления является контекстуальным, а для многих родителей именно этот процесс представляется как основополагающий. При этом, интенсивность образовательной событийности погружает участников хоть и в интересный, но не до конца понятный всем родителям процесс. На почве столкновения таких частных взглядов на организацию летнего отдыха может образоваться конфликт, который важно предотвратить на стадии предварительных собраний, где и поясняется специфика интеллектуального, но при этом яркого и событийного отдыха¹⁴.

3. Организация предварительного знакомства участников с правилами организации жизни и безопасности, необходимыми для полноценного прохождения программы. Данный блок работы необходимо организовать для участников в первый день пребывания в лагере, но при этом важно не помешать разворачиванию содержательных замыслов. В этой связи, правилами пребывания в лагере можно ознакомить участников в игровой форме в виде «Устава лагеря» или иной форме, например, на торжественном открытии. Соблюдение всех необходимых правил безопасности и поведения – один из ключевых приоритетов при реализации программы, но наиболее эффективным решением, как показывает опыт, является встраивание этих правил и норм в игровую ситуацию, где они воспринимаются участниками не как внешние ограничения, а как элементы системы, в которую они погружены постоянно.

4. Участие в реализации программы развивающего отдыха лишь при формулировании технических заданий и общего ознакомления с ходом работ. Иными словами, администрации лагеря не рекомендуется вмешиваться в ход реализации программы, но рекомендуется участвовать в общих совещаниях команды, реализующей ее, где обсуждается общий ход реализации каждого блока программы, динамика

¹⁴ С подобной ситуацией сталкиваются организаторы походных лагерей, где родители беспокоятся о здоровье и сложностях того быта, который попадут их дети. Таким образом, для одних родителей польза такого похода очевидна, а для других – требует пояснений и ответов даже на самые простые вопросы.

участников, вносятся корректировки в расписание, а также формулируется техническое задание на следующие этапы работ. Таким образом, администрация лагеря полностью владеет информацией о успехах и неудачах отдельных участников, образовательных результатах, достигнутых участниками, а также включена в процесс обсуждения организационных условий необходимых для реализации следующих этапов.

Так как программы разной направленности имеют несколько отличные запросы в отношении необходимых для их реализации инфраструктуры и материально-технических ресурсов, то в лагерях различного типа наиболее эффективно реализовывать программы конкретной тематической направленности. Ниже приведена матрица (таблица 2), где обозначены соответствия содержательно-тематических направлений программ с инфраструктурными условиями лагеря.

Таблица 2 – Соответствие направленностей программ развивающего отдыха типам лагерей, в которых они могут быть реализованы

Направленность программы Тип лагеря	Техническая	Естественнонаучная	Физкультурно-спортивная	Художественная	Туристско-краеведческая	Социально-педагогическая
Загородный оздоровительный	-	+/-	+	+/-	+	+
Санаторно-оздоровительный	+	+	+/-	+	-	+
Оздоровительный с дневным пребыванием	+	+	+	+/-	-	+/-
Труда и отдыха	-	-	+/-	-	-	+/-
Палаточный лагерь	-	-	+	+/-	+	-

В матрице знаком «+» обозначены оптимальные условия для проведения программ, знаком «+/-» подходящие, но в которых возможны технические и как следствие технологические трудности при реализации программ, знаком «-» - совершенно не подходящие для реализации данного типа программ типы лагерей.

Представленная матрица применима для всех категории детей и подростков, в том числе детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, детей с ограниченными возможностями здоровья, так как любой ребенок или подросток имеет равные права, а значит, может участвовать в программе любой направленности, тот же принцип действует в отношении типов лагерей. Задача администрации лагеря того или иного типа - создать доступную и безопасную среду для всех категорий детей, а задача педагогических коллективов, реализующих программы вне зависимости от направленности - создать условия (в том числе обеспечить тьюторское сопровождение и необходимую психологическую атмосферу) для комфортного и эффективного участия в ней любого ребенка не зависимо от его социального статуса и особенностей здоровья.

Оформление программы

Компетентностные программы летнего отдыха могут быть оформлены в соответствии со следующими критериями:

а) нормативные основания: компетентностные образовательные программы должны быть разработаны в соответствии с основными нормативными и программными документами в области образования РФ, в т. ч. с Конституцией РФ, Федеральным законом РФ от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании», Плана мероприятий на 2015-2020 годы по реализации Концепции развития дополнительного образования детей и иными нормативными актами Российской Федерации и города Москвы;

б) содержание и цели: компетентностные образовательные программы должны соответствовать современным целям общественного развития, обеспечивать всестороннее удовлетворение образовательных потребностей личности, соответствовать образовательным интересам детского и взрослого населения, учитывать уровень развития детей, обеспечивать погружение участников в практику и предусматривать возможность самостоятельного действия в ней, а также обеспечивать освоение участником нового уровня компетенций. Содержание программ должно быть ориентировано на создание условий для социального, культурного, профессионального самоопределения, творческой самореализации личности, ее интеграции в системы отечественной и мировой культур; на укрепление психического и физического здоровья детей, обеспечение их эмоционального благополучия и положительную социализацию;

в) уровни компетентностных образовательных программ:

1) дошкольного образования – должны быть направлены на овладение способами познавательной деятельности; формирование основ здорового образа жизни; готовности к обучению на начальном этапе образования;

2) начального общего образования – должны быть направлены на развитие учебно-познавательной мотивации; формирование умений учебного сотрудничества; приобретение общих умений и способов интеллектуальной и практической деятельности, в т. ч. и в специфических изучаемых образовательных областях; освоение общественно признанных социальных норм;

3) основного общего образования – должны быть направлены на формирование познавательной мотивации, определяющей установку на продолжение образования; овладение опытом самоорганизации, самореализации, самоконтроля; овладение способами учебно-исследовательской и учебно-проектной деятельности, приобретение опыта продуктивной творческой деятельности;

4) среднего (полного) общего образования – должны быть направлены на становление самоопределения по отношению к культуре и социуму; способности принимать ответственные решения; формирование активной гражданской позиции; готовности к непрерывному образованию в течение всей жизни.

г) результаты компетентностных образовательных программ: программы создают условия для приобретения общих (универсальных) способов действия (способностей и умений), позволяющих человеку понимать ситуацию, достигать результатов в разных видах деятельности, что составляет основу (сущность) компетентностного подхода в дополнительном образовании. Программы должны быть направлены на становление ключевых современных компетенций;

д) оформление текста компетентностной образовательной программы: шрифт TimesNewRoman, размер шрифта 14, одинарный межстрочный интервал, нумерация страниц.

е) структура компетентностной образовательной программы:

1) Титульный лист: название программы; возраст детей, на которых она рассчитана; срок реализации; уровень компетентностной образовательной программы; Ф.И.О. должность автора (авторов)/составителей; год разработки.

2) Пояснительная записка: направленность программы; обоснование актуальности; педагогические концепции и идеи, послужившие содержательным основанием; реквизиты программ, учебных планов, на основании которых составлена программа; партнеры и стейкхолдеры; цели и задачи программы; характеристика контингента обучающихся; условия приема обучающихся в программу; место реализации; особенности содержания программы; основные формы и методы работы с обучающимися; ожидаемые результаты и способы их проверки.

3) Учебно-тематический план.

4) Содержание программы (основные понятия, логика разворачивания содержания программы, описание каждой темы с указанием используемых форм, методов, приемов обучения).

5) Результативность программы (ожидаемые результаты программы и формы подведения итогов для каждого года (этапа) обучения).

6) Условия реализации программы: кадровое обеспечение (требования к профессиональному образованию, уровню квалификации, опыту профессиональной деятельности); информационное обеспечение (перечень необходимых учебно-методической литературы, цифровых учебных и других информационных ресурсов по всем разделам программы); материально-техническое обеспечение (перечень оборудования и оснащения, необходимого на весь период реализации программы для заявленного контингента обучающихся).

7) Приложения: план-конспект 3-4 занятий по разным темам; перечень примерных заданий для учащихся по 2-3 темам; другие материалы (по выбору заявителя).

Рекомендации для родителей по выбору эффективной и актуальной для ребенка программы

Современный родитель занимает свою позицию в системе образования. Он является заказчиком образовательной услуги для своего ребёнка и может полноправно включаться в процесс постановки целей, которым будет соответствовать образовательный процесс. Родитель не только контролирует достижение формальных результатов учебного процесса, но и выполняет роль посредника для своего ребёнка, осуществляя своего рода продюсирование и способствуя его включению в те или иные деятельности, обретению социального капитала и т.д. В этом смысле, важно непрерывно повышать уровень собственной педагогической грамотности, с целью обустройства конструктивного диалога с субъектами рынка образовательных услуг. Программа летнего отдыха является важной единицей на данном рынке.

Прежде чем приступать к выбору программы, необходимо понять весь спектр личностных интересов ребёнка. Имеются ли у него склонности к спортивным видам деятельности или же к интеллектуальным – это играет определяющую роль в выборе конкретной программы. Также важно понимать, хочется ли отправить ребёнка принять участие в *развлекательной* программе, или в *увлекательной* программе¹⁵. И этот момент является принципиально важным, т.к. во многих программах интеллектуальной направленности ребёнок сталкивается с кризисом, который плодотворно влияет на его дальнейшее развитие и профессиональное становление, т.к. участника сталкивают с практической действительностью, им определяется дефицит собственных средств деятельности, что характеризует ситуацию кризиса как неприятную. Но квалифицированный педагогический коллектив закладывает в содержание программы целенаправленную работу по преодолению такого рода дефицитов. В этом плане, целесообразно будет задать вопросу разработчиков программы о том, планируется ли возникновение какого-либо кризиса в рамках отдыха и каким образом будет осуществляться работа с ним. К слову, многие родители как раз с этой целью и отправляют своих детей в образовательные лагеря – для возникновения кризиса, т.к. в рамках компетентностных программ участникам предлагается альтернативная логика построения собственного образовательного пути. При отсутствии личностного интереса к какой-либо конкретной теме у ребёнка он может образоваться в рамках кризисной ситуации, которая построена событийным образом.

Сегодня, согласно п.9 Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 августа 2013 г. N 1008 [13] выделены 6 направленностей, по которым могут проводиться занятия в рамках дополнительных общеобразовательных программ, а именно: техническая, естественнонаучная, физкультурно-спортивная, художественная, туристско-краеведческая, социально-педагогическая. Соответственно, программы большинства лагерей выстраиваются согласно одной или нескольких из этих направленностей. Так, если программа лежит в физкультурно-спортивной направленности, то и содержательный, и творческий, и блок оздоровления программы

¹⁵ Различие данных понятий мы приводили в разделе «Введение».

будут направлены на развитие физических способностей ребенка, а программа технической направленности, напротив, будет во всех трех блоках преследовать цель развития его интеллектуальных способностей и погружения в инженерные практики. При этом, согласно того же пункта приказа [13], а также п.1 ст.75 закона об Образовании [10], ребенок имеет право заниматься в нескольких направлениях лагеря, то есть прорабатывать собственный индивидуальный маршрут, а также выбирать программу, отвечающую его интересам, возрастным и индивидуальным особенностям. В этом ключе, особую важность при выборе программы развивающего отдыха, приобретают следующие критерии:

1. Программа должна опираться на уже имеющиеся у ребенка представления о действительности, а также на собственные интересы и побуждения, которые могут быть оформлены как образовательные цели и задачи. Иными словами, программа должна обеспечивать надстройку над знаниями, которые есть у ребенка в сфере его интересов. Причем программа дает не столько новое знание, сколько знакомство со способами использования имеющихся знаний, кроме того, предлагать участнику включаться в различные здоровьесберегающие и творческие практики. В программе должно быть предусмотрено включение ребенка в деятельность, которая должна помочь участнику «почувствовать себя в теме программы», и самоопределиваться относительно практики (инженерные, визуальные, социальные и т.д.).

Важно узнать, будет ли осуществлена работа по построению индивидуальной образовательной стратегии ребёнка, где будут проработаны квалифицированными педагогами цели, задачи, планы предстоящей учебной траектории ребёнка. При этом не обязательно требовать полную и досконально проработанную стратегию как результат участия в одной образовательной программе или конкретном модуле. Возможно оформление эскиза такой стратегии, появление какого-либо проекта у ребёнка в отношении собственного образовательного пути. Такой эскиз может сыграть хорошую роль и самому родителю, т.к. представит картину становления ребёнка более целостно и прозрачно.

2. Программа должна формировать новые образовательные потребности у ребенка, в том числе ставить их в ситуацию ценности какого-либо действия, с одновременной невозможностью совершить это действие без приобретения новых знаний или формирования (оформления) новых качеств. Для этого программа должна быть построена как система открытых образовательных задач. То есть задач, решения которых скорее являются версиями картины мира, сценариев и моделей, обсуждаемых с педагогами, а не системой готовых решений, которые должны воспроизводить участники.

В этом моменте важно уточнять и просить конкретизировать задачи, которые установлены на процесс реализации выбираемой программы. Образовательная задача как бы собирает в себе представления о будущем, прошлом и настоящем. Для того, чтобы у участника появлялись ориентиры во внешней среде и дальнейшем учебном процессе, важно понимать, будет ли осуществляться какая-либо работа с существующими трендами, которая прояснит ситуацию будущих десятилетий, в которой так или иначе придётся оказаться ребёнку.

3. Программа развивающего отдыха должна предусматривать возможность разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута для участников. Большинство режимов и форматов должны предусматривать ситуацию частного выбора ребёнка. При этом должна задаваться ситуация перенасыщенности образовательного пространства, в котором участнику приходится принимать решение относительно

использования своего личного временного ресурса и разработки индивидуальной образовательной стратегии.

4. Программа развивающего отдыха должна включать участников в современные формы мышления, коммуникации и деятельности, представленные либо в модельных ситуациях, максимально приближенных к реальным, либо в виде реальных задач. То есть любая образовательная задача должна быть привязана к реальным производственным, социальным, культурным проблемам, задачам и процессам, которые являются предметами деятельности современных профессионалов.

Но это не значит, что детей должны погружать в конкретную производственную ситуацию, здесь речь может идти об игровом режиме программы, который подразумевает имитацию реально существующих видов деятельности. При этом для квалифицированной организации такой игры, в реализации программы должны быть привлечены эксперты и практики, имеющие опыт работы в этой или иной деятельности и сталкивающиеся с теми проблемами, которые будут рассматриваться в рамках программы. Например, если речь идёт о программе научной направленности, то целесообразно узнать, будут ли привлечены реальные практикующие учёные, ведущие собственное исследование или включённые в какую-либо исследовательскую группу. Этот момент имеет принципиальное значение, т.к. возникновение посредника между профессиональным знанием и действительностью детства является знаковой и событийной формой для ребёнка.

5. Программа развивающего отдыха должна предусматривать рефлексивные формы фиксации содержания и определения его значимости для конкретных участников. Пожалуй, это одно из важнейших требований к выбору эффективной развивающей программы для ребёнка, так как именно процедура рефлексии обеспечивает присвоение содержания и знания. При грамотной организации рефлексии ребёнок переносит игровые и учебные ситуации на себя, соотносит их со своей собственной жизнью и жизненной стратегией.

В этом смысле, важно уточнить то, каким образом будет осуществляться рефлексивное оформление в рамках программы. Если коллектив разработчиков не сможет найти ответа на поставленный вопрос, то это может свидетельствовать о низкой квалификации педагогов, занимающихся проектированием выбираемой программы.

6. Развивающая программа должна через правила, символы, образцы, ритуалы, задавать целостную событийность для участников. Важно чтобы программа, а в результате и жизнь в лагере были связаны одной общей идеей, целью и задачами. При этом спортивная, культурная и содержательные программы должны образовывать общую игровую действительность.

Многие образовательные программы лишь заявляют о наличии данной целостности, но на самом деле таковой там может и не присутствовать. Данный момент достаточно сложно определить не оказавшись в роли непосредственного участника программы, но можно определить посредством форумов и отзывов как родителей, так и самих детей об участии в тех или иных программах.

Приложение 1. Уровни становления компетентностей

Уровни становления продуктивных компетентностей выделяются из логики движения от простых форм продуктивных действий, близких к репродуктивным, до сложных культурных форм деятельности. Названия уровней достаточно условны и могут быть уточнены по мере формирования теоретической модели.

Все характеристики достижений по уровням описываются модальностью «может» (в отличие от «знает» или «умеет»). Выделено пять уровней развития. Вне таблицы остались чисто репродуктивные компетентности, характеризующие «ученика» и «работника» в отличие от субъекта учебной (в широком смысле) и продуктивной (исследовательской, творческой, проектной деятельности). Верхним уровнем развития, выходящим за рамки измерения образовательных результатов и достижений, является «ставшая» субъектность, включающая в себя, помимо компетентностей, ещё и способность, индивидуально или в группе, самостоятельно ставить задания уровня компетентностных испытаний (*рекордные профессиональные и жизненные цели*).

Полученная таблица (таблица 1.1.) может быть основанием для разработки экспертных шкал и заданий открытого (проблемного) типа позволяющих оценить эффективность компетентностной программы.

Таблица 1.1. – Уровни становления продуктивных компетентностей

Уровень	Аналитические компетентности	Системные компетентности	Конструктивные компетентности
Чувственное участие	Может выделить сущностные особенности объекта (на уровне внешних качеств)	Может построить образ ситуации, события, вещи на основе описания (текста)	Может интуитивно решать задачи на конструирование, в том числе конструировать схемы управления
Воспроизводство образца	Может подробно описать объект в его основных чертах и компонентах и выделить их связь с его функцией	Может построить метафору смысла ситуации, события, вещи	Может сконструировать действие или объект, опираясь на инструкцию

Реконструкция способа действия на соотносении ситуации культурной нормы	Может выделить свойства и составные части объекта, системные связи между ними, их связь с функцией объекта, но без объемлющего системного контекста	Может связать культурный образ, метафору с собственным опытом, ценностями, интересами	Может формировать инструкции, в том числе, для самого себя, исходя из анализа ситуации, общей характеристики предмета деятельности
«Импровизация»: ситуативное создание и реализация нового способа действия	Может объяснить причинно-следственные связи конкретных событий, происходящих с объектом	Может создать метафоры для событий своей жизни, своего опыта, ценностей, интересам	Может самостоятельно и эффективно решать ситуативные задачи без аналогов и инструкций адекватным способом
Целенаправленное создание нового образца, имеющего значимость за пределами конкретной ситуации	Может выстроить аналитическую модель объекта и его существования (функционирования) в объемлющих системах	Может создать самостоятельное произведение, несущее в себе общезначимый смысл и претендующее на художественную ценность	Может целенаправленно полагать новые программы действий и новые условия действий; проектно создавать новые системные объекты и конструировать ситуации их функционирования

Приложение 2. Технологическое описание программы летнего образовательного отдыха «Летние стратегические игры»

Конструирующий человек и конструируемый им мир составляют процессуальное единство. Конструирование означает, что человек как субъект познания и деятельности берет на себя весь груз ответственности за получаемый результат.

Е. Н. Князева

Основная задача программы — «введение» детей в норму и в основные паттерны юношеского возраста, пропедевтика или сопровождение возрастного развития. Основы гуманитарного знания, осваиваемые и используемые участниками программы, оказываются необходимы постольку, поскольку самоопределение и стратегирование как базовые новообразования возраста с необходимостью требуют гуманитарных контекстов.

Почему такая программа необходима?

Из описанных нами особенностей юношеского возраста видно, что для полноценного становления *юноши*, организации жизни уже не детской, но ещё не взрослой (или одновременно детской и взрослой) необходимо выстроить собственное отношение как к содержанию обучения, так и к наличной действительности, её возможным разрывам и точкам роста. И одновременно — помыслить жизнь «с чистого листа», дистанцируясь от образцов, усвоенных в детстве, и ещё не завися от обязательств взрослого ответственного человека.

В действительности это, конечно, невозможно. Необходимо особым образом организованное пространство, в котором человек потенциально свободен от прежних контекстов и образцов поведения, может рефлексивно отнестись к усвоенным знаниям и усвоенному опыту и начать строить новое знание и новый опыт.

Классической формой организации такого пространства для юношеского возраста, начиная с эпохи Высокого Средневековья, выступал *Университет* как пространство мышления, одновременно *отвлечённого* от непосредственных требований и задач текущей ситуации и *вовлечённого* в проблематику этой ситуации посредством задач описания и осмысления возможных перспектив развития. В особенности этот статус Университета проявил себя в период становления классического образования в Германии: для германского юношества рубежа XVIII-XIX веков именно формирование собственных моделей и концепций отношения к существующей действительности было основной формой самоопределения к Миру Культуры и Мира Человеческой Деятельности.

Эта задача требует самостоятельно выстроить язык и систему символов, описывающих собственную идентичность, горизонты самоопределения и систему координат, в которые идентичность может быть помещена. Иначе говоря, решается задача конструирования (на уровне символического описания) собственного Мира, с его выраженными приоритетами и внутренней целостностью, в системе отношений с другими Мирами. Эта задача принципиально отличается от задач, решаемых программами, описанными в предыдущих разделах, где требуется реконструировать существующие профессиональные, социальные, культурные Миры.

Такая работа не сводится просто к освоению учениками существующих знаково-символических систем и законов их функционирования, к освоению существующих культурологических и семиотических теорий. Учебная работа рассматривается нами лишь как вспомогательная по отношению к практическому осуществлению образа собственной идентичности и включению его в другие образы идентичности, актуальные в современном мире.

Программа выстраивается как «игра», основным содержанием которой является позиционирование и описание собственного «мира». Как правило, такие *миры* заявляются участниками через обозначение приоритетных тем или тем, в которых участники считают важным для себя разобраться в первую очередь: *мир семьи, мир религии, мир здоровья, мир управления...* Список миров не может быть ограничен и каждый раз формируется заново уникальным составом участников «игры».

Описание «миров» выстраивается в соответствии с определённой логической последовательностью тем, приведённой ниже в описании программы. Последовательность может варьироваться, но в целом она задаётся требованиями как символического представления мира в его базовых особенностях (например, тема «геральдика»), так и требованиями представления внутренней структуры мира (например, тема «карта мира»).

«Игра» обозначена как *стратегическая*. Это означает, что авторы каждого из миров должны не только выстроить внутреннюю структуру, но и «позиционировать» свой мир в конкурентной ситуации среди других участников и экспертов. Такая конкуренция моделируется как рейтингом, так и непосредственно конкуренцией мероприятий, предлагаемых участникам игры представителями команд разных «миров» (наиболее очевидны, например, досуговые мероприятия, предложенные одновременно «миром спорта» и «миром искусства»).

Финалом программы являются выборы мира-лидера и сценария интеграции миров. При том, что такой игровой сценарий сам по себе соответствует установке «помериться силой», при соответствующем оформлении (через игровое позиционирование разработки стратегий интеграции и финальных выборов) этот шаг является моделью реального взаимодействия и конкуренции культур, в ходе которого происходит интеграция более символически мощных культурных систем менее выстроенными (например, интеграция «варварских» и локальных культур имперскими миросистемами или, напротив, распад империй и ассимиляция фрагментов имперской культуры новыми народами).

Сама образовательная форма должна быть выстроена также как целостный мир, со своим укладом, стилем отношений между участниками, возможностью дистанцироваться на некоторое время от внешнего мира — иначе говоря, игра требует формы интенсивного погружения. Длительность погружения определяется перечнем тем, каждая из которых требует одного рабочего такта (как правило, игрового дня). Как уже отмечалось,

свободное время участников погружения также должно быть подчинено общему сюжету игры, в том числе допускать реализацию проектов, возникающих у игровых групп.

С учетом этих требований и была разработана образовательная программа «Летние стратегические игры», которая позволяет выстроить работу по конструированию и проектированию будущего с подростками через проектирование ими территорий и создание на этих территориях целостных систем мироустройства.

«Летние стратегические игры» — это единый летний модуль для учащихся всех образовательных программ Школы гуманитарного образования, замыкающий годовые образовательные циклы и представляющий собой поле для осмысления своего потенциала и конструирования юношей индивидуального образа будущего, а в идеале жизненной стратегии.

Образовательная задача модуля строится как задача символического оформления и позиционирования участниками своей идентичности и горизонта самоопределения, выраженного в построении и защите (в том числе в конкурентной ситуации «образа Мира»).

Образовательная ситуация модуля разворачивается как последовательность шагов описания мира, его представления перед экспертами и участниками, с обязательной завершающей фиксации итогового образа мира в виде определённой стратегии дальнейших действий, представленной в форме стратегии интеграции миров.

Образовательное пространство модуля представляет собой пространство игрового взаимодействия между группами и групп с экспертами. Игровое взаимодействие включает в себя экспертные коммуникации (представление результатов групповой работы в форме докладов), реализацию групповых проектов в конкурентной ситуации, а также фиксацию результатов в качестве выборов. Одновременно, за счёт включения в коммуникацию экспертов по различным формам деятельности, для участников удерживаются действительность культурных способов оформления (таких, в частности, как геральдика и картография) и действительность культурных аналогов, которые можно соотнести с оформляемыми мирами.

Описание программы.

Цель и задачи программы

Основная цель программы «Летние стратегические игры» — освоение учащимися базовых процессов, структур и схем мышления (рефлексия, проектирование, программирование, «шаг развития» и др.), как средств решения проблем собственного развития и трансформации собственной идентичности в контексте социокультурной ситуации региона, страны, мира.

В рамках программы «Летние стратегические игры» сконцентрированы в свернутом виде основные схемы организации образовательных режимов и процессов годовых модулей. Таким образом, создается уникальное образовательное пространство и событие, позволяющее участникам в особой среде освоить уникальные знания и компетенции, связанные, прежде всего, с конструированием, позиционированием и стратегированием, за счет которых юноша в последствии сможет выстроить собственную идентичность.

Основные задачи программы:

1. Организация условий для освоения знаково-символических форм продуктивного мышления, которое является одной из современных важнейших компетенций. В программе большое внимание уделяется проектно-аналитической работе на материале развития территорий, начиная с исторической реконструкции и заканчивая проектами ее позиционирования с учетом социальных и культурных аспектов развития.

2. Освоение участниками практик командообразования и коллективного мышледействия. Это реализуется через конструирование командных стратегий движения в игровом пространстве, устроенном особым образом.

3. Включение учащихся в исследовательские практики, практики моделирования ситуаций и процессов, естественного и гуманитарного картографирования, а так же разработку программы развития.

4. Формирование навыка управления своим социальным статусом, формирования и удержания позиции, роли субъекта процесса.

5. Создание условий для включения учащегося в исследование и анализ современных практик и первичного самоопределения относительно них. Эта задача реализуется через рефлексию собственного опыта прохождения программы, которая предполагает формирование целостного представления о спектре возможных сфер деятельности и профессиональных стратегий.

6. Формирование навыка работы со сложными системами и структурами, их комплексного анализа, описания, а так же конструирования.

Общая характеристика учебной программы

Формат проведения программы принципиально отличается от всех других форматов, представленных в сборнике. Основная особенность формата — организация общего пространства как пространства свободы, которое участники заполняют собственными смыслами, версиями конструируемых ими Миров.

Лекции, семинары, преподавательские консультации, работа с информационными источниками, решение поставленных ведущим задач в формате проведения программы воспринимаются участниками не столько как образовательный процесс, сколько как консультационно-информационное сопровождение их собственной деятельности, которая в свою очередь заключается в создании и управлении развитием целых Миров.

Это происходит за счет того, что участникам сразу явно представляется контур употребления знаний, предоставляемых в ходе реализации программы, причем как в области теоретического ее применения, так и их практической ценности при решении тех или иных реальных задач, возникающих перед участниками.

Программа разворачивается как имитационно-ролевая игра, прототипом избранного формата мероприятия послужили шахматы — игра, предполагающая символическое сражение, но только на плоскости. Так и здесь — жизнь Мира (планеты) разворачивается на плоскости, которая представлена: а) создаваемыми участниками картами их территорий, системами и схемами организации жизни в этих «Мирах», и б) совокупностью реальных шагов, действий и решений участников по отношению к игре, ее динамике и возникающим вновь и вновь задачам.

Однако стоит заметить, что участники игры не играют роли в традиционном смысле, скорее они отыгрывают ту или иную позицию, которую они заняли в ходе работы над

образовательной задачей, поставленной ведущим. Эти позиции никем кроме самих участников не определяются, участник сам принимает решение исходя из собственного опыта, знаний, мотивации и целей относительно Игры.

Образовательная задача программы заключается в создании (конструировании) Миров, т.е. целостных пространств, которые, с точки зрения участников, являются актуальными для их жизни, деятельности и развития. При этом участникам нужно не просто положить идею-образ, но и спроектировать этот мир как систему, географическую (пространственную), экономическую, политическую, социальную, оформить версию его возможного исторического развития и т.д. Вторая часть образовательной и игровой задачи заключается в управлении созданными мирами и нахождении объемлющей идеи и механизма их соорганизации, что в игровом пространстве отражается через выдвижение и избрание Президента Миров.

Особенности организации содержания программы

В программе можно выделить 4 основных этапа, каждый из которых предполагает определенный этап позиционирования участников и их самоопределения относительно игровой ситуации.

1 этап — «Создание Миров», основная задача которого — запустить игру, что происходит в результате проведения двух установочных лекций. Первая лекция задает пространство осмысления мировой, страновой ситуации и ключевых современных трендов, актуализируя для участников вопросы, связанные с их профессиональным и жизненным самоопределением, а также с формированием стратегий. Вторая лекция описывает игровые рамки и задачу, стоящую перед участниками. Важно заметить, что каждая из лекций представляет собой диалог ведущего с залом, в ходе которого учащиеся сами озвучивают те или иные версии, проблемы, поднимают различные контексты. Тем самым лекция перестает восприниматься отстраненно, а за счет того, что ведущий находит отражение озвучиваемых проблем и вопросов в геопространстве, постепенно происходит выход участников за привычные рамки мышления и актуализация новых горизонтов, что позволяет ученику иначе мыслить себя и свое будущее, решать стоящие перед ним задачи в более масштабных пространствах.

В ходе установочной лекции, описывающей игровую ситуацию, главная задача ведущего состоит в позиционировании ее как одного из вполне возможных и реальных «черных» сценариев развития современного Мира, что делает игровую ситуацию актуальной и приближенной к реальности. Первой задачей для участников становится оформление идеи, которая может стать основой для нового образа жизни людей на новой планете. Участники могут заявить практически любую идею, главными критериями является ее актуальность, возможность реализации (при выполнении каких-либо условий) и практико-ориентированность. По результатам процедуры заявления и голосования «своим телом», т.е. непосредственным приходом, оформляются малые рабочие группы — команды. При этом важно удержать процесс формирования групп в тематических рамках, т.е. снизить влияние каких-либо межличностных отношений и объяснить, что для движения по игре необходимо владеть и/или быть заинтересованным в тематике, которой посвящена группа.

2 этап — «Проектирование Миров», самый длительный этап, занимающий до 75% от времени реализации программы. Главная задача участников на данном этапе — материализовать свои идеи в картах, схемах, описаниях, сценариях и т.д. Для

формирования целостного представления о Мире каждая группа изучает и презентует астрофизику и географию своей планеты, анализирует историю возникновения своего Мира, разрабатывает его знаки и символы, экономическую систему, систему социального устройства, государственного управления, систему культурных норм и традиций. Таким образом, второй этап игры представляет собой серию шагов проектирования, посвященных конкретной тематике, в частности Семиотике, Астрофизике, Географии, Истории, Экономике, Социологии, Культурологии и Политологии.

Создание «миров» идет постоянно на двух уровнях: 1) идеологическое конструирование и создание утопических образов — «придумывание» идеи и принципов организации, и 2) конкретизация этого идеального образа через рисование карты «страны», поиск соседей, насыщение ресурсами. При сценировании особое внимание надо уделить рисованию карт. Любые утопические проекты конкретизируются при рисовании карты территории, ее анализе и уточнении. Последовательность заданий выстраивается таким образом, чтобы проблематизировать группы: им приходится или отвергать «нереализуемые» на карте, которая выступает своеобразным табло коллективного сознания, образы и проекты, либо перестраивать их. При этом создается сложный пространственный образ общества. «Мир» является моделью действительной общественной системы.

В ходе этапа команды постоянно должны делать доклады на общем поле, презентуя свои идеи и наработки, при осуждении которых у участников формируется целостное представление, например об экономических или социальных принципах устройства и развития общества, политической системе управления государством и о государстве как таковом. Разрабатывая собственные системы и версии устройства Мира, участники получают представление о том, как устроены и функционируют эти системы на примере реального мира и России в частности. Важным фактором, обеспечивающим образовательные результаты на данном этапе, является организация консультаций с экспертами и тьюторами образовательной программы.

На данном этапе игры ведется рейтинг, который отражает движение каждой из команд в игровом пространстве, которое состоит из трех плоскостей образовательной и интеллектуальной, спортивной, культурно-досуговой и творческой. В каждой из этих плоскостей перед участниками ставятся задачи, за каждое действие или бездействие начисляются или снимаются баллы, при этом команда должна выработать стратегию движения и согласовывать все свои действия, чтобы стать лидерами. Решение этой образовательной задачи — логическое завершение программы. Но для него необходимы продуманные дискуссионные и коммуникативные стратегии участников, направленные на весь коллектив школы, и на членов своих групп.

Используемая методика совмещает различные досуговые, учебные и организационные процессы, позволяя участникам относиться ко всем происходящим на сессии процессам как к полям для построения и развития собственных стратегий. При этом являющиеся неотъемлемой частью программы развлечения — спортивные игры, клубы, кинозалы, путешествия, экскурсии, и т.д. — поддерживают образовательные режимы: чтобы решить поставленные задачи, учащиеся должны рассматривать все происходящее как единый развивающийся процесс, последовательно приближающий их к решению одной задачи, и в рамках которого стирается различие между обучением и развлечением.

Задачи, которые саморазвитие ситуации игры ставит перед участниками, требует от них использования развлекательных режимов для создания собственного символического капитала, условных баллов. Они вместе с возникающими неформальными связями будут инвестированы в поздних периодах сессии в политический процесс.

Этап заканчивается на этапе когда на освоенной участниками территории возникает общество с определенной культурой, налажено производство и выстроены процессы обмена, имеется система управления возникшим «государством». По рейтингу определяется команда победитель, после чего происходит установка на новый этап, уже не командной, а индивидуальной борьбы.

3 этап — Выборы лучшего мира и его лидера предполагает индивидуальную конкуренцию участников, в которой лидерскую позицию может заявить каждый на старте программы, но чтобы ее удержать необходимо решить образовательные задачи, которые постепенно ставятся перед участниками. Организуется открытая ситуация, в которой участники включаются в реальные ситуации конкурентной борьбы за социальный статус. Баллы, заработанные на предыдущем этапе и распределенные между всеми участниками, становятся реальным ресурсом развертывания индивидуальных стратегий в абсолютно открытом и свободном игровом пространстве. Рейтинг лидера определяется как общим рейтингом команды («мира»), так и распределением функций в команде.

Завершается игра выборами лидера. Они, как правило, проходят в несколько этапов, причем используются различные системы демократического голосования. При этом участники игры осваивают практическую схему демократического представительства: лидер предвыборного блока не сможет единолично организовать предвыборный процесс. Если члены его блока не будут действовать, он не привлечет достаточного количества голосов и не победит. Те, кто полагается на личное обаяние, а не на более-менее проработанную программу будущего устройства объединенного мира (где требуется специально оговорить статус каждого «мира»), так же, как правило, на выборах не побеждают.

Обычно выборы проходят по двум системам — по системе выборщиков и по системе всеобщего голосования. По системе всеобщего голосования выбирается Президент. Кандидаты заявляются путем самовыдвижения, собирают определенное количество баллов, необходимое для подачи заявки, после чего им дается право проведения избирательной компании и формирования предвыборного штаба. В политический предвыборный процесс, с его естественным соревновательным азартом, инвестируются накопленные ранее личные и групповые очки-баллы. Тогда оказывается, что любой вид успешной активности в рамках игры может быть соответствующим образом капитализирован. Выделяются те, кто был с самого начала целенаправленно активен—перед выборами они оказываются в сильной позиции ресурсообладателей.

По системе выборщиков избирается Премьер-министр, который определяется в ходе тайного голосования выборщиками по результатам предвыборных дебатов. Выборщики выдвигаются от каждой команды, работавшей на втором этапе игры, соответственно квоте. Квота рассчитывается либо исходя из количества баллов, набранных в ходе игры (вводятся определенные веса и соответственно рассчитывается квота), либо соответственно месту команды в рейтинге (например, 1 место -3 человека, 2,3 место — по 2 человека, 4, 5 и последующие — по одному человеку).

4 этап — Выход в реальность является заключительным этапом реализации образовательной программы. Как правило, это последний день работы программы. После анализа происходивших событий и лежавших за ними схем, которые участники должны были реализовать, эти ситуации проецируются на реальную ситуацию в регионе и на реальные жизненные ситуации участников. Игровая ситуация позволила им освоить полагание и стратегирование, а они аналогичным образом осуществляются и в реальных практических ситуациях.

Чаще всего, ни один из учащихся и педагогов, участвующих в программе не владеют всей информацией о причинах тех или иных событий, о решениях, тандемах, стратегиях, а зачастую и позициях, удерживаемых участниками, поэтому рефлексия становится очень интересной для всех участников частью программы. В ходе нее, чтобы разобраться и оценить потенциал и эффективность той или иной стратегии, приходится восстанавливать игровую событийность и вскрывать очень неожиданные и порой решающие судьбу победителей факты.

От «игрового» рефлексивного позиционирования к «настоящему» позиционированию в социальной кооперации переход небольшой, и он осуществляется в конце игры. Именно в этот момент образовательные результаты, компетентностный рост, навыки позиционирования, конструирования становятся явными для участников и опыт полученный в игре начинает становится пространством необходимых проб и действий в реальной жизни после прохождения программы.

Методика составления рейтинга на протяжении игры строится на следующих принципах:

- в рейтинговании команд участвуют все участники программы;
- в рейтинге отражается любое действие или бездействие как всей команды, так и отдельных ее членов.

Во время реализации программы, как уже говорилось, выстраивается три типа пространства — образовательное, спортивное, творческое, соответственно за активность в каждом из них начисляются баллы. Действия в образовательном пространстве оцениваются по системе двух или трех голосований, в зависимости от условий в которых реализуется программа. После проведения общего заседания всем находящимся в зале предлагается выбрать 3 (возможно 2 или 4, в зависимости от общего количества) команды, которые, по их мнению, решили образовательную задачу, поставленную перед командами. Обязательно называются критерии оценки (например, подробность и правильность карты, соотношение социальной и экономической систем и возможность их совместного существования в одном пространстве и т.д.). После подсчета голосов выводятся 3 рейтинга по системе трех голосований — общественное (учащиеся), экспертное (ведущий, игротехники, эксперты) и педагогическое (педагоги, консультанты, тьюторы), по каждому из рейтингов выставляются баллы с определенным шагом. Итоговой за этап является сумма этих баллов по трем рейтингам. Общая структура таблицы баллов представлена в таблице 2.1.

Таблица 2.1. – Структура рейтинга Летних стратегических игр

Команд			Тьютор	
а	Общественность	Эксперты	ы	тог

	Го	М		Го	М		М	
	лосов	есто	алл	лосов	есто	алл	есто	алл
Команд	
а 1								
Команд	
а 2								
...	

Такая система оценки команд позволяет за счет одинакового веса трех оценок снизить влияние различных сговоров на рейтинг и удерживать динамику игры, при которой у каждой команды всегда есть шанс вырваться вперед. Такая динамика, в том числе достигается и за счет того, что на каждом следующем шаге вес оценок увеличивается постепенно количество и шаг между баллами возрастают.

Спортивные и творческие достижения групп оцениваются согласно распределению мест в соревновательных таблицах, количество баллов может быть примерно равным количеству баллов, даваемых по одному из трех рейтингов формирующихся после общего заседания.

Для оценки каждого участника разработаны три типа (уровня) заданий, позволяющих старшеклассникам занять рефлексивную позицию относительно самого себя и выстроить траекторию дальнейшего движения в образовательном и практическом пространствах:

1. Аналитические задания по описанию принципов функционирования различных социокультурных систем и объектов по заданным параметрам (оценивается полнота аналитического (процессуального и структурно-функционального) видения, способность работать с различными информационными источниками, конструировать подобные схемы и системы).

2. Картографические работы (оценивается способность оперировать гуманитарно-географическими понятиями, применять графические и схематические методы конструирования гуманитарных объектов).

3. Рефлексивные эссе (оценивается наличие версии относительно собственной перспективы, то, насколько индивидуальная проблематика начинает обсуждаться по отношению к «большим» социокультурным процессам).

Планируемые предметные результаты:

— знакомство и освоение технологий естественного и гуманитарного картографирования, инструментария для описания и анализа пространства и его потенциала;

— понимание принципов организации целостных социо-культурных объектов (практик);

— освоение инструментов и методов разработки и конструирования целостных социо-культурных объектов и систем управления ими;

— освоение схем и приёмов эффективной коммуникации, кооперации, самопрезентации, форм командной работы, организации в рамках командной цели.

Планируемые компетентностные результаты:

— Приобретение опыта лидерства, конкуренции и кооперации.

— Опыт моделирования социальной ценности, включая её основания, структуру, соотношение основных структурных компонентов и процессов.

— Опыт определения и оформления собственных приоритетов и планирование собственных действий исходя из этих приоритетов.

— Самоопределение на карте современных практик, оформление притязаний и амбиций и обеспечивающих их образовательных стратегий.

— Появление возможности оценивать современную ситуацию развития и занимать продуктивную гражданскую позицию.

Технологическое описание программы

Структура программы «Летние стратегические игры»

Как указано выше, темы дней могут меняться в зависимости реальной продолжительности модуля, от установок и динамики участников, но необходимо выдержать последовательность циклов модуля (создание миров, проектирование миров, выборы лучшего мира и его лидера, переход в реальность).

По возможности, в структуре расписания (таблица 2.2.) следует удерживать соответствие: один рабочий день — один такт работы; в расписании должно быть предусмотрено свободное время для заполнения его инициативой участников: спорт, творчество, культурные события, другие формы, которые могут быть предложены игровыми группами. Как уже отмечалось, результаты игроков в инициативном пространстве суммируются в общем рейтинге.

Игровая форма программы — Совет миров. Игровой сюжет: проектируется создание на одной из планет земного поселения (Мира), удерживающей наиболее значимую практику нашего, реального мира. Для каждого из таких миров должна быть определена основная идея — практика, определяющая этот мир (например, Мир Семьи, Мир Психологии, Мир Религии, Мир Политики и т.д.). Для каждого из миров должен быть описан набор основных параметров, соответствующих темам игровых тактов.

Выбор лучшего мира и его лидера в игровой модели — определение модели мира для будущего поселения и её руководителя (Президента).

Таблица 2.2. – примерный учебный план-график реализации программы

Образовательная форма	Игровая форма	Тема	К ол-во часов
-----------------------	---------------	------	---------------------

Работа участников с тьюторами и текстом программы.	Вне игровых форм.	Знакомство участников с программой. Правила игры и игрового взаимодействия.	1
Работа с тьюторами.	Вне игровых форм.	Экспертиза участниками друг друга и представителей педагогической команды как ресурсов для собственного действия или самоопределения.	1
Установочная лекция.	Вне игровых форм.	Современный менеджмент и управление. Русская управленческая мысль.	2
Установка на индивидуальную работу.	Конвенция о создании совета миров.	Мир с чистого листа: что мы возьмём с собой.	0, 5
Индивидуальная работа участников.	Оформление идей миров.	Выбор и оформление значимости практик.	0, 5
Обсуждение результатов индивидуальной работы. Формирование игровых команд.	Презентация и защита идей миров. Вербовка единомышленников.	Презентация и обоснование значимости практик.	1
Работа в группах.	Главный принцип мира.	Рабочая модель выбранной практики.	2
Вечерний клуб.	Совет миров в формате «без галстуков!»	Когда у людей появляются стратегии, для чего необходимы организация и управление?	1, 5
Рефлексия дня.	Вне игровых форм.	Итоги дня, личные и групповые ожидания.	1, 5
Содержательный культурный досуг/Индивидуальная работа с тьюторами и	Игровые формы предлагаются участниками, тьюторами,	Самопрезентация участников. Разметка карты ресурсов.	2, 5

экспертами.	экспертами.		
Установочная лекция.	Совет миров. Выступление консультанта.	Основы семиотики: что обозначают названия и имена.	1, 5
Постановка задачи Игровым командам.	Установка на работу Совета Миров: <i>Имя Мира</i> .	Постановка задачи символического оформления основного смысла практики.	0, 5
Тематическая работа Игровых команд.	Присвоение Мирам имён.	Символическое оформление смыслов практик	1, 5
Пленарное заседание. Образование команд.	Презентация имен Миров. Смыслы и стратегии Имени Мира.	Представление символов и расшифровка их смыслов.	2, 5
Занятия командными видами спорта, командными творческими проектами.	Игры между Мирами.	Командообразование.	1, 5
Индивидуальный тренинг.	Формирование Своего Имени.	Символическая самопрезентация.	2
Рефлексия дня.	Вне игровых форм.	Итоги дня, личные и групповые ожидания.	1, 5
Содержательный культурный досуг / Индивидуальная работа с педагогами.	Игровые формы предлагаются участниками, тьюторами, экспертами.	Самопрезентация участников. Разметка карты ресурсов.	2, 5
Экспертная лекция, установка на командную работу.	Совет миров. Выступление консультанта.	Принципы картографии. Картография, карты территорий. Россия на карте мира.	2

Групповая работа.	Оформление макетов миров и физических карт территорий.	Структурирование пространства практики.	2
Пленарное заседание.	Совет миров: презентация макетов и карт.	Представление и обсуждение структуры практик.	2, 5
Занятия командными видами спорта, командными творческими проектами.	Игры между Мирами.	Внутрикомандная динамика, выявление лидеров.	1, 5
Индивидуальный тренинг.	Формирование своего пространства.	Пространственный анализ.	2
Рефлексия дня.	Вне игровых форм.	Итоги дня, личные и групповые ожидания.	1, 5
Содержательный культурный досуг / Индивидуальная работа с педагогами.	Игровые формы предлагаются участниками, тьюторами, экспертами.	Работа с ресурсами, обозначенными на карте.	2, 5
Экспертная лекция, установка на командную работу.	Совет миров. Выступление консультанта.	Этапы развития человечества. Разнообразие историй. Альтернативные истории России.	2
Групповая работа.	Легенды возникновения и истории развития Мира.	Реконструкция истории (логики развития практики во времени).	2
Пленарное заседание.	Презентация результатов работы Игровых команд.	Представление и обсуждение истории практик.	2, 5

Занятия командными видами спорта, командными творческими проектами.	Игры между Мирами.	Внутрикомандная динамика, сыгрывание.	1, 5
Вечерний клуб.	Совет миров в формате «без галстуков!»	Какую историю мы продолжаем?	2
Рефлексия дня.	Вне игровых форм.	Итоги дня, личные и групповые ожидания.	1, 5
Содержательный культурный досуг / Индивидуальная работа с педагогами.	Игровые формы предлагаются участниками, тьюторами, экспертами.	Работа с ресурсами, обозначенными на карте.	2, 5
Экспертная лекция, установка на командную работу.	Совет миров. Выступление консультанта.	Волны развития технологических укладов. Россия и мир с точки зрения хозяйственного освоения.	2
Групповая работа.	Экономические карты Миров.	Анализ экономических моделей практик.	2
Пленарное заседание.	Презентация экономических карт миров.	Обсуждение экономических моделей и ресурсов практик.	2, 5
Занятия командными видами спорта, командными творческими проектами.	Игры между Мирами.	Внутрикомандная динамика, оптимизация структуры.	1, 5
Вечерний клуб.	Совет миров в формате «без галстуков!»	Россия: постиндустриализм или сырьевой придаток?	2
Рефлексия дня.	Вне игровых форм.	Итоги дня, личные и групповые ожидания.	1, 5

Содержательный культурный досуг / Индивидуальная работа с педагогами.	Игровые формы предлагаются участниками, тьюторами, экспертами.	Работа с ресурсами, обозначенными на карте.	2, 5
Экспертная лекция, установка на командную работу.	Совет миров. Выступление консультанта.	Культурное освоение территорий. Цивилизации и их становление.	2
Групповая работа.	Формирование культурных ландшафтов и идеологий Миров.	Культурные представления практик и образы их носителей.	2
Пленарное заседание.	Совет миров: презентация культурных ландшафтов и идеологий.	Обсуждение культурных представлений практик.	2, 5
Занятия командными видами спорта, командными творческими проектами.	Игры между Мирами.	Командная динамика: удержание общности.	1, 5
Творческий вечер.	Совет миров в формате «без галстуков!»	Наши кумиры и герои.	2
Рефлексия дня.	Вне игровых форм.	Итоги дня, личные и групповые ожидания.	1, 5
Содержательный культурный досуг / Индивидуальная работа с педагогами.	Игровые формы предлагаются участниками, тьюторами, экспертами.	Работа с ресурсами, обозначенными на карте.	2, 5
Экспертная лекция, установка на командную работу.	Совет миров. Выступление консультанта.	Социальное устройство человеческих общностей. Социальные портреты России.	2

Групповая работа.	Социальное устройство миров, гражданское самоопределение.	Типы гражданственности, социальные институты, соответствующие практикам.	2
Пленарное заседание.	Совет миров. Презентация результатов работы Игровых команд.	Обсуждение социальных институтов, определение гражданских позиций .	2, 5
Занятия командными видами спорта, командными творческими проектами.	Игры между Мирами.	Внутрикомандная динамика: развитие координации.	1, 5
Консультационный тренинг.	Определение своего места в социальных связях мира.	Социальные компетентности.	
Рефлексия дня.	Вне игровых форм.	Итоги дня, личные и групповые ожидания.	1, 5
Содержательный культурный досуг / Индивидуальная работа с педагогами.	Игровые формы предлагаются участниками, тьюторами, экспертами.	Работа с ресурсами, обозначенными на карте.	2, 5
Экспертная лекция, установка на командную работу.	Совет миров. Выступление консультанта.	Государство и политическая организация. Современные PR-тактики.	2
Групповая работа.	Оформление политических концепции Миров.	Политические представления практик.	1
Пленарное заседание.	Совет миров. Политические слушания. Запуск избирательной компании.	Обсуждение политических представлений практик.	1

Позиционная деловая игра.	Обсуждение итогов первой избирательной компании, установка на оформление внешнеполитической стратегии миров. Политические слушания.	Общемировая ситуация и возможные политические стратегии.	5	2,
Занятия командными видами спорта, командными творческими проектами.	Игры между Мирами.	Закрепление результата.	5	1,
Консультационный тренинг.	Определение коммуникативной стратегии в мире.	Публичное действие.		2
Рефлексия дня.	Вне игровых форм.	Итоги дня, личные и групповые ожидания.	5	1,
Содержательный культурный досуг / Индивидуальная работа с педагогами.	Игровые формы предлагаются участниками, тьюторами, экспертами.	Работа с ресурсами, обозначенными на карте.	5	2,
Экспертная лекция, установка на командную работу.	Совет миров. Выступление консультанта.	Мировые регионы и геополитика. Стратегии внешней политики государства.	5	1,
Позиционная имитационно-ролевая игра.	Выдвижение кандидатов на пост Президента Миров, подача заявок в ЦИК.	Политические платформы и принципы их формирования.	5	0,
Дискуссия.	Совет миров. Обсуждение процедуры голосования.	Организационно-техническое проектирование и планирование.		1

Групповая работа.	Подготовка предвыборной программы.	Принципы построения политических программ.	2
Дискуссия.	Предвыборные дебаты.	Политические коммуникации: стратегия и тактика.	1
Позиционная имитационно-ролевая игра.	Проведение предвыборной агитации.	Политические коммуникации: формирование групп поддержки и электоральных предпочтений.	2
Позиционная имитационно-ролевая игра.	Выборы Президента Миров.	Голосование и подведение итогов голосования.	2, 5
Практическая проба учеников: разработка замысла.	Установка на торжественное закрытие Совета миров.	Заседание оргкомитета Вечера Школы гуманитарного образования.	1, 5
Практическая проба учеников: прямое действие.	Подготовка торжественного закрытия Совета миров.	Подготовка Вечера Школы гуманитарного образования.	2
Практическая проба учеников: прямое действие.	Торжественное закрытие Совета миров.	Вечер Школы гуманитарного образования. Чествование победителей.	2
Установка на индивидуальный анализ модуля.	Подведение итогов деятельности Совета миров.	Установка на индивидуальную и групповую рефлексию.	1
Индивидуальная работа.	Мой Мир на карте мира.	Индивидуальное рефлексивное эссе.	1
Коллективное обсуждение.	Общая карта мира.	Итоги Летней Школы, индивидуальные и групповые образовательные траектории, программы самоподготовки.	2

Список источников

1. Воспитательная деятельность детского оздоровительного лагеря: история и современность: сборник научных статей / Под ред. Ромм Т.А. – Новосибирск: НГПУ, 2008. – 204 с.
2. Детский оздоровительный лагерь: воспитательное пространство. Сборник статей. – М.:ЦГЛ, 2006. – 152 с.
3. Концепция развития дополнительного образования детей [Текст] // <http://government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf>
4. Логинова Л.Г. Качество дополнительного образования детей: Менеджмент. – М.: Агентство «Мегаполис», 2008. – 392 с.
5. Модельная программа развития системы отдыха и оздоровления детей в субъектах Российской Федерации [Текст]// <http://asi.ru/upload/medialibrary/c89/%D0%9C%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%D1%8F%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0%20%D0%B4%D0%B5%D1%82%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D0%BE%D1%82%D0%B4%D1%8B%D1%85.pdf>
6. Методические рекомендации по организации отдыха и оздоровления детей и подростков, в том числе находящихся в трудной жизненной ситуации [Текст]: Приложение к письму Департамента воспитания и социализации детей Минобрнауки России от 30 марта 2012 г. № 06-634 // <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=529727>
7. О модельной программе по развитию системы отдыха и оздоровления детей в субъектах РФ [Электронный ресурс]: тезисы к докладу/В.Б.Яблонский - Электрон.текстовые дан. – Москва: [б.и.], 2012. – Режим доступа: <http://www.dopedu.ru/stati/o-modelnoy-programme-po-razvitiu-sistemi-otdicha-i-ozdorovleniya-detey-v-subektach-rf>, свободный.
8. О направлении рекомендаций (вместе с "Рекомендациями по порядку проведения смен в учреждениях отдыха и оздоровления детей и подростков") [Текст]: Письмо Минобрнауки РФ от 31.03.2011 N06-614 // <http://www.edu.ru/detidol/files/contentfile/29/pismo-minobrnauki-rf-ot-31.03.2011-n-06-614.pdf>
9. О Типовом положении о детском оздоровительном лагере [Текст]: Письмо Минздравсоцразвития России от 14.11.2011 N 18-2/10/1-7164 // <http://www.edu.ru/detidol/files/contentfile/29/pismo-minzdravsocrazvitiya-rf-ot-14.11.2011.pdf>
10. Об образовании в Российской Федерации [Текст]: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) // <http://www.edu.ru/detidol/files/contentfile/29/n-273-fz-red-ot-21.07.2014-.pdf>
11. Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации" (с изм. и доп. , вступ. в силу с 06.08.2014) [Текст]: Федеральный закон от 06.10.1999 N

184-ФЗ (ред. от 28.06.2014) // <http://www.edu.ru/detidol/files/contentfile/29/n-184-fz-red-ot-28.06.2014-.pdf>

12. Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации [Текст]: Федеральный закон от 24.07.1998 N 124-ФЗ (ред. от 02.12.2013)// <http://www.edu.ru/detidol/files/contentfile/29/n-124-fz-red-ot-02.12.2013-.pdf>

13. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам[Текст]:Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 29 августа 2013 г. N 1008 г. Москва// <http://www.rg.ru/2013/12/11/obr-dok.html>

14. Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление //Развитие личности. – 2002. – №. 2. – С. 85-103.

15. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10.

16. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы педагогики. 1966. № 6.

17. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. / Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т.3. М. 1983.

18. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996.

19. Выготский Л.С.. Мышление и речь. Изд. 5, испр. — Издательство "Лабиринт", М., 1999. — 352 с.

20. Громыко Ю.В., Давыдов В. В. Образование как средство формирования и выращивания практики общественно-регионального развития // Россия-2010. 1993. № 1.

21. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.

22. Данилова В.Л. Антропотехника как проблема антропологии // Вопросы антропологии. – 1995. - № 1-2. – с. 46-51.

23. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 22-28.

24. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 4. – С. 20-27.

25. Иванов Д.А., Тубельский А.Н. Разработка концептуальных оснований трансляции и освоения нетрадиционного педагогического опыта на базе экспериментальных площадок // Вопросы методологии. 1992. № 1-2.

26. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. Т.1. М., 1982.

27. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения, т.2. М., 1983.

28. Попов А.А. Открытое образование: философия и технологии. – М.: Книжный дом ЛИБ-РОКОМ, 2012. – 256с.

29. Попов А.А. Проскуровская И.Д. Понятие образовательной задачи в контексте теории педагогики самоопределения. Образование XXI века: достижения и перспективы. Сборник научных трудов. Под ред. В.П. Зинченко. Рига, 2002. С. 99-117.
30. Попов А.А., Ермаков С.В. Событие как единица образовательного проектирования. Педагогика развития: образовательные результаты, их измерение и оценка: материалы конференции. Красноярск: ИЦ Института естественных и гуманитарных наук, 2009.
31. Попов А.А., Ермаков С.В., Аверков М.С. Понятие процесса в современной образовательной деятельности Социальные коммуникации и эволюция обществ : сб. ст. IV Междунар. науч.-практ. конф./ под ред. И.А. Вальдмана; Новосиб. гос. техн.ун-т. - Новосибирск: изд-во НГТУ, 2013. – С. 250-258.
32. Попов А.А., Ермаков С.В., Реморенко И.М. Проект «Оценка компетентностных результатов и достижений» / Открытое образование как практика самоопределения. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2015. – 96 с.
33. Попов, А.А. Образовательные программы и элективные курсы компетентностного подхода. – М., 2014. – 344 с.
34. Попов, А.А., Ермаков, С.В., Проскуровская, И.Д., Реморенко, И.М. Открытое образование как практика самоопределения – М.,2015. – 96 с.
35. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. – М.: "КОГИТО-ЦЕНТР", 2002. – 394с.
36. Реморенко И. М. Переход к инновационной экономике: возможности и ограничения для системы образования //Вопросы образования. – 2011. – №. 3.
37. Реморенко И. М. Разное управление для разного образования //СПб.: Агентство образовательного сотрудничества. – 2005.
38. Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям. Пер. с англ. М.: НИРО, 2003.
39. Фребель Ф. Педагогические сочинения. – М., 1913. – Т. 1,2.
40. Фридман М.Г. Спортивно-оздоровительная работа в детских лагерях отдыха. - М.: Просвещение, 1991. - 207 с.
41. Фришман И.И., Кузьмин С. Программа подготовки педагогов-организаторов летнего отдыха детей и подростков // Народное образование. - 2005. - №3. - С.97-103.
42. Фруммин И. Д. Тайны школы: заметки о контекстах: монография //Красноярск: Красноярский гос. университет. – 1999.
43. Фруммин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопросы психологии. 1993. №1. С. 24-32.
44. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
45. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг образования. – 1999. – С. 15-20.

46. Шмаков С.А. Летний лагерь: вчера и сегодня: Методическое пособие. – Липецк: ГУП «ИГ «Инфол», 2002. – 384 с.
47. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований //Педагогика и логика.– М.: Касталь. – 1993. – С. 3-200.
48. Щедровицкий Г. П., Котельников С. И. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности //Методы исследования, диагностики и развития международных трудовых коллективов. М. – 1983. – С. 153-178.
49. Щедровицкий Г.П. Исходные представления и категориальные средства в теории деятельности // Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995. С. 233-280.
50. Щедровицкий П.Г. Системомыследеятельностная педагогика и развивающее обучение // Первые чтения памяти В.В. Давыдова. – Рига-Москва, 1999. – С. 117-130.
51. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие / Ижевск: ERGO, 2010. – 280 с.
52. Эльконин Б.Д. Психология развития. – М. : ИЦ" Академия", 2001.
53. Эльконин Д.Б. Психология игры.-М.,1978.