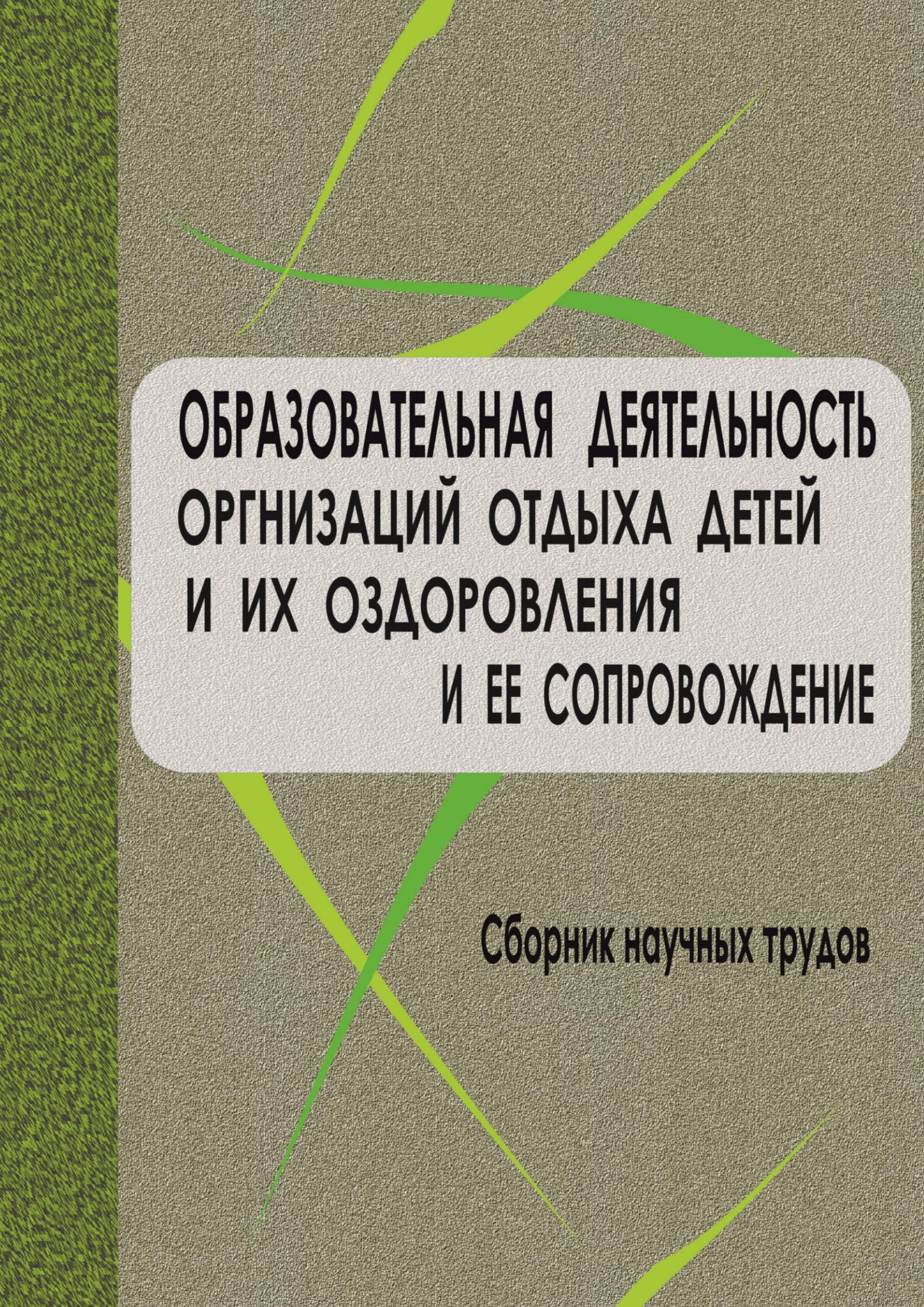




ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИЙ ОТДЫХА ДЕТЕЙ И ИХ ОЗДОРОВЛЕНИЯ И ЕЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

Сборник научных трудов

УДК 371.21
ББК 74.202.6
О 23

Образовательная деятельность организаций отдыха детей и их оздоровления и ее сопровождение / Под ред. Е. С. Осокиной. –
Текстовое электрон. издан. – СПб.: НИЦ АРЦ, 2017. – 258 с., 1 CD-R.

ISBN 978-5-906968-17-3

Сборник научных трудов посвящен вопросам организации и сопровождения образовательной деятельности в организациях отдыха детей и их оздоровления. Издание ориентировано на педагогических работников и руководителей данных организаций, а также специалистов системы повышения квалификации педагогических кадров. Материалы рекомендуются к изучению в целях совершенствования содержания образовательных программ различной направленности и условий их реализации.

© Коллектив авторов, 2017
© Издательство НИЦ АРТ, 2017

ISBN 978-5-906968-17-3

СОДЕРЖАНИЕ

Фадеева С. А. О единых подходах к проектированию образовательных программ организаций отдыха детей и их оздоровления	4
Пешня И. С., Донской В. И. Использование современных образовательных технологий в условиях дополнительного образования при организации летнего отдыха детей.....	22
Позднякова О. Н., Литвинова Ю. В. Теоретические аспекты организации и содержания летнего отдыха детей и подростков в эколого-краеведческом лагере	44
Рендакова Е. М. Потенциальные возможности клубной деятельности и их использование в организации отдыха детей и их оздоровления (на примере Кировской летней многопредметной школы).....	59
Куприна Н. Г. Музыка в эколого-эстетическом воспитании детей в условиях отдыха в лагере.....	96
Файзуллина А. Р. Современные тенденции в оценке результатов дополнительных общеразвивающих программ реализуемых в условиях детского лагеря.....	140
Неделина С. В. Возможности социальной и образовательной инклюзии детей с ОВЗ и ее психолого-педагогическое сопровождение в организациях отдыха детей и их оздоровления.....	150
Большакова Ю. В. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях организации летнего интегративного отдыха в детском оздоровительном лагере.....	192
Лазарева А. Г. Системно-деятельностный подход к обучению кадров в сфере отдыха и оздоровления детей	219
Патронова И. А., Поповичева О. Н. Система дополнительного образования региона в контексте организации каникулярного отдыха обучающихся: опыт Орловской области	249

О ЕДИНЫХ ПОДХОДАХ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ОРГАНИЗАЦИЙ ОТДЫХА ДЕТЕЙ И ИХ ОЗДОРОВЛЕНИЯ

Фадеева С. А.

*Заведующая кафедрой теории и практики воспитания и
дополнительного образования, ГБОУ ДПО «Нижегородский институт
развития образования», д. п. н.*

Организации отдыха и оздоровления детей представляют собой, как правило, сферу дополнительного образования, поэтому образовательный процесс в них должен регламентироваться всеми правовыми нормами, существующими на сегодняшний день в данной сфере. Однако, согласно законодательству, организация дополнительного образования, осуществляющая в качестве основной образовательную деятельность по дополнительным образовательным программам, вправе самостоятельно регулировать вопросы разработки и реализации дополнительных образовательных программ, исходя из своей специфики и условий жизнедеятельности [5].

Типология дополнительных образовательных программ (закреплена в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [5] и в Приказе Минобрнауки России от 29 августа 2013 г. № 1008 [3]) представляет деление *по виду* – на общеразвивающие (ДООП) и предпрофессиональные (ДОПП) программы; *по содержанию*: общеразвивающие – на техническую, физкультурно-спортивную, художественно-эстетическую, туристско-краеведческую, естественнонаучную и социально-педагогическую, а предпрофессиональные – на программы в области искусств и программы в области физической культуры и спорта. Иных оснований для деления среди жанра «дополнительные общеобразовательные программы» в нормативно-правовом поле не существует. Наименование «краткосрочные», либо «кратковременные», в среде дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ (ДООП)

имеет, скорее, узкометодический характер, выделяющий малые сроки освоения и небольшой объем учебной нагрузки при реализации данных программ в условиях временного детского коллектива.

Между тем, дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы, предусмотренные к осуществлению в организациях отдыха и оздоровления детей, носят, как правило, кратковременный характер – согласно реализуемым сменам (2- либо 3-недельным). Практика проектирования и реализации подобных программ демонстрирует не только их разнонаправленность и многообразие видов и форм деятельности, что удовлетворяет в полной мере запросы и потребности детей, пребывающих в условиях отдыха и временного детского коллектива.

К сожалению, при проектировании программ даже в одной образовательной организации следует констатировать отсутствие единых методологических оснований, их целевую и содержательную несогласованность, слабо выраженную логику прогнозируемых результатов освоения и системы оценочных материалов, различный методический и технологический уровень реализуемых дополнительных общеобразовательных программ (ДОП). Свидетельством являются программно-методические разработки, предлагаемые авторами к участию в федеральных и региональных конкурсах (например, Всероссийский заочный конкурс дополнительных общеразвивающих программ для организаций отдыха детей и их оздоровления – 2016 г.), а также результаты проводимой экспертизы дополнительных образовательных программ в научно-методическом экспертном совете Нижегородского института развития образования.

Так, наименование программ на титульном листе представляется некорректно (например, программа для организации отдыха и оздоровления детей в период работы лагеря, программа клуба и пр.). Не выдерживается характеристика *дополнительности* при разработке содержания ДОП, авторы опираются на стандарты общего образования и примерную основную образовательную программу общего образования, формально применяя ее терми-

нологию («программа разработана с учетом стандартов общего образования», «в конце освоения будут получены воспитательные результаты и эффекты» и т. п.). Декларируемые задачи – *обучения, воспитания и развития*, не коррелируют с планируемыми результатами, часто результаты воспитания *не представлены* в тексте программы («к концу освоения программы дети должны *знать*: название деталей конструктора; способы соединения деталей; технику безопасности; *уметь*: различать и называть детали конструктора; выбирать нужные детали; конструировать модели по заданной теме и пр.»). Формы подведения итогов освоения ДОП содержат лишь примерные наименования предполагаемых контрольных заданий, сами же оценочные материалы не представляются («формами контроля деятельности по данной программе являются зачетные работы, контрольные задания, участие детей в проектной деятельности, участие в выставках, творческие конкурсы и пр.»). Наконец, структура ДОП также трактуется зачастую достаточно вольно: встречаются варианты, соответствующие Письму Минобрнауки России от 11 декабря 2006 г. № 06-1844 «О примерных требованиях к программам дополнительного образования детей» [2]; есть структуры, опирающиеся на рекомендации к рабочим программам внеурочной деятельности (в рамках ООП ОО); иногда за основу берется жанр традиционной программы воспитания (с добавлением учебного плана); можно наблюдать не всегда логически оправданные структурные компоненты, предлагаемые конкретным автором-разработчиком программы и т. п.

Предполагаем, что одним из вариантов решения многочисленных проблем, возникающих при попытках привести все реализуемые дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы к общим теоретико-методологическим основаниям, является разработка единой образовательной программы (ОП) организации отдыха и оздоровления детей как организации дополнительного образования. Покажем целесообразность данного программного жанра и обоснованность его структурных компонентов для организации дополнительного образования.

Итак, структура образовательной программы организации отдыха и оздоровления детей может базироваться на трех основных разделах – *целевом, содержательном и организационном* как триединстве осмысления и представления целостной образовательной стратегии организации, прогнозистическом видении ее развития в будущем.

Целевой раздел предполагает проектирование *единых* образовательных ориентиров организации, с учетом требований законодательства РФ, региональных особенностей и специфики самой организации. В разделе определяется назначение образовательной программы (ОП), планируемые результаты ее реализации и способы их определения. Целевой раздел целесообразно начинать с пояснительной записки, в которой указываются: характеристика социального заказа на образовательные услуги ОО ДО, цели и задачи деятельности ОО ДО, правовые основы деятельности ОО ДО, подходы и принципы деятельности, а также виды реализуемых дополнительных общеобразовательных программ и их направленности.

Содержательной и критериальной основой для разработки учебного плана, информационно-методического и психолого-педагогического обеспечения образовательной деятельности являются планируемые результаты реализации образовательной программы как итоги освоения всех компонентов, составляющих содержательную основу образовательной программы ОО ДО. Они обеспечивают связь между требованиями законодательства Российской Федерации, образовательным процессом и системой оценки результатов освоения дополнительных общеобразовательных программ. Кроме описания общих результатов, которые будут получены при освоении всех реализуемых в ОО ДО дополнительных общеобразовательных программ, и характеристики приоритетов, устанавливаемых в результатах обучения, развития и воспитания, имеет смысл отразить ожидаемые результаты освоения дополнительных общеразвивающих программ отдельно по всем реализуемым направленностям в соответствии с *уровневым подходом*, позволяющим определять ди-

намическую картину развития обучающихся, поощрять продвижение обучающихся, выстраивать индивидуальные образовательные траектории.

Система оценки качества реализации ОП является основанием для планирования работы и оценки деятельности организации дополнительного образования в целом, а также руководителей организации и педагогов дополнительного образования. Основными объектами оценки, безусловно, являются образовательные результаты, условия реализации образовательной программы, мнение детей и родителей. Прежде всего, оценка может проводиться на основе результатов *итоговой оценки* освоения дополнительных общеобразовательных программ в конце смены, но, как правило, в течение смены осуществляется и *текущая оценочная деятельность* (в частности, отслеживание динамики образовательных достижений детей, оценка личностного роста и пр.). В разделе целесообразно отразить особенности оценки предметных, метапредметных и личностных результатов. Следует подчеркнуть, что оценка эффективности *образовательной деятельности* организации отдыха и оздоровления детей осуществляется на основе мониторинга, где примерными направлениями для разработки показателей эффективности являются: информационная открытость; типы и обновление содержания дополнительных образовательных программ; реализация проектов сетевого взаимодействия по реализации дополнительных образовательных программ; наличие системы отслеживания динамики индивидуальных образовательных результатов обучающихся; удовлетворенность детей и их законных представителей качеством предоставляемых образовательных услуг; создание условий для профессионального совершенствования педагогических кадров ОО и пр.

Ядром содержания единой ОП организации являются все реализуемые дополнительные общеобразовательные программы, ориентированные на достижение планируемых результатов. Дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы (ДООП) представляются в полном перечне согласно реализуемым направленностям дополнительного образования и с аннотацией (рекомендуемую структуру ДООП см. далее в Методическом

письме о структуре дополнительной общеобразовательной (общеразвивающей) программы). Содержание дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ и сроки обучения по ним как раз и определяются данной образовательной программой, разработанной и утвержденной самой организацией. При необходимости реализации дополнительных общеобразовательных предпрофессиональных программ (ДОПП) в условиях отдыха детей (напр., в деятельности спортивного лагеря), необходимо подчеркнуть, что в проектировании их содержания учитываются федеральные государственные требования (ФГТ).

Наконец, организационный раздел образовательной программы устанавливает общие рамки организации целостного образовательного процесса, а также механизм реализации компонентов образовательной программы. Так, одним из основных механизмов реализации образовательной программы выступает *учебный план*, который фиксирует объем учебной нагрузки обучающихся; определяет перечень ДОП согласно направленностям; время, отводимое на их освоение и организацию; формы промежуточной аттестации (при необходимости). Единый режим работы, перечень ДОП, расписание занятий и сроки проведения аттестации фиксирует *календарный учебный график*. В нем может содержаться перечень культурно-досуговых (массовых) и иных воспитательных мероприятий. Необходимо учитывать, что организация занятий в объединениях (наполняемость групп, продолжительность занятий и пр.) должна соответствовать требованиям СанПиН.

Следует акцентировать внимание на том, что все формы обучения по дополнительным общеобразовательным программам *определяются* организацией *самостоятельно* при возможности сочетания различных форм. Дополнительные общеобразовательные программы могут реализоваться посредством *сетевых форм их реализации* (с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность) – например, в деятельности круглогодичного детского лагеря. Может применяться форма организации образовательной деятельности, основанная на *модульном*

принципе представления содержания образовательной программы и построения учебных планов – ее удобно использовать при организации тематических лагерных смен.

Созданные условия должны обеспечивать достижение планируемых результатов реализации образовательной программы и учитывать особенности образовательной организации. Имеет смысл представить описание *кадровых* условий (общая характеристика педагогического коллектива: стаж, уровень образования, уровень квалификации, систему повышения квалификации специалистов и т. п.). Организации отдыха и оздоровления детей важно представить описание *психолого-педагогических* условий – учет специфики возрастного психофизического развития, меры по сохранению здоровья, профилактику негативных явлений в детской среде, работу с детьми с ОВЗ и др. При необходимости можно отразить специфику *организационно-управленческих* (совершенствование маркетинговой деятельности, привлечение социальных партнеров и пр.) и *информационно-методических* условий (характеристика учебно-методического обеспечения, информационно-образовательных ресурсов и пр.). Завешает раздел описание материально-технических условий организации образовательной деятельности. В конце ОП можно отразить особенности управления реализацией программы и представить систему мониторинга оценки качества реализации образовательной программы (различные формы изучения и представления образовательных результатов, количественные индикаторы и сроки проведения мониторинговых исследований).

Таким образом, предполагаемая структура образовательной программы, призванной спроектировать и реализовать единые подходы к осуществлению образовательной деятельности в организации отдыха и оздоровления детей, может выглядеть следующим образом:

Целевой раздел образовательной программы:

- *Пояснительная записка.*
- *Планируемые результаты реализации образовательной программы.*

- Система оценки качества реализации образовательной программы.
Содержательный раздел образовательной программы
- Дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы (ДООП).
- Дополнительные общеобразовательные предпрофессиональные программы в сфере искусства, физической культуры и спорта (ДОПП) (при необходимости).

Организационный раздел образовательной программы:

- Учебный план.
- Календарный учебный график.
- Характеристика форм обучения по ДОП.
- Система условий реализации ОП.
- Механизм управления реализацией ОП.
- Мониторинг оценки качества реализации ОП.

Приложения:

- Программы, направленные на воспитание и социализацию обучающихся (при наличии): могут быть реализованы как комплексные воспитательные программы (программа развития воспитательной системы ОО ДО), так и целевые воспитательные программы (программа патристического воспитания, программа формирования культуры здоровья и т. п.).
- Локальные документы ОО ДО (Положение об объединении; Положение об организации массовых мероприятий; Положение о сетевой форме организации дополнительного образования в организации и др.)
- Предлагаемые подходы к разработке образовательных программ обусловлены актуальностью и неоднозначностью понимания сущности и содержания программного обеспечения организаций отдыха и оздоровления детей, а также необходимостью исполнения современного законодательства в сфере дополнительного образования.

Методическое письмо о структуре дополнительной общеобразовательной (общеразвивающей) программы¹

Предлагаемая структура дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы (ДООП) является *ориентировочной* для разработчика, который учитывает содержательно-тематическую специфику и условия ее реализации в конкретной организации дополнительного образования (таблица 1). Все разделы должны иметь корреляции с направленностью, содержанием и уровнем сложности данной программы².

Таблица 1 – Структура ДООП и нормативно-правовое обоснование наличия структурных элементов

Структура ДООП	Нормативно-правовое обоснование структурных элементов	Примечания
Титульный лист	Письмо Минобрнауки России «О направлении информации» / Методические рекомендации по проектированию дополнительных общеразвивающих программ (включая разноуровневые программы)» (от 18 ноября 2015 г. № 09-3242).	Оформление согласно Методическим рекомендациям по проектированию дополнительных общеразвивающих программ (включая разноуровневые программы) (от 18 ноября 2015 г. №09-3242).
Пояснительная записка	Приказ Минобрнауки России «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» (от 29 августа 2013 г. № 1008) (в части структурных элементов пояснительной записки).	Включает следующие элементы: актуальность: современность, полезность и значимость для обучающихся; направленность: техническая, естественнонаучная, физкультурно-спортивная, художественная, туристско-краеведческая, социально-

¹ Структура предложена НМЭС ГБОУ ДПО НИРО [1].

² Критерии соответствия программы принципу разноуровневости представлены в Приложении 1.

	Письмо МО НО «О направлении методических рекомендаций / Методические рекомендации по разработке ОП ОО ДО» (от 30 мая 2014 г. № 316-01-100-1674/14).	педагогическая; отличительные особенности: отличие программы от других подобных, ее своеобразие и специфика; адресат: возрастные характеристики, количество обучающихся, наличие обучающихся с ОВЗ, одаренных детей и детей в трудной жизненной ситуации; адресат: возрастные характеристики, количество обучающихся, наличие обучающихся с ОВЗ, одаренных детей и детей в трудной жизненной ситуации; цель и задачи программы: цель фиксирует желаемый конечный результат, задачи конкретизируют процесс обучения, воспитания и развития обучающихся; при продолжительности реализации программы свыше одного года цели и задачи конкретизируются по годам освоения; объем и срок освоения: общее количество учебных часов, временная продолжительность; формы обучения: традиционные формы (всем составом, групповая, индивидуальная), на основе сетевого взаимодействия организаций, модульного подхода, с применением дистанционных технологий и электронного обучения; виды занятий; режим занятий: периодичность и продолжительность занятий; количество часов
--	--	---

		в год, в неделю; планируемые результаты: соотносятся с целями и задачами программы; представляют собой <i>требования к знаниям и умениям обучающихся, а также описание возможных компетенций и личностных качеств</i>; в рамках интеграции общего и дополнительного образования (в условиях ФГОС ОО) могут быть представлены как <i>предметные, метапредметные и личностные результаты</i>. При продолжительности реализации программы свыше одного года конкретизируются по годам освоения.
Учебный план	ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (гл. 1, ст. 2, п. 9, п. 22). Приказ Минобрнауки России «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» (от 29 августа 2013 г. № 1008). Письмо Минобрнауки России «О направлении информации» / Методические рекомендации по проектированию дополнительных общеразвивающих программ (включая разноуровневые программы)» (от 18 ноября 2015 г. № 09-3242). Письмо МО НО «О направлении методических реко-	Для конкретизации единого учебного плана составляется учебно-тематический план на каждый раздел (предмет, курс, дисциплину, модуль); каждый год (при сроках освоения свыше одного года); каждый уровень (при разноуровневой программе) освоения ДООП. Учебный план разноуровневой ДООП предусматривает разные режимы освоения (интенсивный, экстернат, заочный, групповой, консультационный, в т.ч. В сети «Интернет», индивидуальный и пр.), возможна параллельная реализация нескольких режимов обучения.

	мендаций / Методические рекомендации по разработке ОП ОО ДО» (от 30 мая 2014 г. № 316-01-100-1674/14).	
Содержание учебного плана	Приказ Минобрнауки России «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» (от 29 августа 2013 г. № 1008) Письмо Минобрнауки России «О направлении информации» / Методические рекомендации по проектированию дополнительных общеразвивающих программ (включая разноуровневые программы)» (от 18 ноября 2015 г. № 09-3242). Письмо МО НО «О направлении методических рекомендаций / Методические рекомендации по разработке ОП ОО ДО» (от 30 мая 2014 г. № 316-01-100-1674/14)	Краткое описание разделов и тем теоретической и практической частей учебного плана. В содержании могут быть представлены вариативные образовательные маршруты.
Календарный учебный график ³	ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (гл. 1, ст. 2, п. 9). Письмо Минобрнауки России «О направлении информации» / Методические рекомендации по проектированию дополнительных общеразвивающих программ (включая разноуровневые программы)» (от 18 ноября 2015 г.	Календарный учебный график – составная часть образовательной программы, определяющая: количество учебных недель, количество учебных дней, продолжительность каникул, даты начала и окончания учебных периодов/этапов. Оформление календарного учебного графика может быть <i>единым</i> для всей обра-

³ Варианты оформления календарного учебного графика представлены в Приложении 2.

	№ 09-3242) Письмо Министерства культуры Российской Федерации «О направлении рекомендаций по организации образовательной и методической деятельности при реализации общеобразовательных программ в области искусств» (от 21 ноября 2013 г. № 191-01-39/06-ГИ).	зовательной организации дополнительного образования (по примеру организации общего образования). Календарный учебный график оформляется на учебный год.
Формы аттестации	ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (гл. 1, ст. 2, п. 9). Приказ Минобрнауки России «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» (от 29 августа 2013 г. № 1008). Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ / Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (от 8 сентября 2015 г. № 613 н)	Формы аттестации представляются в соответствии с Уставом ОО, а также согласно учебному плану.
Оценочные материалы	ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (гл. 1, ст. 2, п. 9; ст. 47, п. 5). Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ / Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (от 8 сентября 2015 г. № 613 н).	Перечень диагностических методик для определения достижения обучающимися планируемых результатов – по годам освоения (стартовых, промежуточных и итоговых); разноуровневая программа предполагает наличие более дифференцированного оценочного инструментария.
Методические материалы	ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»	Описание методов, методик и технологий обучения и

	(гл. 1, ст. 2, п. 9; ст. 47, п. 5). Письмо Минобрнауки России «О направлении информации» / Методические рекомендации по проектированию дополнительных общеразвивающих программ (включая разноуровневые программы)» (от 18 ноября 2015 г. № 09-3242). Письмо МО НО «О направлении методических рекомендаций / Методические рекомендации по разработке ОП ОО ДО» (от 30 мая 2014 г. №316-01-100-1674/14). Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ / Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (от 8 сентября 2015 г. № 613 н).	воспитания; необходимых дидактических материалов.
Условия реализации программы	ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (гл. 1, ст. 2, п. 9). Приказ Минобрнауки России «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» (от 29 августа 2013 г. № 1008).	Описание материально-технического, информационного и кадрового (при участии в реализации нескольких педагогов, а также иных специалистов) обеспечения.
Список литературы	Традиционный структурный элемент в ДООП, составляемой педагогом дополнительного образования.	Содержит основную и дополнительную учебную литературу; может включать деление на разделы литературы для педагогов, детей и родителей; оформляется в соответствии с ГОСТ.

Приложения	Приказ Минобрнауки России «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» (от 29 августа 2013 г. № 1008). Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ / Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (от 8 сентября 2015 г. № 613 н).	Перечень формируется, исходя из необходимости реализации конкретной ДООП. Лист обновления (по годам) ДООП; план воспитательной работы и работы с родителями обучающихся; дополнительные дидактические материалы и др.
------------	---	--

Критерии соответствия программы принципу разноуровневости

1. Наличие в программе собственной матрицы, отражающей содержание разных типов уровней сложности учебного материала и соответствующих им достижений участника программы.
2. В программе предусмотрены и методически описаны разные степени сложности учебного материала.
3. Предусмотрен доступ любого участника программы к стартовому освоению любого из уровней сложности материала посредством прохождения специально организованной педагогической процедуры.
4. В программе содержится методическое описание открытых и прозрачных процедур, посредством которых присваиваются те или иные уровни освоения ученикам.
5. В программе содержится подробное описание механизмов и инструментов ведения индивидуального рейтинга детей исходя из содержания уровневой матрицы программы; описаны параметры и критерии, на основании которых ведется индивидуальный рейтинг.
6. Программа предполагает реализацию процессов индивидуального сопровождения детей, основывающихся на данных индивидуального рейтинга.
7. Фонд оценочных средств программы предполагает их дифференциацию по принципу уровневой сложности, которая заложена в матрице.

Возможные варианты оформления календарного учебного графика

Первый вариант: оформление календарного учебного графика согласно Методическим рекомендациям по проектированию дополнительных общеразвивающих программ (включая разноуровневые программы) (Письмо Минобрнауки России от 18 ноября 2015 г. № 09-3242 «О направлении информации» [4]).

№	Ме- сяц	Чис- ло	Время проведе- ния заня- тия	Тема заня- тия	Кол- во ча- сов	Форма заня- тия	Место проведения (при необхо- димости)	Форма кон- троля

Второй вариант (из обобщения практики): оформление календарного учебного графика при наличии *единого* календарного учебного графика образовательной организации дополнительного образования.

№ Тема занятия	Сроки проведения занятия (план)	Сроки проведения занятия (факт)	Теоретическая часть / Практическая часть		Форма и оценка результатов. Форма аттестации (при необходимости)
			Тип / форма занятия	Количество часов	

Список литературы

1. Методическое письмо о структуре дополнительной общеобразовательной (общеразвивающей) программы (к экспертизе в НМЭС ГБОУ ДПО НИРО) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.niro.nnov.ru/?id=28013> (дата обращения: 15.06.2017).
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 29 августа 2013 г. № 1008 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70424884/> (дата обращения: 15.06.2017).
3. Письмо Минобрнауки России от 11 декабря 2006 г. № 06-1844 «О примерных требованиях к программам дополнительного образования детей» [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/902030755> (дата обращения: 15.06.2017).
4. Письмо Минобрнауки России от 18 ноября 2015 г. № 09-3242 «О направлении информации» [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/420331948> (дата обращения: 15.06.2017).
5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 15.06.2017).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕТНЕГО ОТДЫХА ДЕТЕЙ

Пешня И. С.

*Заведующая лабораторией сопровождения профессионального
развития педагогов, ГАУ ДПО ИРО, к. п. н.*

Донской В. И.

*Заведующий лабораторией оценки качества подготовки обучающихся,
ГАУ ДПО ИРО, к. т. н.*

Введение

Экономические, демократические преобразования в обществе поставили нас перед необходимостью становления людей, способных активно включаться в быстро изменяющиеся процессы развития, способных инициировать эти процессы, находить слабые места и оперативно разрешать выявленные проблемы. Таких людей можно вырастить только в сфере образования, если развернуть педагогический процесс в сторону нацеленности его на реализацию личностно-профессиональных потенциалов человека.

Хотя система дополнительного образования делает определенные шаги в этом направлении, но процесс становления ключевых компетенций обучающихся длительный, а государственная политика в сфере образования в стране определяет необходимость внесения изменений в образовательный процесс в дополнительном образовании.

Организация летнего отдыха детей как современный научно-педагогический поиск возможностей эффективного педагогического взаимодействия детей и педагогов является одной из актуальных проблем современного образования. Летнему отдыху детей уделяется немаловажное значение в современной педагогике. Качество организации педагогического взаи-

модействия в период летнего отдыха определяется реализацией поставленных задач и оптимизированных условий развития обучающихся в модели летнего отдыха.

Учитывая современные подходы к реализации программ дополнительного образования детей и досуговых программ в условиях детского оздоровительного лагеря (центра, базы и т. д.) необходимо сместить акцент на организацию образовательного процесса при использовании современных образовательных технологий с учетом развития ключевых компетенций.

В ходе анализа научной литературы мы выявили, что эта проблема недостаточно изучена. В связи с этим приобретает значимость проблема организации образовательного процесса в дополнительном образовании, при которой становление ключевых компетентностей обучающихся становится процессом целенаправленным и эффективным.

Анализ теоретических источников дает нам основание сделать вывод о том, что в педагогической науке создана определенная теоретико-концептуальная база, сформулированы идеи, основные положения и подходы к решению обозначенной проблемы.

Понять сущность и психолого-педагогические механизмы реализации личностно-профессиональных потенциалов нам помогли работы отечественных ученых А. А. Бодалева, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьева, К. К. Платонова и др. Роль социального взаимодействия человека в процессе становления профессиональной компетентности помогли осмыслить работы К. А. Абульхановой-Славской, А. А. Бодалева, К. К. Платонова и др. Выявить место совместной деятельности в процессе личностно-профессионального развития обучающихся помогли работы А. А. Бодалева, Р. Л. Кричевского, Л. В. Мудрина, В. Н. Мясищева, Е. Л. Федотовой и др. Рассмотрение процесса становления ключевых компетентностей обучающихся как изменение и интеграцию внутренних процессов, направленных на целостное единство уникальности и неповторимости своеобразия каждой личности мы нашли в работах ученых личностно-ориентированного направления: Е. А. Бондаревской, М. И. Вино-

куровой, А. С. Косоговой, Л. Н. Куликовой, Н. А. Переломовой, О. Л. Подлиняева и др. Пониманию особенностей организации работы с обучающимися помогло изучение работ исследователей А. Л. Блондель, Д. Б. Карбышева, К. Б. Калиновского, Д. А. Милютина, А. Е. Снесарева и др. Проблема развития профессиональной компетентности в целом, ключевых компетентностей обучающихся в частности, нашла отражение в ряде научных исследований, в которых раскрыты общие теоретико-концептуальные положения становления профессиональной компетентности (С. Я. Батышев, Г. Вайнер, М. А. Чошанов, В. Д. Шадриков и др.). Проблемы компетентности и профессионализма рассматриваются как элементы профессиональной культуры (А. А. Балаховский, В. Б. Капустин, А. И. Турчинов и др.); определена сущность профессиональной компетентности как профессиональной направленности (А. В. Боярынцев); выявлена связь между понятиями компетентность и способность (Е. В. Арцишевский, М. К. Кабардова) [1–9].

Проводя исследование в контексте личностно-ориентированной парадигмы, мы акцентировали внимание на идее активности самого обучающегося, что приводит нас к пониманию сущности процесса развития ключевых компетентностей обучающихся как целенаправленного воздействия через создание условий для ее проявления в процессе обучения.

Нами были выявлены теоретические основы технологического подхода в обучении (Ю. Г. Данилевский, И. А. Петухов, Н. Стефанов, В. С. Шибанов и др.), определена сущность понятия «технология обучения» в диахроническом аспекте (В. В. Гузеев, А. П. Ершов, М. В. Кларин, В. Ю. Питюков и др.); рассмотрены различные подходы к дефиниции «технология обучения» (В. П. Беспалько, А. И. Богомолов, А. Г. Молибог и др.); выявлены различия между активными методами обучения и интерактивными технологиями обучения (М. В. Кларин).

Развитие ключевых компетентностей представлено во взаимосвязи с идеями активности личности в процессе обучения (М. В. Кларин, Л. С. Вы-

готский и др.), развивающего знания дидактических игр (Л. С. Выготский, В. С. Грехнев).

Однако, несмотря на множественность работ и разнообразие аспектов рассмотрения, так или иначе затрагивающих проблему развития профессиональной компетентности в процессе обучения с использованием интерактивных технологий, она не стала предметом самостоятельного исследования, тем более в условиях дополнительного образования.

В ходе обоснования актуальности исследования и в процессе анализа научной литературы и изучения практического опыта, мы выявили ряд противоречий, объективно существующих в системе дополнительного образования:

- потребность педагогики в теоретическом осмыслении развития ключевых компетентностей обучающихся в образовательном процессе и недостаточная разработанность данной проблемы;
- осознание задачи развития ключевых компетентностей как основы для раскрытия личностного потенциала и недостаточный уровень педагогического обеспечения данного процесса.

Данные противоречия актуализируют проблему использования интерактивных технологий обучения, при которых развитие ключевых компетентностей обучающихся должно стать процессом целенаправленным.

Теоретическое осмысление проблемы развития ключевых компетенций обучающихся в аспекте личностно-ориентированного подхода и изучение состояния реальной практики организации использования интерактивных технологий обучения в образовательном процессе позволило выдвинуть следующую *гипотезу*: образовательный процесс в дополнительном образовании станет более эффективным средством развития ключевых компетенций обучающихся, если:

- ведущими станут интерактивные технологии обучения, способствующие развитию ключевых компетенций, на основе стимулирования ак-

тивного взаимодействия обучающихся, в том числе и по законам игровой деятельности;

- выявление возможностей содержательного и процессуального компонентов интерактивных технологий обучения, значимо влияющих на развитие ключевых компетенций обучающихся;
- определение комплекса педагогических условий эффективного применения интерактивных технологий в процессе обучения для развития ключевых компетенций обучающихся.

Сущность и содержание интерактивных технологий обучения как средства развития ключевых компетенций обучающихся

Как показывает проведенный анализ литературы, проблема развития ключевых компетенций обучающихся в дополнительном образовании многоаспектна: процесс образования включает в себя такие процессы как обучение, воспитание и психолого-педагогическое сопровождение. При этом процесс обучения, по нашему мнению, имеет достаточно потенциальных возможностей для развития ключевых компетенций обучающихся (содержание, условия, технологии и т. д.). В контексте нашего исследования обратимся к рассмотрению технологий обучения, способствующих развитию ключевых компетенций обучающихся.

Прежде всего, обратимся к анализу понятия «технология». Теоретически осуществление любого образовательного процесса характеризуется достижением предполагаемого результата, исходя из поставленных целей в данных рабочих условиях. Однако практическая основа процесса обучения и воспитания не всегда бывает достаточно четко формализована. Идея разработки эффективного единого подхода, гарантирующего необходимый результат работы педагога, получила широкое распространение среди ученых всего мира. Появилось целое направление в педагогике, задачей которого была «технологизация» образовательного процесса.

Как ни актуальна на данный момент исследуемая нами проблема, истоки ее можно найти в трудах классиков педагогики А. Дистервега, Я. А. Каменского, И. Г. Песталоцци и других. «Можно и нужно каждого учителя научить пользоваться педагогическим инструментарием, – утверждал Я. А. Каменский, – только при этом условии его работа будет высокорезультативной, а место учителя – самым лучшим местом под солнцем. Школа – мастерская, она «живая типография», которая «печатает» людей. Учитель в учебном процессе пользуется такими же средствами для воспитания, образования юношей, какими пользуются типографские работники, создавая книгу». Своим вкладом в педагогику И. Г. Песталоцци считает создание «механизма» образования, определенных «технологий», опираясь на который каждый подготовленный учитель может воспитать любого ученика.

Понятие «технология обучения», как показывает анализ литературы, не является общепринятым в педагогике. Технология обучения воспринимается, с одной стороны, как совокупность методов средств представления информации, с другой, как способы воздействия преподавателя на обучаемого.

В философских трудах технология определяется «как наука, как средство достижения поставленной цели, как опыт и навыки, как процесс преобразования любой деятельности, как процесс социального потребления». Технологичность трактуется как структурная расчлененность, упорядоченность, целесообразная организованность любого процесса социальной деятельности в противовес стихийным естественным процессам.

Выделяют информационную, программированную и другие виды технологий. Поскольку образование одна из информационных систем общества, то неслучайно болгарский ученый Н. Стефанов считает, что с чисто функциональной точки зрения ее можно определить как систему, транслирующую (трансформирующую) определенную информацию. Этой же точки зрения придерживаются Ю. Г. Данилевский, И. А. Петухов и В. С. Шибанов, которые определяют информационную технологию как совокупность процессов циркуляции и переработки информации и описание этих процессов. Н. Сте-

фанов указывает на технологичность, как универсальный подход, отмечая, что там, где человек относится к окружающим его процессам активно и целенаправленно, где он стремится сознательно и планомерно изменить естественную или социальную среду, в принципе, возможна технология.

Таким образом, в современном толковании понятия «технология» следует отметить такие характерные черты, как: связь науки с производством, целесообразная организация процесса, структурная расчлененность его, координированное и поэтапное выполнение действий, направленных на достижение искомого результата, возможность распространения технологического подхода в различные сферы общества, в том числе и образовательную.

Обратимся к анализу исторических корней технологий обучения проведенному М. В. Клариным и В. Ю. Питюковым.

В целях более глубокого анализа и оценки состояния проблемы нами был использован метод периодизации, который позволяет установить исторические тенденции возникновения и развития проблемы, определить уже разработанные, а также малоизученные ею аспекты.

Первый период (40–60-е гг. XX в.). В эти годы осуществление технологического подхода учеными США, Англии и других стран связывалось с созданием технической среды обучения. Особый акцент делался на программированном обучении как педагогической технологии, характеризующейся формированием полной упорядоченной системы учебных целей, условий учебного процесса и критериев оценки, то есть «полностью воспроизводимого обучающего набора». В эти годы разрабатывались теория методики программированного обучения, составлялись первые программы и учебные пособия, проходили экспериментальную проверку зарубежные варианты машинного и безмашинного программирования. К недостаткам этого периода следует отнести обилие примитивных технических средств обучения и подражание зарубежным образцам. Широко использовались такие понятия, как «технология обучения», «педагогическая технология», «технология воспитания».

К настоящему времени почти все созданные в 50-60-е годы обучающие системы потеряли свое практическое значение. Тем не менее, именно первые разработки стимулировали интерес к разработке новых обучающих технологий.

Второй период (70–80-е гг. XX в.) характеризуется более глубоким научным подходом: изучается роль и место программированного обучения в учебном процессе, расширяется круг дисциплин, в которых оно используется, появляется учебное телевидение. В учебный процесс внедряются пока еще несовершенные компьютеры. Группа ученых Новосибирского научного центра СО АН СССР под руководством академика А. П. Ершова разрабатывает концепцию информатизации образования, одной из центральных задач которой являлось обеспечение компьютерной грамотности.

Понятие педагогической технологии дополняется «приемами оптимизации образовательного процесса». Педагогическая технология определялась как исследование «с целью выявить принципы и разработать приемы оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов».

Третий период (90-е гг. XX в.) характеризуется созданием компьютерных лабораторий, дисплейных классов, роста количества и качества педагогических программных средств, использованием средств интерактивного видео. Компьютер выступает и как объект изучения, и как средство обучения. Каждой из этих функций соответствует свое направление компьютеризации обучения. Первое направление разрабатывает проблемы усвоения знаний, умений и навыков, которые позволяют использовать компьютер при решении разнообразных задач, или, другими словами, овладеть компьютерной грамотностью. Второе направление видит в компьютере средство обучения, которое способно значительно повысить его эффективность. Насыщение нашей жизни компьютерной технологией заставляет ученых сосредоточиться на

решении проблем компьютеризации обучения. На фоне этих нововведений совершенствуется понятие «технология обучения».

Прежде чем переходить к анализу современного понятия «технология обучения», отметим, что это понятие является неточным переводом английского «an educational technology» – «образовательная технология». Поэтому ряд отечественных ученых (В. В. Гузеев и др.) полагают, что следует пользоваться именно таким словосочетанием. В рамках настоящего исследования будет использоваться понятие «технология обучения» (за исключением случаев цитирования других авторов).

В настоящее время понятие «технология обучения» трактуется по-разному.

Так, например, в документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

В. П. Беспалько характеризует технологию обучения как «проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике».

А. И. Богомолов и А. Г. Молибог определяют технологию обучения как систему указаний, предписаний по оптимизации обучения, а Т. Сакамото и Л. Лейя – как область научного знания, целью которого являются изучение эффективности обучения.

Б. Т. Лихачев под технологией обучения понимает «совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств (схем, чертежей, диаграмм, карт)». Далее он отмечает, что технология обучения конкретно реализуется в технологических процессах. Причем технологический процесс представляет собой определенную систему технологических единиц, сориентированных на конкретный педагогический результат. Технологическими процессами являются, например, система форм и средств изу-

чения определенной темы учебного курса, организация практических занятий по отработке умений и навыков, решения задач и т. п.

К. Силбер определяет технологию обучения как «комплексный, интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и планирования, обеспечения и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний».

Проанализировав вышеназванные определения понятия «технология обучения» мы пришли к выводу, что определение, данное В. П. Беспалько, не исчерпывает весь объем назначения технологии, поскольку кроме проектирования технология предполагает и внедрение стратегии обучения в практику через систему процедур и операций. А. И. Богомолов и А. Г. Молибог рассматривают технологию обучения на уровне конкретной методики, сужая ее роль до конкретных действий и способов обучения на практике. Т. Сакамото и Л. Лейя делают основной акцент на теоретической функции технологии обучения, тем самым, они ограничивают ее значимость в организации образовательного процесса, включая его управленческий аспект.

Мы солидарны с М. М. Левиной, которая полагает, что технология обучения занимает промежуточное место между наукой и производством, то есть образовательным процессом. Она отмечает, что «в состав технологии обучения включены знания как теоретические, так и практические о конкретных способах управления учебным процессом, о процедурах управления, адекватных стратегии обучения, и установлении их последовательности в целях обеспечения операций и приведения их в соответствие с условиями, в которых протекает учебный процесс».

Исходя из такого понимания технологии обучения, нам представляется, что наиболее продуктивным и в то же время наиболее отвечающим предмету нашего исследования является определение, данное Б. Т. Лихачевым, которое, тем не менее, следует дополнить характерными признаками.

Ученые отмечают различные признаки, присущие феномену «технология обучения». Так М. А. Чошанов выделяет такие признаки, как диагностичное целеобразование, результативность, экономичность, алгоритмируемость, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость, визуализация.

Коротко охарактеризуем каждый признак. Диагностическое целеобразование и результативность предполагают гарантированное достижение целей и эффективность процесса обучения. Экономичность выражает качество технологии обучения, которая обеспечивает резерв учебного времени, оптимизацию труда преподавателя, и достижение запланированных результатов обучения в сжатые промежутки времени. Алгоритмируемость, проектируемость, целостность и управляемость отражают различные стороны идеи воспроизводимости и технологий обучения. Корректируемость предполагает возможность постоянной оперативной обратной связи, которая ориентирована на четко определенные цели. Признак визуализации предполагает применение различной аудиовизуальной и электронно-вычислительной техники, а также конструирование дидактических материалов и оригинальных наглядных пособий. Названные признаки тесно связаны между собой и дополняют друг друга.

Польские дидакты Ч. Куписевич и Ф. Я. Янушкевич выделяют ряд следующих черт (признаков), характеризующих технологию обучения: современность, оптимальность, интегральность, научность, повторяемость процессов и эффектов, программирование деятельности учащихся и преподавателей, использование учебных средств и материалов, рациональная организация учебной среды, качественная оценка результатов обучения.

Н. Ф. Талызина выделяет общий признак технологии обучения – направленность на практику обучения.

Своеобразный подход к определению «технология обучения» и выделение ее признаков мы находим у Ф. А. Фрадкина, который отмечает, что «технология обучения в истории педагогики – это системное концептуаль-

ное, нормативное объектированное инвариантное описание деятельности учителя и ученика, направленное на достижение образовательной цели. Она всегда квинтэссенция воспитательной системы, базовое основание, в котором фиксируется ее своеобразие и специфические особенности теоретического состава и категориального аппарата».

В настоящее время все больше говорят не просто о технологиях обучения, а об интерактивных технологиях обучения. Чтобы определить сущность понятия интерактивные технологии обучения, которое является ключевым понятием для нашего исследования, рассмотрим его определение, признаки, состав, функции и правила применения. В педагогической литературе более привычным является термин «активные методы обучения», под которым обычно понимается система методов, требующих от учащихся каких-либо творческих поисковых усилий, а не чисто механической учебной работы (слушание, переписывание и т. д.). Однако указывая на то, что любой вид учебной деятельности требует определенной, пусть небольшой активности, ряд авторов признают термин «активные методы обучения» некорректным, и вводят понятие «интерактивные технологии обучения», под которым в соответствии с общим определением методов обучения, понимают «систему правил организации взаимодействия педагога и учащихся в форме игр, гарантирующих педагогически эффективное познавательное общение, в результате которого создаются условия для переживания их мотивационной, интеллектуальной и других сфер».

Учитывая, что обучение с использованием интерактивных технологий построено на взаимодействии обучающихся с учебным окружением, при этом обучающийся становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания, педагог не дает готовых знаний, но побуждает к самостоятельному поиску обучающегося, и задачей педагога становится создание условий для инициативы обучающегося, активность педагога уступает место активности обучающихся, они вза-

имодействуют не только с педагогом, но и между собой, уточним наше определение интерактивных технологий обучения.

Интерактивные технологии обучения – это процесс, основанный на системе правил организации взаимодействия обучающихся между собой и с преподавателем, обеспечивающий педагогически эффективное познавательное общение, в результате которого создаются условия для ситуации успеха в учебной деятельности и развития профессионально значимых компетенций.

Основным признаком интерактивных технологий обучения является организация взаимодействия обучающихся между собой и с преподавателем в игровой форме, а также преобладание активной деятельности обучающихся по изучению и усвоению новых знаний.

Рассматривая сущность интерактивных технологий обучения, следует выделить, прежде всего, присущие им в учебном процессе функции.

Как показывает анализ педагогической литературы и массового педагогического опыта, наиболее часто при использовании интерактивных технологий обучения реализуется функция активизации процесса обучения. Многие исследователи в состав функций интерактивных технологий обучения включают формирование предметных знаний, умений и навыков в процессе самостоятельной работы, практическую проверку знаний и умений учащихся, развитие творческих способностей учащихся, их личной свободы и раскованности, улучшение психологического климата, развитие дружбы и взаимопомощи в коллективе. Отмечается возможность наличия одновременно нескольких функций: обучающей (включает усвоение содержания образования, развитие общеучебных умений и навыков), развлекательной (создание благоприятной атмосферы на занятиях), коммуникативной (объединение коллектива учащихся, установление эмоциональных контактов), релаксационной (снятие эмоционального напряжения), психотехнической (формирование навыков подготовки физиологического состояния для более эффективной деятельности). Таким образом, интерактивным технологиям обучения присущи

обучающие, воспитательные и развивающие (включающие коммуникативные и психотехнические), релаксационные функции, которые могут реализовываться одновременно.

В связи с тем, что технологии обучения представляют собой систему способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития учащегося, мы вслед за М. В. Клариним в зависимости от целевого признака выделяем игры и игровые приемы. Игровые приемы являются лишь средством активизации учащихся, в то время как основной результат достигается неигровыми средствами, а игра сама является средством достижения поставленных целей учебно-воспитательного процесса.

Остановимся более подробно на рассмотрении игры, как одного из основных средств интерактивных технологий обучения. Игра, отмечается в педагогическом энциклопедическом словаре – это форма деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта; в ней, как об особом, исторически возникшем виде общественной практики, воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, подчинения которым обеспечивает познание и усвоение предметной и социальной действительности, интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие личности; в игре происходит также формирование поведения и социализация личности.

Говоря о процессе обучения, следует отметить, что в педагогической литературе, отмечается, что, прежде всего и чаще всего, в процессе обучения игры используются как средство активизации учебного процесса. Однако, только этим возможности игры, как основного средства интерактивных технологий обучения, не исчерпываются. «Игры могут способствовать становлению творческой личности ученика, формируют умение видеть проблемы, принимать решения, развивают познавательный интерес к предмету, оказывают сильное эмоциональное воздействие на учащихся, формируют черты характера»; способствуют усвоению предметных знаний, умений, навыков,

позволяют осуществлять проверку знаний. Практически все авторы отмечают воспитательную ценность игры, ее возможности в формировании различных сфер индивидуальности, а также положительную эмоциональную окраску. Так, например, Л. Г. Выготский, исследуя детскую игру с психологической точки зрения, отмечал огромные возможности игры в воспитании ребенка, развитии его интеллектуальной, эмоциональной сферы, творческих способностей, социальных навыков поведения в обществе.

Значение игры как вида общения раскрывает В. С. Грехнев, показывая, как наряду с овладением содержанием обучения, заложенным в игре, происходит психологическая адаптация учеников друг к другу, следовательно, улучшается психологический климат в коллективе. Так как новые знания при такой организации обучения приобретаются в результате постоянного диалога, борьбы различных мнений, взаимной критики и предложений, кроме знаний учащиеся приобретают также навыки культуры общения, ведения дискуссии, учатся прислушиваться к мнению оппонента, и в то же время аргументировано отстаивать свои убеждения.

Необходимо отметить, что существуют определенные правила применения игры, как одного из основных средств интерактивных технологий обучения, обоснованные в педагогических исследованиях и дополненные нами: содержание учебного материала должно быть переструктурировано для создания игр; выбор игр для конкретного занятия осуществляется с учетом развития формируемого качества у обучающихся, в соответствии с развивающими и воспитательными целями занятия, проектирование игровых моментов должно учитывать актуализирующие и подкрепляющие мотивационные состояния, форма воздействия на учащихся во время игры должна быть ненасильственной (совет, помощь, просьба и т. п.), результаты игровых действий фиксируются педагогом и учащимися, оценивание результатов игры производится с учетом достижения поставленных целей.

В соответствии с целью нашего исследования, рассмотрим развивающие возможности интерактивных технологий обучения в плане развития ключевых компетенций.

Под возможностями интерактивных технологий обучения в развитии ключевых компетенций, в соответствии с общим определением возможностей педагогического процесса, мы понимаем те свойства и стороны, потенциально содержащиеся в интерактивных технологиях обучения, которые при определенных условиях могут способствовать развитию ключевых компетенций обучающихся в условиях дополнительного образования. Применение интерактивных технологий обучения в дополнительном образовании, по нашему мнению, включать в себя следующие компоненты:

- *содержательный;*
- *процессуальный.*

При этом каждое конкретное средство интерактивных технологий обучения имеет свой спектр возможностей.

Так, например, решение занимательных заданий, ребусов, кроссвордов способствует развитию таких важных компетенций как проективно-конструктивная, гностическая и коммуникативная, так как требует от обучающихся использования полученных знаний в нестандартной ситуации, заставляет посмотреть на знакомые явления и объекты с иной точки зрения, следовательно, развивает в интеллектуальной сфере как гибкость ума, помогает преодолевать стереотипы мышления и формировать навыки нестандартного мышления, сообразительности, необычная форма задания требует повышения внимания к деталям, способствует развитию воображения. Например, для самостоятельного составления кроссвордов по заданной теме необходимо проанализировать текст с целью выделения основных понятий, если не дана готовая сетка, составить ее из выделенных понятий, затем четко сформулировать вопросы к понятиям, включенным в кроссворд. Таким образом, составление кроссвордов позволяет развивать умение анализировать

текст, четко формулировать вопросы, составление сетки кроссворда тренирует при этом и пространственное внимание, и пространственное воображение.

Если говорить о соревновательных играх, то они организуются в форме турниров, викторин, соревнованиях в быстроте и точности решения кроссворда, задания и т. п. Главный элемент – организация соревнования между командами. Так как одним из условий победы является быстрота и точность ответа, а задания обычно формулируются в нестандартной форме, участие в таких играх способствует развитию внимания, сообразительности, умения быстро находить ответ в нестандартной ситуации. В процессе соревнования учащиеся учатся управлять своими эмоциями. Например, в соответствии с правилами нельзя выкрикивать с места, значит, нетерпеливому ученику придется сдерживать свое нетерпение. Если игра предусматривает дифференцированные задания для каждого ученика, то выбор учащимися того или иного уровня способствует формированию адекватной самооценки, позволяет создать ситуацию успеха обычно неактивным на уроке ученикам путем выбора ими карточек с более простыми заданиями, которые они успешно решают, что способствует повышению веры в собственные силы, что приводит, по нашему мнению, к развитию помимо такой профессионально значимой компетенции как коммуникативная, прежде всего организаторской и гностической.

Дискуссии, диспуты способствуют развитию следующих, выделенных нами значимых компетенций: проектировочно-конструктивной, организаторской, гностической и коммуникативной, то есть обладают возможностью воздействия на развитие ключевых компетенций обучающегося. Дискуссия, диспут предполагают наличие нескольких точек зрения, которые отстаиваются сторонами в поисках решений. В ходе дискуссии учащиеся учатся подбирать аргументы, вычленять проблему, кратко и точно формулировать и излагать свою позицию, правильно воспринимать чужую, преодолевать стереотипы на пути ее решения, следовательно, развиваются свойства интеллекту-

альной сферы. Отстаивая свою точку зрения, участники дискуссии приобретают уверенность в себе – совершенствуется эмоциональная сфера.

Ролевая игра предусматривает принятие участниками на себя определенных ролей. Реализация игровой роли требует от участника дополнительных знаний, относящихся к его деятельности в принятой роли. Эти знания приобретаются в процессе самостоятельной работы с дополнительной литературой. Таким образом, совершенствуются познавательные умения анализировать, сопоставлять, делать выводы.

Так как успех игры зависит от готовности каждого участника, участие в играх формирует чувство ответственности за порученное дело. Исполняя в ходе игры свою роль, учащийся представляет и отстаивает свою позицию, которая может быть выражена в каком-либо проекте. Чтобы доказать самостоятельность своего проекта ему необходимо подобрать убедительные аргументы, обсуждение заставляет участников посмотреть на предмет с разных точек зрения. Возникающие в ходе обсуждения противоречия активизируют участников на поиск такого решения, которое обусловило бы более высокий уровень разработанного проекта. Таким образом, совершенствуется умение учащихся отстаивать свою позицию с помощью убедительных аргументов, диалектически оценивать факты, то есть происходит дальнейшее развитие такой важной компетенции как нравственная.

Использование в процессе обучения интерактивных технологий предполагает работу в группах. Работа же в группах способствует повышению навыков коллективной работы, учит и руководить, и подчиняться, участие каждого в принятии общего решения способствует преодолению психологических барьеров, повышению уверенности в себе, что предполагает развитие, прежде всего, нравственной и коммуникативной компетенций.

Исходя из того, что технология – это процесс, основанный на системе способов, приемов, а также проведя анализ возможностей интерактивных технологий обучения по развитию ключевых компетенций, мы объединили их в три группы в зависимости от их спектра возможностей. Такая классифи-

кация интерактивных технологий основана на функциональном подходе и отражает современную тенденцию в классификации технологий обучения, переход к перечислению технологий с раскрытием особенностей их применения в различных условиях. Это:

1. *Технологии с узким спектром возможностей* (решение и составление различного вида занимательных заданий, кроссвордов, ребусов и т. п.). Данная группа обладает возможностями развития интеллектуальной сферы, что способствует развитию таких профессионально значимых компетенций как коммуникативная и гностическая. Ее целесообразно использовать на начальных этапах развития ключевых компетенций. Использование этих технологий не требует особой подготовки и может вводиться при текущем опросе, либо при закреплении изученного на занятии. Однако, развивая интеллектуальную сферу, данные технологии практически не воздействует на эмоциональную и мотивационную сферу индивидуальности. Поэтому для дальнейшего развития обучающихся необходимо использовать технологии следующих двух групп.

2. *Технологии со средним спектром возможностей* (игры, прежде всего соревновательные). Включая элемент соревновательности, мы получаем возможность воздействовать не только на интеллектуальную, но и на эмоциональную сферу обучающегося. Эту группу технологий целесообразно использовать для развития ключевых компетенций в эмоциональной сфере, одновременно совершенствуя интеллектуальную сферу. Как и предыдущая группа технологий, она может использоваться на занятии во время опроса, закрепления материала, однако, предусматривает разделение группы на команды (наиболее удобно при использовании данной группы технологий в качестве приема на занятии деления по рядам), каждая из которых получает определенное задание (можно дать одинаковые, можно аналогичные). От скорости и правильности выполнения зависит оценка команды в игре. Возможно использование игр данной группы в течение всего урока, например, обобщающего повторения. Данная группа технологий способствует разви-

тию таких значимых компетенций как коммуникативная, гностическая и нравственная. Однако, развивая интеллектуальную и эмоциональную сферы, данная группа технологий оставляет без внимания мотивационную сферу обучающихся.

3. *Технологии с широким спектром возможностей* (дискуссии, диспуты, игры, прежде всего ролевые). Обладают возможностью комплексного воздействия на интеллектуальную, эмоциональную и мотивационную сферу обучающихся, что способствует развитию всего комплекса определенных нами значимых компетенций: проектировочно-конструктивной, организаторской, коммуникативной, гностической и нравственной. Использование данных технологий целесообразно в работе с обучающимися с относительно высоким уровнем развития ключевых компетенций. Проведение дискуссий, диспутов, ролевых игр требует времени и предварительной подготовки педагога и обучающихся, поэтому для их проведения необходимо выделять целое занятие.

Заключение

Обобщая вышесказанное, можно сделать некоторые выводы. Реализация программ дополнительного образования детей и досуговых программ в условиях детского оздоровительного лагеря (центра, базы и т. д.) с использованием современных образовательных технологий позволяет организовать продуктивный образовательный процесс.

Интерактивные технологии обучения представляют собой процесс, основанный на системе правил организации взаимодействия обучающихся между собой и с педагогом, обеспечивающий педагогически эффективное познавательное общение, в результате которого создаются условия для ситуации успеха в учебной деятельности и развития ключевых компетенций обучающегося.

Основными признаками интерактивных технологий обучения являются: организация взаимодействия обучающихся между собой и с педагогом в игровой форме, а также преобладание активной деятельности учащихся по изучению и усвоению новых знаний.

Использование интерактивных технологий обучения в учебном процессе носит многофункциональный характер: выделяют обучающие, воспитательные, развивающие (включая коммуникативную и психотехническую), релаксационные функции интерактивных технологий, которые могут реализовываться одновременно.

Правила применения интерактивных технологий в учебном процессе предполагают: реструктурирование содержания учебного материала для создания игр; отбор игр для конкретного занятия в соответствии с его целями и условиями; проектирование ситуаций актуализирующих и подкрепляющих мотивационные состояния; ненасильственную форму воздействия на учащихся; оценивание результатов с учетом достижения поставленных целей.

Под возможностями интерактивных технологий обучения в развитии ключевых компетенций мы понимаем те свойства и стороны, содержащиеся в интерактивных технологиях обучения, которые при определенных условиях могут способствовать развитию важных компетенций обучающегося. В зависимости от спектра возможностей интерактивных технологий можно объединить в три группы:

1. Технологии с узким спектром возможностей (составление, решение кроссвордов, занимательных заданий и т. д.) обладают возможностями развития следующих значимых компетенций: коммуникативной, гностической;
2. Технологии со средним спектром возможностей (игры, прежде всего соревновательные) обладают возможностями развития следующих значимых компетенций: коммуникативной, гностической, нравственной;
3. Технологии с широким спектром возможностей (дискуссии, диспуты, игры, прежде всего ролевые) обладают возможностями развития всего выделенного нами комплекса значимых компетенций.

Таким образом, все вышеназванные группы технологий способствуют развитию выделенных нами значимых компетенций: проектировочно-конструктивной, организаторской, коммуникативной, гностической, нравственной, являющихся составляющими ключевых компетенций обучающихся.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. – М.: Педагогика, 1977.
3. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Изд-во Института проф. обр. Мин. обр. России, 1995.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991.
5. Винокурова М. И. Педагогический потенциал интерактивных технологий как условие развития коммуникативной компетенции студентов: автореф. дисс. – Иркутск: [б. и.], 2007.
6. Кларин М. В. Педагогическая технология в педагогическом процессе: анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1986.
7. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982.
8. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. – М.: Народное образование, 1996.
9. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЯ ЛЕТНЕГО ОТДЫХА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ЭКОЛОГО-КРАЕВЕДЧЕСКОМ ЛАГЕРЕ

Позднякова О. Н.

Доцент кафедры педагогики и психологии,

БУ ОО ДПО «Институт развития образования», к. п. н.

Литвинова Ю. В.

Методист отдела профессионального образования и технологии,

БУ ОО ДПО «Институт развития образования»

Введение

В настоящее время большое внимание уделяется экологическому образованию, формированию экологического сознания, экологической культуры человека. Президент РФ подписал Указ «О проведении Года экологии в 2017 году». Еще раньше, 1 августа 2015 года, Владимир Путин обозначил еще одну тематику для предстоящего 2017 года, назвав его годом особо охраняемых природных территорий (ООПТ). Таким образом, план мероприятий на этот год охватит два направления: экология в общем; оптимизация системы деятельности заповедников и особо охраняемых территорий.

Интерес к экологической проблематике в обществе не случаен. Он обусловлен тревожным экологическим кризисом и его последствиями, а также поиском новых путей выхода из него. Однако, технократическое мышление настолько сильно, что экологический кризис представляется как нечто внешнее по отношению к человеку, а не как то, что заключено в нем самом. Поэтому формирование экологического сознания, экологической культуры и мировоззрения личности в целом должно стать первостепенной задачей экологического образования и воспитания. Вместе с тем в разных регионах страны экологическое воспитание обретает свою специфику под влиянием

национальных традиций, особенностей жизни, деятельности народов, проживающих на данной территории, отношения к природе родного края, реально сложившейся ситуации.

Природа – один из важнейших факторов народной педагогики, она – не только среда обитания, но и родная сторона, Родина. Природосообразность в народной педагогике связана с естественностью народного воспитания. Поэтому вполне правомерно вести речь об экологии как универсальной заботе человечества – экологии окружающей природы, экологии культуры, экологии человека, экологии этнических образований. Русские говорят о природе человека, о природном уме, и в этом немало смысла, причем, это согласовывается с демократическими, гуманистическими особенностями народной педагогики – с естественностью народностью воспитания.

Весь традиционный образ жизни определяется родной природой. Ее разрушение равносильно разрушению жизни и деятельности человека, следовательно, и самого этноса. Природа оказывает огромное влияние на формирование личности человека, поэтому учащихся, несомненно, нужно знакомить с народными экологическими традициями. Однако, что нужно сделать, чтобы они не воспринимали их как нечто устаревшее, а как личностно-значимое, как ориентиры в повседневном отношении к природе? Необходим поиск такой системы методических подходов, приемов, средств и форм работы, которая способствовала бы формированию эколого-краеведческой культуры молодых людей, включающей бесценный опыт народных традиций.

К таким методическим подходам можно отнести:

- изучение богатства содержания экологических традиций разных народов;
- систематическое, целенаправленное обращение к содержанию народных традиций;
- раскрытие содержания нравственных понятий через народные экологические традиции;
- осмысление учащимися экологических ценностей своего народа;

- индивидуальную и коллективную природоохранную деятельность и др.

Приведем пример использования традиций народной педагогики для воспитания экологической и краеведческой культуры детей и подростков в условиях деятельности летнего пришкольного эколого-краеведческого лагеря средней общеобразовательной школы № 45 г. Орла.

Теоретические аспекты организации летнего отдыха детей в условиях эколого-краеведческого лагеря

«Летний отдых – это хорошая возможность, а иногда и единственная возможность для детей укрепить здоровье, найти друзей, узнать для себя что-то новое, особенно это касается ситуации, когда дети попали в непростые жизненные обстоятельства или есть ограничения по здоровью. Здесь очень многое зависит от педагогов, от их профессиональной подготовленности и человеческих качеств» (Д. А. Медведев) [3].

Неустойчивая социальная, политическая, экономическая ситуация в обществе, рост числа семей, проживающих в сложных жизненных обстоятельствах приводят к увеличению количества детей и подростков с повышенной тревожностью, отсутствием мотивации к обучению, склонностью к асоциальному поведению, подверженных деструктивному воздействию телекоммуникационных сетей. Эта категория детей и подростков требует особого внимания со стороны образовательных и общественных организаций для формирования у них позитивной жизненной стратегии через раскрытие потенциальных творческих и познавательных возможностей. Большое значение для решения этих задач отводится пребыванию детей и подростков во внеучебных ситуациях: летний лагерь, центр, турбаза, спортплощадка, детский клуб, которые рассматриваются не только как временное местонахождение детей и подростков, где они приобретают те или иные знания, проводят свободное время, но как необходимое бытие, позволяющее раскрыться всем потенциальным, скрытым творческим возможностям.

Используя пребывание детей в летних лагерях как продолжение реализации образовательного процесса, опираясь на возможности дополнительного образования в условиях создания оздоровительного отдыха детей и подростков, решаются задачи по развитию их творческого потенциала, активной жизненной позиции, укреплению физического, психического и эмоционального здоровья. Программа работы эколого-краеведческого лагеря обеспечивает полноценное познавательное времяпровождение в условиях летнего отдыха. Использование технологии исследовательского обучения, игровые технологии, методики ролевого моделирования в программе работы лагеря и непосредственное участие в моделируемых событиях в игровой форме позволит детям, подросткам узнать историческое прошлое региона, изучить традиционный уклад жизни, материальную и духовную культуру. Знакомство с фольклором региона проходит при изучении местных легенд и сказок. Проводятся различные традиционные народные игры, изучаются региональные календарные праздники. Такие мероприятия служат важным средством воспитания у подрастающего поколения чувства патриотизма, любви к своему краю, уважения к традициям и обычаям своего региона [1].

В настоящее время существует необходимость использования комплексного подхода к решению проблем экологического воспитания в условиях образовательного пространства эколого-краеведческого лагеря. а именно, следует не только вооружать учащихся теоретическими знаниями о природной среде и законах ее развития, но и формировать бережное отношение к природе в целом и отдельным ее компонентам. Лишь такое сочетание знаний научных основ экологии с практическими мероприятиями по озеленению и благоустройству территории школы, парка и других территорий региона позволит воспитать экологически грамотного человека. Формирование экологического мировоззрения людей гораздо легче и эффективнее происходит на ранних этапах развития личности, когда закладываются основные представления о природе и обществе.

В лагере создаются условия для процесса формирования положительного отношения к природе региона, т. к.:

- в лагере происходит целенаправленное формирование специального эколого-образовательного пространства на основе комплекса практико-ориентированных и эколого-образовательных проектов;
- создаются условия для погружения учащихся в естественную природную и культурную среду, которые дают возможность почувствовать себя частью природы и представителем культуры Орловского региона.

К образовательным задачам, которые решаются в период работы эколого-краеведческого лагеря можно отнести следующие:

1. Формирование экологического мировоззрения и поведения детей, активной жизненной позиции, чувства личной ответственности за состояние природы родного края, распространения этого мировоззрения среди друзей, одноклассников, родителей.

2. Формирование благоприятного для деятельности природоохранных органов общественного климата, укрепление их авторитета среди населения.

3. Укрепление связей и сотрудничества детских объединений с общественными объединениями экологической и краеведческой направленности.

4. Развитие интереса учащихся к естественным наукам к исследовательской деятельности в природе. Выявление учащихся, склонных к исследовательской деятельности в области экологии и краеведения с целью развития их познавательного интереса в дальнейшем.

5. Обучение практическим навыкам экологических исследований.

6. Изучение и исследование биологического разнообразия своего региона.

7. Развитие творческих и организаторских способностей детей.

8. Активизация и координация деятельности различных детских объединений экологической направленности [2].

В содержательном аспекте жизнедеятельности подростков в летнем лагере следует особо выделить несколько направлений деятельности, среди которых – формирование навыков здорового образа жизни. Это оптимальный двигательный режим, закаливание, сбалансированное питание, рациональный суточный распорядок, соответствие окружающей среды гигиеническим нормативам, гигиенические навыки и здоровый образ жизни. Основные формы работы педагогов здоровьесберегающего направления деятельности определены проведением утренней гимнастики (зарядки); акций пропаганды здорового образа жизни; спортивных соревнований и праздников, эстафет, олимпиад и спартакиад, посещением бассейна. Задачи по оздоровлению, обеспечению охраны жизни и здоровья детей решаются через воспитание сознательного отношения к укреплению своего здоровья, как к важной личной и общественной ценности; выполнение регуляции режима труда и отдыха, правильное чередование физических, эмоциональных нагрузок в течение всего периода и каждого дня; приобщение детей и подростков к оздоровительным процедурам, усвоение «азбуки здоровья», нравственных правил, которые предупреждают травмы и заболевания, проведение профилактики предупреждения вредных привычек. Таким образом, оздоровительный отдых детей действует как мощный аккумулятор «зарядки» и «разрядки»: психической, нравственной, этической, эстетической, физической деятельности. Разумное сочетание отдыха и труда, спорта и творчества дисциплинирует подростка, балансирует его мышление и эмоции.

Нравственно-эстетическая деятельность подростков в летнем лагере решает задачи формирования и развития чувства прекрасного, способствует развитию кругозора; формирует навыки культурного поведения и общения; приобщает воспитанников к общей культуре и традициям России. Это направление деятельности реализуется через организацию экскурсий, проведение творческих вечеров встреч, конкурсов и мероприятий, посещение кинотеатра, кружковых занятий в литературной гостиной, посещение музеев. Художественно-творческая деятельность стимулирует воспитанников к социаль-

ной активности и творчеству через изобразительную деятельность, реализацию конкурсных программ, создание и проведение игровых творческих программ, организацию и проведение концертов, кружковых занятий различной направленности в соответствии с интересами воспитанников.

Трудовая деятельность решает задачи формирования у детей и подростков сознательного отношения к труду, закрепления навыков полезного труда. Это бытовой самообслуживающий труд (самообслуживание, дежурство по лагерю), общественно значимый труд (уборка прилегающей территории).

Досуговая деятельность подростков имеет большое значение, так как развлечение имеет компенсационный характер, возмещает затраты на другие виды деятельности. Развлекаясь, подростки включают в свой досуг те физические и творческие способности и склонности, которые не могли реализовать в труде и учебе, отдых в какой-то мере освобождает от повседневных забот, дает ощущение эмоционального подъема и возможности открытого выражения своих чувств. Задачей воспитателей является вовлечь как можно больше ребят в различные формы организации досуга, организовать деятельность творческих мастерских.

Большое значение для эффективной работы летнего лагеря приобретают методы взаимодействия воспитателей и воспитанников. Формы работы с воспитанниками летнего лагеря интерактивные, предполагают привлечение детей и подростков к активной деятельности, когда из пассивных они превращаются в активных участников происходящих событий. Интерактивные формы взаимодействия, касаются не только социальных контактов с окружающими подростками людьми, но и предполагающие включение их во внутренний диалог, позволяющий пропустить через сферу глубинных внутренних переживаний все, что обсуждается в ходе занятий. Индивидуальные формы обеспечивают выбор элементов педагогической системы, а также темпа воспитательной деятельности с учетом индивидуальных различий подростков, уровня развития их способностей и потенциальных возможностей.

Групповые формы, благодаря которым подросток приобретет опыт группового взаимодействия и отрабатывает навыки сотрудничества, взаимной ответственности, конструирования межличностных отношений в совместной деятельности. Сочетание индивидуальных и групповых форм деятельности отвечает естественным потребностям подростков принадлежать к группе единомышленников и одновременно проявлять собственную индивидуальность. Коллективные формы, способствуют объединению усилий участников работы, в результате чего удастся ее выполнить, превосходящую по объему и сложности труд других подростков, работающих поодиночке, хотя бы и той же численностью.

Жизнь в лагере должна строиться на принципах демократии, открывающей максимальные возможности для развития инициативы, самостоятельности подростков. Большое значение приобретает реализация проектной деятельности воспитанниками летнего лагеря, реально осуществляются проекты экологической, эстетической, культурологической направленности, имеющие значение не только для саморазвития воспитанников, но и для социальной сферы [5].

Основные направления научно-исследовательской деятельности детей и подростков в условиях эколого-краеведческого лагеря

Одним из условий формирования экологической культуры подрастающего поколения является создание единой системы теоретических и практических видов деятельности школьников: учебной, исследовательской, игровой, пропагандистской, общественно-полезной по изучению и охране природы.

Эколого-краеведческий лагерь – одна из наиболее эффективных форм экологического образования и воспитания, поскольку представляет собой комплексную форму, объединяющую в себе экологические праздники, игры,

лекции, экскурсии, наблюдения и исследования; изучение краеведческого материала истории и культуры Орловской области.

Работа эколога-краеведческого лагеря позволяет осуществлять переход от учебной деятельности к начальному этапу подростковой исследовательской работы. Смена учебной деятельности, на альтернативные формы групповой, индивидуальной и коллективной работы в рамках деятельности эколога-краеведческого лагеря, позволяет подростку уйти от стереотипов обучения, что делает его более увлекательным, мобильным и повышает образовательный потенциал. Говоря о психологических особенностях развития подростков 12–14 лет необходимо обратить внимание на склонность к общению со сверстниками. Между подростками складываются товарищеские и дружеские отношения. Склонность к фантазированию, к некритическому планированию своего будущего, стремление экспериментировать, используя свои возможности – самые яркие характеристики деятельности подростков. Стремление развить волевые качества – настойчивость, упорство в достижении цели. Проявляется готовность к выполнению заданий, в то же время подросток хочет обязательно видеть результат своего труда. «На основе готовности к труду, деятельности формируется осознанное стремление подростка применить свои возможности, проявить себя». Большое значение приобретает важность деятельности и оценка деятельности окружающих его людей.

В. А. Крутецкий отмечал, что «способности формируются в деятельности. Значит, для детей нужно специально организовывать соответствующую деятельность, развивая интерес и склонность к ней». То есть, с одной стороны вышеперечисленные возрастные особенности указывают на появление необходимости вовлечения подростков в позитивную активную деятельность, с другой стороны они сами готовы и нуждаются в личном участии в дополнительной деятельности, в данном случае стать активными участниками образовательного пространства в рамках деятельности летнего эколога-краеведческого лагеря.

Работа экологического лагеря при школе наиболее полно способствует так же расширению и углублению знаний о природе; вырабатывает умения оценивать состояние окружающей среды, формирует и развивает умения реальной природоохранной деятельности.

Актуальность деятельности лагеря заключается в получении новых и закреплении уже имеющихся знаний, как в области общего, так и дополнительного экологического образования.

Эколого-краеведческий лагерь предназначен для воспитания экологической культуры и получения дополнительных знаний в области экологии, краеведения разновозрастной группой детей и подростков, получивших первоначальные знания на уроках окружающего мира, истории, географии, ботаники, биологии, зоологии, химии, экологии. Максимально широкий спектр возможных творческих и познавательных мероприятий способствует развитию у детей и подростков различных умений и навыков для исследовательской работы [4].

В программу работы лагеря включается изучение теоретических вопросов, направленных на систематизацию и обобщение имеющихся базовых предметных знаний. Для изучения истории, природы родного края и экологических проблем конкретной территории планируются тематические и комплексные экскурсии. Используя методику коллективных творческих дел, дети и подростки принимают участие в практических природоохранных мерах: очистка родников и ключей, посадка растений и кустарников, проектирование насаждений на территории лагеря и эколого-просветительской деятельности, в подготовке и проведении интеллектуальных игр, викторин, конкурсов и других мероприятий.

С учетом интересов учащихся в лагере организуются отряды, на занятиях которых учащиеся получают теоретические знания и практические навыки по выбранному направлению, проводятся наблюдения в природе по индивидуальным заданиям. Каждый отряд имеет свою программу деятельности.

Роль педагогов, воспитателей – стимулирование подростка к расширению круга своих интересов и исследованию новых для себя направлений деятельности. Педагог помогает ребенку приобрести необходимые знания и умения, благодаря которым школьник может успешно исследовать, наблюдать, описывать и организовывать приобретенный опыт [5].

Данная программа эколого-краеведческого лагеря является логическим продолжением образовательного процесса. Основные направления программы представлены направлениями:

- эколого-краеведческое;
- воспитательное;
- спортивно-оздоровительное направление.

Образовательная часть включает теоретические занятия, полевые практикумы, учебные экскурсии, проведение конкретной исследовательской работы. Воспитательные мероприятия подобраны с учетом тематики лагеря и возрастных особенностей детей. Спортивно-оздоровительные мероприятия включают встречи с медицинскими работниками, проведение спортивных мероприятий и ежедневной утренней зарядки, минут здоровья.

Теоретическая часть программы экологического лагеря способствует не только систематизации и обобщению знаний по экологии, но и формирует у учащихся обязательный минимум знаний, необходимых для проведения исследовательской работы, а именно: теоретические и практические навыки написания и оформления работ, подготовка презентаций, проектных разработок и выступлений.

Научно-исследовательская работа учащихся под руководством педагогов проводится по следующим тематическим направлениям:

- изучение химических свойств воды в реках Ока и Орлик;
- изучение экологического состояния растительного покрова участка школы;
- изучение лекарственных растений и способов их применений;
- изучение истории края: Орел в веках;

- история обрядов и традиций Орловской области;
- история местных промыслов;
- история местных игрушек.

Практическая часть предусматривает проведение различных экскурсий, ролевые игры и семинары, защиту научных работ-проектов, разработку экологических проектов, конкурсы плакатов, рисунков, рассказов о природе. Особое внимание уделяется приобретению практических умений и навыков, направленных на сохранение и умножение природных богатств: участие в благоустройстве и озеленение населенных пунктов и школы, очистка рек [7]. Прогнозируемые результаты обучения и личностные достижения детей и подростков, находящихся в лагере эколого-краеведческого содержания деятельности направлены на:

- формирование экологической культуры учащихся;
- приобретение учащимся практических экологических и природоохранительных навыков;
- выполнение работ по ликвидации негативных последствий рекреационной нагрузки и улучшению окружающей среды;
- формирование умений правильного поведения на природе;
- выполнение простейших экологических исследований;
- активная позитивная жизненная позиция школьников;
- развитие креативности деятельности, экологического мышления.

При разработке программы деятельности эколого-краеведческого лагеря учтено, что летний пришкольный лагерь имеет позитивный потенциал социально-педагогической работы. Это выражается в следующем:

- совместная деятельность детей и подростков, а так же тесное взаимодействие со своими наставниками создают необходимую «зону доверия», положительное коммуникативное взаимодействие;
- режим дня в лагере и комплекс мероприятий сильно отличается от привычной «домашней обстановки», что способствует позитивному изменению поведения детей и подростков, активизации деятельности;

- приобщение к здоровому и безопасному образу жизни происходит в естественных условиях социальной и природной среды;
- активное общение с природой способствует укреплению здоровья и повышению уровня экологической культуры детей и подростков;
- отдых, развлечения и увлечения дают возможность восстановить свои физические и душевные силы, заняться интересным делом, активизировать новые познавательные виды деятельности;
- приобретение и развитие новых знаний, умений и навыков (вне рамок школьной программы) способствуют развитию новых интересов, новых видов деятельности, становлению основ научно-исследовательской деятельности.

Заключение

Изучение организационно-педагогических особенностей эколого-краеведческого лагеря как условия формирования у учащихся экологического сознания доказало актуальность данной проблемы в современном образовательном пространстве.

Существует множество форм и методов формирования экологически грамотного поведения, но наиболее эффективными являются практико-ориентированные формы: экскурсии, экологические тропы и маршруты, исследовательские проекты. Формирование у учащихся положительного отношения к природе и культуре родного края в условиях эколого-краеведческого лагеря происходит наиболее успешно, если:

- осуществляется расширение содержания экологического образования через внедрение в практику комплекса специальных экологических курсов и эколого-образовательных проектов с учетом специфики экологии региона;

- в лагере происходит целенаправленное формирование специального эколого-образовательного пространства на основе комплекса практико-ориентированных и эколого-образовательных проектов;
- создаются условия для погружения учащихся в естественную природную среду, детям и подросткам дают возможность почувствовать себя частью природы.

Работа лагеря наиболее полно способствует расширению и углублению знаний о природе; вырабатывается умение оценивать состояние окружающей среды, формируется и развивается умение реальной природоохранной деятельности.

Роль эколого-краеведческого лагеря значительна, так как с введением ФГОС ООО, серьезное внимание уделяется проектной деятельности, и такие летние объединения являются эффективной формой осуществления учебно-проектной, исследовательской деятельности. Эколого-краеведческий лагерь – это еще и школа жизни: в походах и экспедициях дети закаляются физически и морально, учатся бороться с трудностями и уверенно вести себя в экстремальных ситуациях. Программа работы эколого-краеведческого лагеря, способствует воспитанию любви к малой Родине и ее богатствам, формированию у подростков экологического мировоззрения [6].

Список литературы

1. Григоренко Ю. Н., Кострецова У. Ю. Кипарис-2: Учебное пособие по организации детского досуга в детских оздоровительных лагерях и школе. – М.: Педагогическое общество России, 2002.
2. Дежникова Н. С., Иванова Л. Ю., Клемяшова Е. М., Снитко И. В., Цветкова И. В. Воспитание экологической культуры у детей и подростков: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2001.

3. Медведев Д. А. Об организации летнего отдыха детей. Из материалов совещания 10.06.2016 г. [Электронный ресурс]: – URL: <http://patriotplatform.ru/news/8252.html> (дата обращения: 15.07.2017).
4. Методические материалы из опыта организации эколого-биологической деятельности учреждений дополнительного образования детей / Под ред. А. И. Осьмашина, Н. Я. Машарской. – СПб.: [б. и.], 2000.
5. Нещерет Л. Г. Хочу быть лидером! Выпуск 4. – Н. Новгород: Изд-во ООО «Педагогические технологии», 2006.
6. Почитаева М. В. На тропах природы. Методическое пособие для работы с детьми среднего и старшего школьного возраста по изучению биоразнообразия и охране экосистем. Часть 2. – Йошкар-Ола: МарГТУ, 2004.
7. Творчество педагогов дополнительного образования детей. Выпуск 2. Эколого-биологическая деятельность. – Н. Новгород: ООО «Педагогические технологии», 2004.

ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ КЛУБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ОРГАНИЗАЦИИ ОТДЫХА ДЕТЕЙ И ИХ ОЗДОРОВЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ КИРОВСКОЙ ЛЕТНЕЙ МНОГОПРЕДМЕТНОЙ ШКОЛЫ)

Рендакова Е. М.

*Доцент кафедры педагогики, психологии и управления образовательными
системами, КОГОАУ ДПО «Институт развития образования
Кировской области», к. п. н.*

Введение

В современном мире одна из главных проблем – проблема самоопределения, то есть поиск своего, уникального положения в системе человеческих отношений; той персональной территории, на которой человек чувствует себя на своем месте, среди понимающих и принимающих его людей, готовых в любой момент прийти на помощь; направлять, развивать, поднимать самооценку.

На этой территории, в этой системе координат человек вступает в уникальные отношения, становясь одновременно и учеником, и учителем; и воспитуемым, и воспитателем; и развиваемым (развивающимся), и развивающим.

Сегодня, как никогда, становится предельно ясно, что значительная часть детей и молодежи, самоопределяясь, делает свой выбор обдуманно, под влиянием многих факторов:

- востребованности выбираемого ими вида деятельности;
- наличия возможности духовного обогащения в коллективе (команде, группе) активных, заинтересованных, увлеченных людей;
- реализации потребности эмоционального развития;

- осознания своей причастности к процессу позитивного изменения окружающего мира;
- креативности, то есть возможности неповторимого постижения и преобразования этого мира;
- степени включенности в систему отношений, где каждый может стать не только учителем и учеником, но и быть учителем и учеником для самого себя; становиться, кроме того, учителем для своего учителя (что, наверное, сложнее всего);
- создания среды, в которой рождаются стимулы к поднятию самооценки.

Более чем актуальным в настоящее время становится использование возможностей организаций отдыха детей и их оздоровления – детских оздоровительных лагерей, летних (и не только) профильных и многопрофильных школ.

Особое место в организации отдыха детей и их оздоровления занимает клубная деятельность.

Клуб – это объединение детей и взрослых, интересующихся самыми разными аспектами познания, увлеченных совместной деятельностью; система взаимообогащения, создания благоприятных условий для духовного, интеллектуального, творческого роста личности.

Клубная деятельность – это всегда деятельность сотворческая, так как ее содержание, наполнение, результативность всегда зависит от каждого, в нее включающегося:

- от тех, кто организывает клубную деятельность;
- от тех, кто включается в ее поток сразу и надолго;
- от тех, кто оказывается вовлеченным даже на небольшой промежуток времени;
- от тех, кто является всего лишь наблюдателем за этим процессом;
- и даже от тех, кто становится наблюдателями за наблюдателями (то есть в клубной деятельности важна не только ее сиюминутность, но и

некоторая отголосочность, которая достигается не только с помощью тех, кто ее сегодня занят, но и с помощью тех, кто просто был наблюдателем, кто, возможно, всего лишь «проходил рядом»).

Клуб – это место встречи заинтересованных людей, стремящихся понять себя и окружающих; это территория совпадения интересов, пусть даже на короткое время.

Клуб – это возможность, вероятностность развития, изменения себя в процессе движения; это состояние постоянного преобразования, философского размышления над реалиями жизни (как своей, так и окружающих; как персональной, так и коллективной), а также ее потенциальными путями.

Клуб – это поток, вбирающий в себя небольшие ручейки; это действительность в зеркале прошлого, настоящего и будущего.

Что же является общим при создании клубов?

Желание конкретного человека (дуэта, микрогруппы, творческой группы) организовать клуб, деятельность которого доставляет радость и создателям, и участникам. а по большому счету – и всему лагерю, так как любое дело, создаваемое и осуществляемое с удовольствием, без сомнения, не может не влиять позитивно на эмоциональную обстановку в большом коллективе. Когда каждый, находящийся в ЛМШ ребенок, и каждый взрослый знает, что в любой момент может выбрать и прийти в один из клубов, это не может не волновать, не может не радовать.

Создание авторской программы, которая может разрабатываться как задолго до приезда в лагерь, так и создаваться на месте. Безусловно, и в первом, и во втором случае авторская программа корректируется в зависимости от состава участников, их потребностей, пожеланий, от интеллектуального и эмоционального наполнения смены, а также в зависимости состояния, погруженности в материал авторов программы.

Создание клуба для его автора (авторов) всегда лично значимо: автору есть чем поделиться, что представить для обсуждения заинтересованной аудитории, о чем поразмышлять, порефлексировать, к чему привлечь внима-

ние. От того, кто именно создает тот или иной клуб часто зависит не только содержательное наполнение деятельности клуба, но и эмоциональная наполненность, зависит также желание и детей, и взрослых присутствовать на его заседаниях, посвящать ему самое дорогое – время.

Создание клуба – это всегда поиск единомышленников, преобразование персонального творческого пространства в пространство сотворческое, притягивающее, вдохновляющее, объединяющее, создающее нечто новое, ранее не бывшее; это выбор активной жизненной позиции, осознание себя в роли руководителя, то есть человека, ведущего за собой, принимающего на себя ответственность, преобразователя, творца, а, возможно, в некоторых случаях и «возмутителя спокойствия».

Создание клуба – это способность взрослых (в первую очередь) реагировать на происходящее в быстротекущей жизни лагеря: например, у большого числа детей появляется желание научиться играть на гитаре, и в лагере находится человек, способный взять на себя ответственность и сделать это важное, значимое дело.

Создание клуба – это всегда некое движение-притяжение: навстречу друг другу, навстречу тем идеям, которые посетили чью-то голову, и рвутся в жизненный круговорот, в процесс, который не остановить (а лучше осознать, поддержать, простимулировать).

В клубной деятельности воспитание и образование являются своеобразными сообщающимися сосудами, так как в атмосфере доброжелательности, защищенности, творчества, желание постигать мир внешний и мир внутренний возрастает многократно, что в свою очередь, способствует пробуждению познавательного интереса, самообразованию, созданию персональной образовательной среды.

Самым благоприятным для этого временем, временем, когда личность может быть полностью погружена в познавательный процесс, является время каникулярное, которое, в свою очередь, создает предпосылки для организации продуктивной деятельности.

Потенциальные возможности осуществления продуктивной деятельности возможны в атмосфере исследования, поиска, постоянного ненавязчивого преобразования внутреннего мира каждой личности.

Рассмотрим клубную деятельность в организациях отдыха и их оздоровления на примере Кировской Летней многопредметной школы (ЛМШ), которая является уникальной исследовательской площадкой, где в превосходной степени используются потенциальные возможности организации качественного детского отдыха.

Особенности Кировской Летней многопредметной школы

ЛМШ была создана в 1985 году как Летняя математическая школа для учащихся 7–10 классов школ Кирова и Кировской области энтузиастом своего дела, мудрым человеком, великолепным математиком Игорем Соломоновичем Рубановым. Эта школа сначала собирала только юных математиков, способствовала развитию их математической талантливости, а также их общему развитию в системе летнего загородного лагеря.

В 1990 году в ЛМШ появились шестиклассники, в 1993-м открылся физический поток, в 1998-м – биологический, в 2007-м – химический.

В ЛМШ, кроме групп обычных (хотя обычными их назвать достаточно сложно), существуют с 1985 года группы «профи» (в группах «профи» собираются самые интеллектуальные, самые работоспособные, более всех стремящиеся к глубинному постижению науки, поглощенные этим сложным процессом) для учеников 10 класса, с 1994 года группы «профи» созданы в 7–9 математических классах.

Кировская Летняя многопредметная школа – это то удивительное место, куда съезжаются каждый июль увлеченные постижением мира во всех его проявлениях (и в научном, и в человеческом; и в предметном, и в метапредметном; и в логическом, и в эмоциональном) дети и взрослые из многих городов России, а также ближнего и дальнего зарубежья.

До 1988 года все ученики в ЛМШ были из Кирова и Кировской области, а в 1988 году появились первые ученики из Белоречка и Киева

Постепенно школа стала всероссийской и международной: в ней учились и учатся школьники из Перми, Ижевска, Ангарска, Омска, Озерска, Барнаула, Казани, Набережных Челнов, Черноголовки, Троицка, Петропавловска-Камчатского, Санкт-Петербурга, Москвы, Харькова, Якутска, Каунаса, Стокгольма – более чем из 60 городов России, Украины, Казахстана, Литвы, Эстонии, Швеции, Франции, США и Австралии.

Число учеников выросло со 120 в 1985 году до более чем 430 в 2016-м.

Именно здесь талантом и трудолюбием всего педагогического коллектива создана уникальная креативная образовательная и воспитательная среда, способствующая интеллектуальному, творческому, эмоциональному, нравственному развитию всех, кто вовлечен и вовлекается в эту систему. В школу интересно приезжать не только детям, но и взрослым: педагоги понимают, что не только отдают, но и полной мерой принимают, не только обогащают, но и обогащаются, не только развивают, но и развиваются.

В ЛМШ не просто любят учиться, а делают это умело, красиво, азартно.

Причем, этим духом пропитываются не только те, кто приезжает сюда постоянно, из года в год, но и те, кто приезжает лишь на месяц; и даже те, кто заглядывает в гости на день, два или неделю.

В школе с момента образования было заведено, что образовательная функция деятельности педагога неразрывно связана с функцией воспитательной. Каждый преподаватель занимается и учебной, и методической, и воспитательной работой.

Приехав в ЛМШ, одаренный ребенок понимает, что среда, в которой он оказался, то самое защищенное место, где его понимают и принимают, развивают и ценят именно таким, каков он есть. И неважно, кто ты: «математик», «физик», «биолог» или «химик». Здесь все «свои», и можно сказать словами Редьярда Кипплинга: «Мы с тобой одной крови: ты и я». И это осо-

знание приводит к желанию приезжать сюда вновь и вновь, радоваться любому интеллектуально-эмоциональному усилию, встрече с настоящими педагогами, с настоящими друзьями.

А для этого в ЛМШ создавалась и создается коллективными усилиями преподавателей и детей та уникальная воспитательная среда, в которой развивается каждый, в ней оказавшийся.

Как правило, после первой же смены (на математическом отделении учатся с 6-го класса по 10-й, на физическом – с 8-го по 10-й, на биологическом с 7-го по 10-й, на химическом с 8-го по 10-й) все, кто оказался в ЛМШ в первый раз, не только хотят приехать сюда на следующий год, но и начинают мечтать о том, как они появятся здесь в новой роли – преподавателя-стажера, а потом преподавателя.

Выстраивается своеобразная вертикаль: школьник, стажер (юный преподаватель, приехавший чаще всего в первый раз), молодой преподаватель, работающий в паре с ведущим группы (в ЛМШ каждая параллель поделена на учебные группы), ведущий преподаватель, старший параллели (практически старший параллели – это микроразуч).

Развитие идет не только по вертикали, но и по горизонтали: работая преподавателем, молодой человек может таковым и остаться на долгие годы, но при этом продвинуться и в интеллектуальном, и в эмоциональном, и в творческом, а главное, в человеческом движении. Некоторые преподаватели становятся преподавателями групп «профи».

В ЛМШ сложилась особая образовательно-воспитательная система, в основе которой сотрудничество и сотворчество, предельное уважение к самореализации каждого человека (и ребенка, и взрослого), внимание к каждой мелочи, стремление помочь и поддержать на пути становления и преобразования личности.

Неповторимы и формы образовательно-воспитательной работы, среди которых: посвящение в преподаватели; математические, физические, биологические, химические бои; пресс-конференции с преподавателями школы,

а также с выпускниками, победителями олимпиад самого высочайшего уровня (вплоть до международного); организация Дня Эратосфена, во время которого происходит очень много всего интересного (это и посвящение в ЛМШшата с уникальной клятвой, текст которой написан преподавателями; и игротека, и преподавательский спектакль, сценарий которого написан заинтересованными педагогами, чутко улавливающими событийность именно этой смены; и аукцион, и игра-путешествие по лагерю для приехавших в первый раз (любопытно то, что всегда находятся школьники, которые участвуют в этой игре каждый год – им это доставляет удовольствие!), и многое-многое другое: проведение Дня Смеха, Дня именинников, танцевальных марафонов, кросс-походов, туристских эстафет, спортивной игры «Властелин горы», школы актерского мастерства (ШАМ), презентации клубов, которые среди перечисленных выше форм воспитательной работы пользуются особой популярностью.

Как уже упоминалось выше, согласно идее ЛМШ каждый преподаватель занимается как образовательной, так и воспитательной деятельностью (хотя, безусловно, в образовательной деятельности всегда есть воспитательная составляющая, а в воспитательной деятельности – образовательная).

Без сомнения, значительное внимание в этой деятельности уделяется деятельности клубной.

Философия клубной деятельности

При создании клуба в ЛМШ учитываются:

1. Традиции ЛМШ. Сама по себе клубная система (система клубов) – это многолетняя традиция Летней многопредметной школы.

В традициях ЛМШ клуб может создать любой работающий в лагере (возможно, преподаватель, а возможно, и нет: руководителями клубов в ЛМШ были горничные; работники, занимающиеся техническим трудом, руководители делегаций, приехавшие в ЛМШ на всю смену или ее часть,

гости, дети сотрудников ЛМШ, и даже школьники, отдыхающие в лагере (правда, это были единичные случаи)).

Чаще всего клубы проводятся в специально отведенное для этого процесса время: с 15.00 до 17.00. Но, конечно, в некоторых случаях невозможно вписаться в эти временные рамки, и тогда возможны другие временные промежутки.

В лагере нет четкого деления на клубы для взрослых, клубы для детей, клубы для детей и взрослых.

Конечно, может так случиться, что членами клуба могут быть только дети, но не потому, что взрослым там не нашлось места, а потому, что так сложилось.

И ребенок, и взрослый может посещать любой клуб и участвовать в нем по мере сил и возможностей.

В традициях ЛМШ организаторы клубов не освобождаются от основной работы (преподаватели ведут занятия, занимаются воспитательной деятельностью; комиссары организуют работу и в рамках лагеря в целом, и в отрядах в частности; инженеры занимаются техническим обеспечением учебно-воспитательного процесса, физруки заботятся о проведении спортивных игр, соревнований, походов и т. д.).

2. *Степень свободы.* Пр процитируем слова одной из самых юных организаторов клуба Анечки Раевской (в то время, когда эта девочка создала свое клубное объединение, называть ее Анной или даже Аней язык не поворачивался): «Ох, как давно это было! Но я припоминаю что-то такое. Как раз только на уровне эмоций. Особенно если сравнить с сегодняшними моими ощущениями. Я организовала этот клуб, потому что очень хотелось творчества, действия. Было скучно, и я нашла способ себя развлечь и заодно принести какую-то пользу. Самым классным в этом была *свобода* (выделено Е. Рендаковой)! *Полная свобода действий, идей и даже возможностей* (материалы, пространство и т. д.) Сейчас я понимаю, что в то время мне очень хо-

телось самовыразиться. а еще, конечно, ощутить себя в роли лидера и старшего».

Безусловно, эти слова написаны уже не девяти-десятилетней девочкой, какой тогда была Анечка, а серьезной девушкой, которая учится в университете (Анна Раевская учится на 2-м курсе факультета Иностранных языков и межкультурной коммуникации Высшей школы экономики), но, тем не менее, одним из ключевых слов приведенного выше высказывания является слово «свобода».

Любопытно, что то, что написала Анна, весьма близко нашему пониманию. В качестве иллюстрации к вышесказанному процитируем стихотворные строки (*автор – Елена Рендакова*), в которых понятие «свобода» синонимично понятию «призвание».

*Свобода – свой обод,
Призвание, счастье,
Который поддержит
В жару и ненастье;*

*Волшебным колечком
Сверкнет на распутье,
Поможет (заставит?) подумать
Над жизненной сутью:
Что каждая личность
Способна на чудо,
А чудо как воздух,
Который повсюду;*

*Что человек,
Ежедневно рождаясь,
Свой обод несет,*

С ним навеки срастаясь.

Свобода – Свой обод

И это прекрасно,

Если он есть,

Все становится ясно!

3. Исходя из вышесказанного, мы можем говорить о *полной добровольности*, как при создании, так и при посещении клубов.

Никого не принуждают ни прямо, ни косвенно ходить на заседания клуба, напротив, если человек начинает осознавать, для чего это ему нужно (не нужно), он активно начинает посещать тот или иной клуб, или же, сходяв на заседание клуба всего один раз, больше там не появляется.

И напротив, если он осознал, что хочет присутствовать хотя бы на одной встрече, никто ему не воспрепятствует. Возможно, случится так, что сегодня он просто сходит на одно единственное заседание клуба, но позже, поняв, что ему стало интересно, что у него появилось много новых вопросов и к окружающим, и к самому себе, и даже, пропитавшись уникальными эмоциями, он вернется в этот клуб на следующий год, а возможно, создаст подобное объединение в другом месте: в своем городе, в школе, в классе.

Бывают даже такие уникальные случаи, когда кто-то из школьников, записавшись, ни разу не приходит на заседание клуба.

Однажды автору этих строк позвонил дважды до смены один молодой человек из другого города и настоятельно попросил записать его в клуб Чудаков (безусловно, этому ничто не препятствовало: как уже говорилось, в ЛМШ не бывает отказа при записи в клуб, кроме того, этот молодой человек был уже не один год членом клуба Чудаков). Самое интересное, что когда молодой человек приехал в лагерь, он не пришел ни на одну встречу клуба. Почему? История умалчивает. Возможно, занятия в группе «профи» так его поглотили, возможно, возникли какие-то другие интересы. Но, как нам кажется, даже этот шаг – звонок с просьбой записать его в клуб – был важ-

ным для молодого человека. а записавшись, он всегда имел в виду, что есть такая возможность, что в любой момент он может присоединиться к участникам клуба. Не сложилось!

4. Ответственность. В зависимости от того, насколько ведущий готов отвечать за созданное им детище, настолько у этого детища хватит жизненных сил. Зависимость абсолютно прямая. Это, безусловно, так, иначе продлить историю существования клуба достаточно сложно. Безусловно, дети могут напомнить о том, что в прошлом году существовал некий клуб, куда они ходили, и им там было хорошо.

Но если автор (авторы) не готов (не готовы) продолжать, значит, клуб просуществует достаточно недолго.

И то, что здесь и сейчас состоялось даже одно-единственное заседание клуба, это уже хорошо! Хорошо, потому что оно благодаря усилиям какого-то человека состоялось (а могло бы этого и не случиться)!

Возможно, кто-то из его участников, осознав, что клубная деятельность дает уникальные результаты, через короткое или даже продолжительное время захочет восстановить (создать заново) именно этот клуб, или создаст свой, ранее не существовавший, но в копилке этого нового клуба будет какая-то оригинальная идея, которая запомнилась автору.

Воистину красиво сказал Федор Тютчев: «Нам не дано предугадать, как слово наше отзовется».

Создавая клуб, авторы, безусловно, понимают, что несут ответственность не только за сам факт существования клуба, но и за его содержательное и эмоциональное наполнение; за движение процесса развития (как клуба в целом, так и каждой личности в отдельности, включая, без сомнения, и самого себя).

5. Самоопределение и распределение. Создавая или выбирая тот или иной клуб (а возможно, и клубы) каждый взрослый и каждый ребенок создает для себя зону повышенного комфорта, самоопределяется.

Что значит в нашем понимании самоопределиться?

Самоопределиться – это значит уточнить пространство своих пределов, обозначить для себя некие границы (никоим образом не рамки), осознать, куда именно ты «призван» (тебя «призывали»), то есть обозначить «свой обод».

Но особенностью клубной деятельности является то, что попадая в зону повышенного комфорта, человек одновременно попадает в зону комфортного дискомфорта или же, если угодно, дискомфорта комфорта.

Почему речь идет о комфортном дискомфорте (дискомфортном комфорте?)

В данном случае мы можем говорить о том, что находясь в клубе, человек вынужден принимать на себя какие-то обязательства. а для некоторых детей, да и взрослых тоже, просто прийти в определенное время в заданное место и то составляет определенную трудность, вызывает некоторое напряжение.

Например, в поэтический клуб, о котором речь пойдет чуть позже, приходят дети, которые готовы слушать других, но абсолютно не готовы солировать, то есть брать (пусть на небольшое время) на себя ответственность, вести за собой.

А следом нужно делать выполнять некоторые действия, что-то делать, напрягать свои усилия, делать *выбор*.

Возможность богатого выбора – от организации клуба до обычного участия в нем; от выбора того или иного клуба до выбора степени участия в нем; от выбора клуба в зависимости от персональных интересов до выбора клуба в зависимости от того, кто им руководит, а также в зависимости от того, кто являлся или является его деятельными (пассивными) участниками.

Выбор – это не только возможность, но еще и напряжение.

А напряжение не может не привести к дискомфорту.

Но некоторая степень дискомфорта, который напрягает, но не мешает, развиваться, двигаться вперед, подниматься хотя бы на самую маленькую ступенечку, то есть выходить за свои пределы.

И здесь идет процесс, параллельный самоопределению – *процесс расширения пределов*, то есть расширения своих пределов, практически увеличения «обода», создания нового пространства вокруг себя.

Ребенок, который никогда не был ведущим в такой ситуации, вдруг становится таковым, принимает на себя ответственность. И в это время он, вероятно, осознает, что делает шаг в сторону дискомфорта.

Ребенок, который понял, что готов вести за собой в течение целой смены, организует свой клуб (такой ведущей была Настя Смирнова, создавшая клуб поинга). В данном случае, так как клуб вел ребенок, всегда на занятиях присутствовали взрослые, чаще всего комиссары.

Степень участия в клубной деятельности может быть самой разной: можно самому организовать клуб (как по своей инициативе, так и, приняв предложение, стать соведущим); активно помогать организаторам клуба, став, таким образом, незаменимым помощником, ассистентом; помогать лишь эпизодически, от случая к случаю (и по собственной воле, и по просьбе ведущих); стать интеллектуальным спонсором и предлагать свои идеи для воплощения; провести по просьбе организаторов или по своему желанию (при согласовании с ведущими) какое-либо заседание клуба полностью или частично; ходить на все заседания клуба или посещать его эпизодически.

Когда человек оказывается в состоянии выбора, он взрослеет.

В качестве иллюстрации приведем стихотворение:

Я выбираю путь,

Путь выбирает меня.

В этом великая суть

Вечности, века и дня.

(Стихи Елены Рендаковой)

6. *Эмоциональное наполнение как важная составляющая клубной деятельности.* Человек любого возраста не может жить без эмоций, которые яв-

ляются строительным материалом (очень хрупким, мимолетным, нежным) чувств.

Можно не помнить, о чем говорилось на том или ином занятии, на том или ином заседании клуба, на той или иной олимпиаде (конкурсе, турнире), но если душа не наполнилась эмоциями радости, трепета, восторга, сопереживания, грусти, нежности, романтики, победы, то, конечно, говорить о результативности, важности какого-либо события будет весьма проблематично.

Поэтому на заседании любого клуба в первую очередь важно задеть те струны души, которые настроены весьма тонко.

И если ребенок испытает радость от созданного рисунка, почувствует восторг при встрече солнца, на сознательном или подсознательном уровне ощутит нежность, благодарность к окружающим или к самому себе, значит, клубная встреча не прошла даром, а оставила след в сердце, каким бы невосполнимым он ни был.

Панорама клубной деятельности в ЛМШ

Какими могут быть клубы?

Традиционными, которые существуют много-много лет, и клубами, только что созданными (создаваемыми).

Массовыми и клубами, куда приходит лишь несколько человек, а возможно, и всего один (количество членов клуба не является в ЛМШ признаком его качества).

Клубами, которые ведутся много лет одним и тем же человеком, и клубами, организаторы которых меняются (в некоторых случаях, безусловно, случается и так: человек, который вел клуб, перестает ездить в лагерь, и клуб перестает существовать).

Один из самых значимых (даже знаковых), самых любимых, и одновременно самых массовых клубов – это клуб «Что? Где? Когда?» (Авторы:

К. Кноп, О. Нечаева, И. Семушин, В. Сидоров). В ЛМШ практически все являются любителями интеллектуальных игр. Проводятся и общелагерные, и отрядные, и групповые, и персональные интеллектуальные игры. В самую популярную игру – «Что? Где? Когда?» – одновременно может играть до 50–70 команд.

Среди самых популярных, наряду с игрой «Что? Где? Когда?», интеллектуальные игры «Квартет», «Своя игра», «Завалинка», «Поэтическая Завалинка», «Супервикторина» и многие другие. Автор «Супервикторины» И. С. Рубанов стал автором Всероссийского конкурса лингвистической игры «Русский медвежонок», в которую играют миллионы школьников не только в России, но и за рубежом.

Наиболее популярны у детей и взрослых клубы любителей кино (авторы: Д. Чеканов, А. Штерн, И. Пушкарев), музыкальный (автор: А. Штерн), компьютерных технологий (автор: Д. Чеканов), фотоклуб (авторы: К. Коханов, А. Жолобов, Г. Рендаков, и В. Семаков, Н. Рубанова (сейчас Змитриченко), Ю. Ивонинский), плетения фенечек (авторы: Н. Рубанова, В. Лузгарев), творческий, самодеятельной песни (авторы: В. Мищенко, И. Богданов, И. Пономарева), клуб настольных игр (авторы: В. Шаповалова, И. Логинов, Ю. Ивонинский), танцевальный (О. Малахова, П. Суворова, Е. Попцова), аэробики (авторы: Е. Попцова, Н. Мищенко), легкой атлетики (автор: Н. Мищенко), туристский (автор: О. Крестьянинова), коммуникативных игр «клубКИ» (автор: Е. Рендакова), чудаков (автор: Е. Рендакова), театральный (авторы: А. Шуклин, Л. Абашева, М. Шардакова, Е. Симкина, А. Черезова, Д. Горячева, Дж. Агеева, Е. Авраменко), литературный (автор: А. Штерн), клуб КВН (авторы: Л. Попов, С. Лобастов), клуб рукоделия (авторы: Е. Ковязина, М. Лихачева), клуб журналистов (авторы: Н. Рубанова, Ю. Ивонинский), клуб оригами (автор: Л. Баева) психологический клуб (автор: М. Лихачева).

Вызывает неподдельный интерес и самый позитивный отклик организация клубов, которые являются достаточно экзотическими даже для Летней

многопредметной школы: клуб японского языка и аниме, хор (автор: А. Шуклин), клуб русских шашек (автор: А. Машрабов), мифологический (автор: И. Василевская), клуб микологов (автор: Л. Василевская).

В структуре лагерной смены клубная деятельность занимает свою особую нишу: в начале смены (обычно на третий-четвертый день) проходит презентация клубов; по ходу смены каждый клуб живет в своем темпе (кто-то из руководителей клубов проводит заседания раз в три-четыре дня, кто-то три-четыре раза за смену; кто-то может заниматься практически каждый день; некоторые клубы, подготовка к которым требует очень много времени, могут пройти один-два раза за смену (и здесь система выстраивается не во временном пространстве смены, а во временном пространстве нескольких смен).

В ходе деятельности клуба особое место занимает то, что можно назвать творческим отчетом. Говорить об отчете как об обязательной составляющей клубов не имеет смысла, так как это понятие весьма относительное, но все же возможно сказать несколько слов о творческом отчете, который может являться как частью системы лагерной смены, так и выходить за ее пределы.

В качестве вариаций на тему творческого отчета могут быть представлены:

- спектакль, подготовленный членами театрального клуба в качестве подарка для Дня именинников, Дня Юмора, Дня Эратосфена;
- статьи в газету лагеря, информационные листы, подготовленные членами клуба журналистов;
- создание фотогазеты в масштабах лагеря (параллели); представление фотоматериалов для газеты, подбор фотографий в папки отрядов (групп), в персональные папки (персональные альбомы) членами фотоклуба; подготовка презентации для учебных занятий, а также для различных общелагерных дел;
- компьютерная помощь в различных ситуациях, оказываемая членами компьютерного клуба;

- помощь в организации спортивных соревнований, подвижных игр, туристских эстафет, сюжетно-ролевых игр «Властелин горы», «Веселые старты» и т. д.;
- тренинговые занятия, их фрагменты, игровые часы, которые готовят участники психологического клуба и клуба «клубКИ» (клуба коммуникативных игр);
- помощь в подготовке и организации интеллектуальных игр (члены клуба интеллектуальных игр);
- создание сценариев для «ШАМ» (школы актерского мастерства), КВН.

В многообразии клубов у каждого человека, живущего и действующего в ЛМШ, всегда может образоваться своя ниша или даже своя территория.

Автором этих строк в разные годы были созданы самые разные клубы:

- театральный клуб (позже им руководили А. Шуклин, Е. Симкина (Бушкова), Д. Горячева, Дж. Агеева, Е. Авраменко, Л. Абашева, М. Шардакова),
- клуб «КЛУБКИ (клуб коммуникативных игр)»;
- клуб Чудаков,
- Поэтический клуб (в соавторстве с Александром Антроповым).

Методология клубной деятельности

Если кто-то считает, что можно создать новое на пустом месте, он глубоко ошибается, даже если те идеи, которые являются фундаментальными, не сразу формулируются, осознаются.

Иногда случается так, что уже в процессе любой деятельности (и деятельности существования и развития клуба аналогично) понимаешь, что вот они, те самые идеи, которые существовали с незапамятных времен, что ты ими воспользовался, даже не отдавая себе в этом отчета.

Иногда же ты понимаешь изначально, какие именно идеи ложатся в основу действительности.

Назовем некоторые идеи, которые легли в основу тех клубов, о которых сказано выше (так как эти клубы были созданы автором этих строк, то так или иначе, хотел этого автор или нет, все они в большей или меньшей степени были связаны друг с другом, даже более того: каждый из клубов прорастал, развивался, создавал питательную среду для других).

Идея деятельностного свободного творчества Бориса Тимофеевича Лихачева, который в «Философии воспитания» писал так: «Мир свободного творчества, достижение успехов, пусть лишь индивидуально значимых, в наибольшей степени способствует самоосмыслению и самопониманию, утверждению свободомыслия и самостояния человека» [3, с. 13–14].

Идея Майи Григорьевны Яновской об эмоциональном стимулировании деятельности. М. Г. Яновская считала, что деятельность не будет живой, осуществленной, яркой, если в ней не случится эмоциональное стимулирование, то есть встреча мира интеллекта с миром эмоций, с персональным проживанием личностью какого-либо момента в как жизненных частностей, так и жизни в целом.

Важным является, безусловно, то состояние, в котором личность дорастает до внутреннего эмоционального стимулирования.

Но на первых порах (а этот процесс особенно виден на примере клубной деятельности) эмоциональное стимулирование выступает как внешнее стимулирование, то есть введение в процесс воспитания эмоционально привлекательных компонентов.

Но, чтобы эмоционально привлекательные компоненты стали сутью внутреннего мира личности, они должны быть личностью приняты.

Существует противоречивая зависимость между внешним и внутренним стимулированием. Чем ниже уровень нравственной воспитанности коллектива и личности, тем выше «доза» внешнего стимулирования – введения эмоционально привлекательных компонентов деятельности и общения. Внутреннее же стимулирование является результатом внешнего, ибо это самостимуляция нравственно ценных поступков и отношений на основании

сформировавшихся нравственных чувств. В эмоциональных стимулах заключен деятельностно-творческий потенциал, они способствуют созданию оптимальных условий для проявления доброжелательно-гуманистических отношений.

М. Г. Яновская пишет: «Важнейшая функция эмоционального фактора – организованное педагогом тонкое влияние на мотивационную сферу личности с целью стимулирования ее интеллектуально-эмоциональной активности» [11, с. 178].

Культурно-историческая теория развития высших психических функций Льва Семеновича Выготского. Обучение (а в нашем случае и обучение, и воспитание, и развитие – комментарий Е. Рендаковой) представляет собой передачу ребенку опыта пользования орудиями и знаками для того, чтобы он научился управлять собственным поведением (деятельностью) и психическими процессами. Первоначально способ использования знаков и орудий демонстрируется ребенку взрослым в общении и совместной *предметной деятельности*. Вначале орудия и знаки выступают как средства внешние по отношению к самому ребенку (привнесенные взрослыми) и только затем превращаются для ребенка в средства осознаваемые и необходимые для него самого. Это происходит в процессе интериоризации.

Интериоризация – фундаментальный закон развития высших психических функций человека. Идея Л. С. Выготского об их происхождении заключается в том, что высшие психические функции ребенка возникают первоначально как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии путем интериоризации они становятся собственно индивидуальными функциями, или, как считал Л. С. Выготский, что всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды: сначала между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая [1, с.145].

В процессе клубной деятельности обязательно должна создаваться зона ближайшего развития (следуя за мыслью Л. С. Выготского, можно говорить

и о зонах постближайшего (отдаленного) развития), поскольку если этого не произойдет, то личности просто некуда будет двигаться (причем, перспектива создается как для участников, так и для самого ведущего, и сложность заключается в том, что ведущий должен осознавать необходимость собственного развития и создать зону ближайшего развития (зоны постближайшего (отдаленного) развития) в большинстве случаев для себя сам).

Идея Андрея Викторовича Хуторского о создании образовательной среды. Согласно средовому подходу содержание образования и ребенка, и взрослого трактуется как средство его собственного самопроявления. Способы конструирования содержания образования в этом случае отличаются от традиционных. Считается, что каждый человек конструирует и создает в результате деятельности внутреннее содержание образования, отличающееся от внешне заданного, от изначально планируемого, так как всегда в образовательном процессе создается собственная территория, освоение которой опять-таки индивидуально.

Средовой подход к содержанию образования является не только личностным, но и продуктивным, поскольку ориентирован на создание личностью внутреннего образовательного продукта в процессе приращения знаний об окружающем мире, умений, способностей, способов деятельности, целей, ценностей.

Выступая в роли создателя структурированной образовательной среды, руководитель клуба помогает участникам клубной деятельности проявить избирательность в освоении и присвоении предлагаемого материала, его постижения, изучения, обобщения, рефлексивного осознания [8].

Идея Симона Шноля о несинхронности временного наполнения [10]: то, что для одних является трудностью, невозможностью; для других – удивительностью и безусловностью.

Например, сам приезд ребенка в ЛМШ (да еще и по конкурсу!) летом для того, чтобы учиться – уже вводит в оторопь многих детей, и, как ни странно, многих взрослых.

А дальше по нарастающей: есть еще и группы «профи», в которые дети стремятся попасть.

Есть множество дополнительных занятий.

Есть зачеты, олимпиады, конкурсы.

Есть клубы, которые можно посещать (с разной степенью участия, как уже писалось выше).

И есть дети, которые хотят (и мало того, успевают) во всем участвовать!

Приведу в качестве примера одного молодого человека, учащегося химического отделения, который, учась в группе «профи», умудрялся посещать большинство клубов, приходя на 15–20 минут в каждый (стоит заметить, что в день, как правило, проходит от 2-х до 4-х клубов).

На вопрос: «Почему вы не выберете какой-то один или максимум два клуба?» – молодой человек ответил, что он хочет быть причастным максимально ко всему, что в ЛМШ происходит, и что ему лучше побыть в каждом из клубов понемногу, чем выбрать один из них.

Философская метафористика Мераба Константиновича Мамардашвили; его метафоры: «телескоп» (то есть приближение того, что далеко), «микроскоп» (увеличение мелкого), «мертвый дубль» (то есть о то, что никогда уже не случится потому, что человек пошел, например, не направо, а налево; сделал не одно, а другое).

В связи с вышесказанным стоит обратить внимание на понимание М. Мамардашвили живого, о котором он писал: «Живое отличается от неживого тем, что оно всегда может что-то иное. а мертвое уже не может ничего другого, чем оно есть» [4, с. 50]. Немаловажную роль играет в нашем понимании клубной деятельности и метафора М. Мамардашвили о яблоках Сезанна.

Философ высказал мысль о том, что живопись Сезанна вовсе не изображает яблоки. Просто если мы видим то, что нарисовано у Сезанна, это означает, что мы видим этими яблоками, то есть они становятся нашим орга-

ном, посредством которого мы видим то, чего не видим нашими глазами. Он пишет: ««Яблоки» Сезанна есть яблоки, посредством которых мы видим что-то, чего бы мы не видели без этой конструкции» [4, с. 23].

Говоря иными словами, то впечатление, которое произвели на нас эти «яблоки», рождается благодаря тому, что когда-то в нашей жизни мы имели счастье видеть яблоки, и сейчас, в этот момент мы рады встрече с тем, что есть в нашем опыте, рады встрече с собой.

И, если на место «яблока» мы поставим какой-то другой символ (в том числе и слово как символ), предмет, событие, то все встанет на свои места. Встреча с собой, с собственными взглядами, эмоциями, состояниями – это всегда движение навстречу: навстречу пониманию и себя, и мира.

Теория Михая Чиксентмихайи о потоке. Михай Чиксентмихайи считает, что счастье сродни вдохновению, а состояние, когда человек полностью поглощен интересным делом, в котором максимально реализует свой потенциал, называет «потоком».

Ученый пишет: «Один социум будет считаться «лучше» другого, если он дает возможность большему количеству людей следовать своим целям. Второй важный критерий должен определять, насколько получаемый ими опыт способствует личностному росту и позволяет ли он им развивать и совершенствовать все более сложные умения» [9, с. 130].

Авторская идея сотворчества, авторские технологии, среди которых: ассоциативно-рефлексивная, многослойная, сюрпризная, технология «Локатор» [5, 6].

Расскажем о некоторых клубах ЛМШ подробнее.

Клуб «КЛУБКИ (клуб коммуникативных игр)»

Одна из проблем одаренного ребенка – это проблема общения.

А как можно учиться общению?

Учиться общаться можно только в процессе общения.

Учиться общаться можно в процессе игрового общения.

Учиться общаться можно в процессе деятельного, созидательного общения.

В общении нет мелочей. Каждое слово, каждый жест, каждое настроение обязательно когда-то откликнется в чьей-то судьбе.

Общение – это то, что объединяет.

Общение – это то, что делает понятнее, наполненнее не только жизнь окружающих, но и собственную жизнь, движения собственной души.

Общение – это то, что помогает, возвышает, удивляет, настраивает на понимание, принятие и окружающих, и самого себя.

Если существует процесс общения, то есть и обратный процесс – процесс разобщения.

В отличие от общения, которое жить помогает, разобщение мешает, расстраивает, путает, разрушает.

Дети, которые приходят в клуб, не всегда могут отследить те процессы, которыми пропитана их жизнь, и жизнь тех, кто близко и кто далеко.

Темами клуба коммуникативных игр были, например, такие, как: «Мы в мире. Мир в нас», «Посмотри по сторонам и ты увидишь...», «Чудо, рождающееся в душе» и другие.

В клубе рождались многие тренинги, которые позже вошли в книгу «Тренинг профессионального общения». (Рендакова Е. М. Тренинг профессионального общения: учеб. Пособие / Е. М. Рендакова. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2013. – 167 с.): «День рождения», «Конфетка», «Сшивание событий», «Переводы, переводы», «Скороговорный тренинг» и другие.

Во многом апробировались рождавшиеся и развивавшиеся авторские технологии: ассоциативно-рефлексивная, многослойная, сюрпризная, «Лока-тор».

В этом процессе участники клуба выступали в роли сотворцов, соавторов.

И это не просто слова: через несколько лет с одним из участников клуба, Александром Антроповым, талантливым преподавателем группы «профи», старшим параллели, был создан поэтический клуб (речь о котором пойдет несколько позже).

Клуб Чудаков

*Работа подождет, пока вы показываете ребенку радугу,
но радуга не будет ждать, пока вы закончите работу.*

*...я понял одну нехитрую истину. Она в том, чтобы делать так
называемые чудеса своими руками. Когда для человека главное –
получить дражайший пятак, легко дать этот пятак, но, когда душа
таит зерно пламенного растения – чуда, сделай ему это чудо, если ты
в состоянии. Новая душа будет у него и новая у тебя.*

А. Грин

Каждый человек – отчасти чудак, он не может жить плоской, бесцветной, ненасыщенной, нерадостной жизнью.

Чем более необычна его жизнь, тем более для других она кажется странной, даже чудаковатой.

Хотя всем известно, что на необычных людях, их открытиях держится земля.

А если ребенок, вместо того, чтобы сидеть дома или ехать к бабушке в деревню, или гулять со сверстниками, едет в ЛМШ?

Приведу реальную историю, о которой рассказала мама одного выпускника ЛМШ (кроме того, выпускника Кировского физико-математического лицея). После экзаменов в престижную военную московскую академию, которые молодой человек выдержал блестяще, состоялось собеседование, которое являлось полновесной частью испытаний.

Молодому человеку среди прочих была задана серия вопросов, на которые он ответил абсолютно уверенно и абсолютно одинаково.

- Ваше любимое занятие?
- Решение математических задач и игра на классической гитаре.
- Ваше любимое занятие в школе?
- Решение математических задач и игра на классической гитаре.
- Ваше любимое занятие летом?
- Решение математических задач и игра на классической гитаре.

После этого члены комиссии усомнились в том, может ли этот молодой человек учиться в данной академии, и вынесли вердикт: «относительно го-ден». Хорошо, что нашелся человек, знавший не понаслышке и Кировскую Летнюю многопредметную школу, и Кировский физико-математический лицей, который сумел объяснить этим авторитетным людям, что молодой человек ничуть не рисуется, что такие юноши реально существуют, и их не так уж и мало.

Благодаря этим словам молодой человек был принят в академию, которую и закончил блестяще. И учебному процессу не помешала (а наоборот, помогла) любовь к решению математических задач и игре на классической гитаре.

В понимании большинства (и детей, и даже родителей) ребенок, который едет летом (осенью, зимой, весной во время каникул) учиться, считается, по меньшей мере, странным, чудаком.

Если говорить об одаренных детях, то существует очень много мифов, один из которых гласит, что они взрослеют значительно раньше других детей.

С одной стороны, это отчасти верно, так как эти дети начинают осознавать, чего именно они хотят, а это скорее свойственно взрослым, а не детям.

Ребенок (юноша, девушка), с желанием занимающийся учебой летом, для любого обывателя, по меньшей мере, герой.

С другой стороны, одаренные дети могут быть абсолютно не подготовлены к жизни, в лагере практически проходят «школу молодого бойца»: учатся жить в коллективе, общаться, даже дежурить по столовой или заправлять собственную кровать, стирать свое белье и дежурить по столовой. Узнают, что в лесу, оказывается, есть комары; что утром, если рано-рано встать, то можно увидеть, как встает солнце, а вечером, как оно садится.

И жизнь становится уникальной, удивительной, неповторимой.

И в этой жизни есть не только олимпиады, решение задач, сбор гербариев, химические и физические опыты, но и душевные беседы с друзьями, костер во время похода, заключительный костер, утренняя зарядка и т. д.

А еще есть возможность в свободное время выбрать, чем именно хочется заняться.

Например, есть возможность выбрать тот или иной клуб.

Молодой человек с химического отделения, о котором написано выше, получал удовольствие за 15 минут, и, возможно, эти 15 минут будут греть его душу и позже, когда он станет солидным профессором значительного университета.

Идея клуба чудаков возникла достаточно спонтанно. В ЛМШ клубов было предостаточно, но такого, где можно реализовать некие абсолютно «странные» идеи, просто не было.

Клуб Чудаков – это:

1. Преемник традиций клуба «КЛУБки», то есть содержательное наполнение «КЛУБКов» плавно перетекло (как важная составляющая) в клуб Чудаков.

2. Клуб Чудаков – это воплощение идеи игры в самом ее поэтическом восприятии.

3. Клуб Чудаков – это возможность (и автору клуба, и соавторам, каковыми являются все члены клуба) мгновенно реализовать те идеи, которые возникли в чьей-то голове. Например, в один из достаточно хмурых дней членам клуба Чудаков захотелось изменить настроение большинства живу-

щих в лагере. Была придумана акция «Руки ЛМШ», которая тут же была осуществлена. В акцию был вовлечен весь лагерь: настроение в ЛМШ менялось на глазах.

4. В то же время это и создание уникальных традиций: например, встреча рассвета и не просто встреча, а встреча-радость, встреча-уникальность, встреча-счастье.

Часть заседаний практически отголосок, продолжение тем клуба «КЛУБКИ (клуба коммуникативных игр)».

Поскольку автор этих строк выполнял обязанности начальника ЛМШ и время на проведение клубов приходилось выкраивать из очень плотного графика дел, то практически часть тех занятий, которые были в «КЛУБКАХ», плавно перетекли в «клуб Чудаков», а именно: тренинги, игровые комплексы, комплексные игровые программы.

Вторая часть – организация выставок, например: «Правнуки Малевича», «Правнуки Малевича 2», «Правнуки Малевича 3» и т. д., организация выставки после приезда с мастер-классами, посвященными правополушарному рисованию, Ольги Александровны Кузнецовой (учителя изобразительного искусства школы МБОУ СОШ с УИОП № 48 города Кирова), организация персональной выставки масок Ильи Санникова.

Третья часть – самая оригинальная, а именно: «Встреча рассвета», «Встреча солнышка» (как оказалось, встреча рассвета и встреча солнышка не всегда события одного ряда), «Вольные чаепития и разговоры, разговоры, разговоры», «День клуба Чудаков», «Природа после дождя» (неожиданная встреча, которая мгновенно организовалась после удивительного дождя). Природа была не просто освеженной, а умытой, радостной, мир стал обновленным, свежим, чутким, нежным, светящимся, искрящимся, пропитанным хрустальным звоном падающих с качающихся листочков капель, игрой переливающихся солнечных зайчиков, наполненным улыбками детей, их колокольчиковым смехом. Это было волшебно, тепло, удивительно!

А еще в многолетней истории клуба Чудаков были и встречи у костра, и песни под гитару, и утренняя рыбалка.

Особенно запомнилась встреча рассвета в 2015 году, когда сначала зазвучала флейта Ильи Соковнина, замечательного музыканта, тонко чувствующего и дарящего всем окружающим разлитую доброту и нежность, а следом – флейта Вадима Русакова, молодого человека, учащегося 10 класса.

Одна флейта подпевала другой: и это было красиво, сливалось с процессом восхода солнца, помогало пропитаться чудом.

Это было уникально, сказочно, упоительно.

Солнышко поднималось в сопровождении дуэта флейт и замерших от восторга детей и взрослых!

Поэтический клуб

В основе создания поэтического клуба идеи сотворчества, сотрудничества, событийности.

Как уже было сказано ранее, поэтический клуб был создан двумя заинтересованными людьми, Александром Антроповым и Еленой Рендаковой.

А началось все с обычной переписки в социальных сетях.

Однажды Александр Антропов отправил автору этих строк свои стихи:

Я хочу, чтобы снова шестнадцать,
И запретных прогулок во тьме.
Я давно не люблю свои двадцать,
Хоть свободу дают они мне.

Нет уже того чувства испуга:
«Вдруг заметят пустую кровать?»
Хоть всю ночь просиди я у друга –
Нет того, кто бы смог наругать.

Чтобы вновь поцелуй что-то значил,
Чтобы химии гамма в крови,
Снова друг бы на глупость подначил.
Я хочу... снова первой любви.
Я уже не люблю свои двадцать,
Хоть свободу дают они мне.
Я хочу, чтобы снова шестнадцать...
Потому что шестнадцать тебе.

2 мая 2014

В ответ получил стихи, написанные в этот самый день, 2 мая 2014 года:

О чем поведать вам с утра?
Быть может, все вокруг игра?
Быть может, мы всего лишь спим?
И в перевернутом сознание
Блуждают лишь воспоминанья?
И надо нам в сей миг проснуться?
Взглянуть на мир и улыбнуться?
Потом зевнуть и потянуться?
Раскрыть глаза?
Утешить сердце?
Ушами каждый звук ловить?
И жизнь свою боготворить?

О чем вам рассказать в обед?
Что будет через много лет?
Что мы красивы и умны?
И днем сегодняшним ценны?
Что в небе солнце поднялось?

И все по новой началось?

А что у нас на ужин?

Что каждый миг нам нужен?

Что каждый час бесценен?

И ты кому-то верен?

Что карусель сознания

везет воспоминанья?

Победы? Пораженья?

Успех и достижения?

Что жизнь небезопасна?

Но все равно прекрасна?

А на ночь? Сказку прошептать?

А после?

После сладко спать?

И сны, как ребусы, решать?

О чем поведать вам с утра?

О чем вам рассказать в обед?

А что у нас на ужин?

А на ночь?

Елена Рендакова, 2 мая 2014 года

Вот с этих двух стихотворений и началась история поэтического клуба.

На презентации клубов мы предложили свое видение поэтического клуба, пригласили тех, кто любит поэзию, и тех, кто ее не любит; тех, кто знает (считает, что знает) поэзию, и тех, кто ее не знает (или считает, что не знает); тех, кто понимает поэзию, и тех, кто не понимает; тех, у кого пятерка

по литературе, и тех, у кого тройка; тех, кто читает стихи, и тех, кто их не читает и т. д.

Стихи стали своеобразной точкой отсчета, лакмусовой бумажкой, проявляющей проблемы и юных участников клуба, и тех, кто несколько постарше.

Стихи помогли начать разговор о самих себе, о тех неведомых территориях в путешествии и к собственному «я», и к другим «я».

Стихия стиха стала не самоцелью, а неким механизмом, который запустил процесс самопостижения, самопроявления, самокоррекции каждой личности; процесс творчества (недаром в слове стихотворение мы слышим «стихо - творение»).

Фотоклуб

В истории ЛМШ очень многие преподаватели и сотрудники были руководителями этого клуба: К. Коханов, А. Жолобов, Г. Рендаков, В. Семаков, Н. Рубанова (сейчас Змитриченко), Ю. Ивонинский.

У каждого из ведущих была, несомненно, своя идея клуба, свой авторский почерк, своя философия.

В фотоклубе более, чем в каком-то ином, можно проследить движение времени: например, первые его ведущие на занятиях, посвященных техническому процессу показывали, как пользоваться той фотоаппаратурой, которая сейчас чаще всего является предметом гордости собирателей, выставлена в витринах магазинов, где собраны предметы старины. Далее, с появлением цифровой техники, с новыми технологиями пошел процесс приобщения к процессу фотографирования уже с другими техническими возможностями. А в 2015 году Юрий Ивонинский организовал клуб под названием «Ретрофотоклуб». И то, что было само собой разумеющимся в 2000-м году, когда на занятиях клуба изучались наряду с другими такие темы, как «Зарядка фотоэлементов в кассеты», «Определение выдержки и диафрагмы объектива фотоаппарата».

парата», «Подготовка химрастворов для обработки фотоматериалов», «Печать фотографий и их обработка» и т. д., стало для участников ретрофото-клуба неким возвращением в прошлое, необыкновенным, непонятным, удивительным, волшебным.

И та выставка ретрофотографий, которая была представлена по результатам деятельности клуба, была одновременно и некоей ностальгией по прошлому, и осознанием значимости сделанного, и пониманием, осознанием тайн мира (Стоит вспомнить фильм «Елки-2», где папа показывает дочери чудо: рождение фотографии с помощью старой техники). а ведь прошло меньше двадцати лет!

Но всех руководителей клуба фотолюбителей объединяло одно: желание поделиться с детьми и с другими взрослыми своим мироощущением, своим желанием показать мир во всем его многообразии, в нюансах, в подробностях, даже в подробностях подробностей, а возможно, если получится, то и в подробных подробностях подробностей. а с другой стороны, наоборот, представить мир в его единстве, во всеохватности, даже вселенности. Например, полет мотылька – это не просто полет, а некая видимая неведомость, которая облагораживает всех, делает мир лучше. Конечно, если на мотылька обратить внимание, сделать его центром Вселенной, хотя б на мгновение, на долю мгновения.

Каждый человек видит мир по-своему.

Цель фотографа показать, каким видит мир он, предложить понять то, что он делает (или даже не понять, а просто почувствовать, ощутить, даже предощутить).

Человек без фотоаппарата и человек, имеющий в руках фотоаппарат, – это, безусловно, два разных персонажа времени, поскольку как только мы берем в руки предмет, с помощью которого можно остановить мгновение, представление о мире, о микровселенной и макровселенной кардинально меняется. Появляется возможность проследить за микроскопическими движе-

ниями жизни, осознать чудо мгновения, прикоснуться к вечному течению истории (может быть, вечности).

Можно бесконечное количество раз снимать одно и то же место, один и тот же предмет и получить или кадры-близнецы, или кадры, значительно отличающиеся друг от друга.

Особенности современной техники таковы, что достаточно часто фотоаппарат «думает» за нас: например, мы наводим объектив на бабочку, а высветилась поверхность цветка, и наоборот, фотографируя кору дерева, не заметили жучка, сидящего на ней, а аппарат «заметил», успели выхватить какое-то мгновение, а разглядеть не успели. В этом нет ничего страшного: на экране компьютера есть возможность разглядеть мельчайшие детали какого-то предмета, нюансы той или иной картины, есть даже уникальная возможность «погулять» по своему снимку [5, с. 110–111].

Евгений Гришковец, который когда-то несколько лет ходил в фотоклуб в Кемерове, написал рассказ «Начальник», в заключении которого есть удивительные строки: «Почти все люди в городе Кемерово, которые сейчас работают фотографами в газетах или операторами на телевидении, прошли через наш фотокружок. Все знают Начальника.

Но и те, кто не связал свою жизнь с камерой и объективом, но был «дядей» (комментарий Е. М. Рендаковой: «дядей» в своеобразном «табеле о рангах» становился тот, кто поднялся на определенную высоту, кто посвятил время постижению мира, окружающих и самого себя, кто понял некоторые законы мира, кто не только помог себе, но и окружающим; в том числе и, возможно, тому человеку, который этот фотокружок вел), все прилично или просто здорово снимают для себя и семьи и неплохо разбираются в фотографии. И мы все, конечно, члены особого клуба. Члены особого братства. И первое достижение, какое было в жизни, – это то, что один азартный, веселый, умный, взрослый человек назвал нас «дядя».

Он оказал нам доверие! Он доверил нам время своей жизни, свою профессию, свои представления о том, как и что» [2, с. 202]. Доверие, которое

оказывает ведущий фотоклуба его участникам-соведущим, пристальное внимание к миру в целом, к каждому существу, каким бы малым или большим оно ни было, к каждому мигу, несомненно, сразу или через какой-то промежуток времени отзовется словом, уникальным движением души, желанием увидеть невидимое, услышать неслышное, или же тем, за чем в первую очередь приходят дети и взрослые в такой клуб – фотоснимком, но не обычным, а запечатлевшим момент вечности.

Заключение

Как показывает опыт Кировской ЛМШ, клубная деятельность может способствовать организациям отдыха детей и их оздоровления достижению высоких результатов, как в воспитании, так и в образовании личности.

Воспитательный потенциал клубной деятельности заключается в следующем.

Идет процесс творческого командообразования, последствия которого сказываются и сразу, и отсроченно на качестве жизни школы (общества).

Полученные в клубной деятельности навыки, несомненно, помогают и ребенку, и взрослому лучше адаптироваться в системе лагеря, а впоследствии использовать их в обычной жизни.

Создается среда единомышленников, что способствует как развитию коммуникаций в целом, так и личностных коммуникативных компетенций в частности.

Личностью осознается персональная причастность к процессу позитивного изменения окружающего мира.

Происходит личностное развитие ребенка (подростка; юноши, девушки; взрослого человека).

Происходит эмоциональное развитие каждого из участников клубной деятельности, что способствует изменению общего эмоционального состояния лагеря.

Находится в постоянном процессе рождения и качественного преобразования система отношений, где каждый становится не только учителем и учеником для самого себя, но и для окружающих (и даже для своих учителей).

Видоизменяются представления о множественности смысла жизни, ее качественного осуществления.

Как писал Джанни Родари: «Слово, случайно запавшее в голову, распространяет волны вширь и вглубь, вызывает бесконечный ряд цепных реакций, извлекая при своем «западании» звуки и образы, ассоциации и воспоминания, представления и мечты» [7, с. 20].

Образовательный потенциал клубной деятельности заключается в следующем.

Расширяется уникальная персональная картина мира каждого участника клубной деятельности (в большей или в меньшей степени).

Формируется (продолжает развиваться и структурироваться) персональная образовательная среда.

Оформляются персональные способы образовательной деятельности.

Определяется и развивается познавательный интерес, который помогает личности в дальнейшем образовании.

Создается сообщество уникальных личностей, каждая из которых помогает другим (и себе в том числе) в процессе осознания персонального образовательного потенциала.

Каждой личностью создается внутренний образовательный продукт в процессе приращения знаний об окружающем мире, умений, способностей, способов деятельности, целей, ценностей.

Происходит понимание смысла внешнего мира и мира внутреннего, самоопределение и самораспределение.

Каждый участник клубной деятельности учится (продолжает осваивать этот процесс) рефлексированию, сознательному отношению к процессу по-

знавательного самоосуществления, к миру окружающих и к своему собственному.

Возможности клубной деятельности практически неисчерпаемы. Используя их потенциал в процессе организации отдыха детей и их оздоровления, мы имеем возможность обогащения как каждой личности, ее жизнетворческого развития, так и сотворческих объединений детей и взрослых.

Список литературы

1. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. Т.3. – Собр. соч. В 6 т. – М.: Педагогика, 1983.
2. Гришковец Е. Следы на мне. – М.: Махаон, 2007.
3. Лихачев Б. Т. Философия воспитания. – М.: Владос, 2010.
4. Мамардашвили М. К. Психологическая топология пути. – СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 1997.
5. Рендакова Е. М. Диалектика творческой деятельности. Ч. 1. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2011.
6. Рендакова Е. М. Тренинг профессионального общения: Учеб. пособие. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2013.
7. Родари Д. Грамматика фантазии. – М.: Самокат, 2013.
8. Хуторской А. В. Современная дидактика. Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. – М.: Высш. шк., 2007.
9. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания. – М.: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011.
10. Шноль С. Э. Герои, злодеи, конформисты отечественной науки. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.
11. Яновская М. Г. Эмоциональный фактор в формировании духовно-нравственной культуры личности // Становление интеллигентности: проблемы, опыт и возможности социальных институтов: материал Международного конгресса 14–15 апреля 2008 года. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008.

МУЗЫКА В ЭКОЛОГО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ОТДЫХА В ЛАГЕРЕ

Куприна Н. Г.

*Заведующая кафедрой художественного воспитания, ГАОУ ДПО
Свердловской области «Институт развития образования», д. п. н.*

Введение

Современная отечественная педагогика ориентируется на цели устойчивого развития общества, что предполагает воспитание экологически ориентированного подрастающего поколения, находящегося в гармонии с окружающей природной средой. В основополагающих государственных документах – Конституции Российской Федерации, Законе РФ «Об образовании», Федеральной целевой программе «Экологическое образование населения России», «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России» и др. – в качестве важнейших выступают задачи развития у детей любви к природе, ценностного отношения к ее красоте, ответственности за ее сохранение.

Значительным воспитательным потенциалом обладает сфера деятельности, связанная с отдыхом и оздоровлением детей. Педагогически организованная среда общения детей и взрослых во время отдыха открывает возможности положительно окрашенного эмоционального переживания значимых в жизни ребенка событий и явлений. Органичное сочетание видов отдыха (развлечение, праздник, творчество, игра) с различными формами воспитательной работы создает ситуацию общности интересов ребенка и взрослого и формирования у детей на этой основе гуманистических ценностных ориентаций и позитивных моделей поведения в окружающей среде.

Разнообразные развлекательные мероприятия, организуемые взрослыми для детского отдыха, сопровождаются музыкой, театрализованными иг-

рами, просмотром кинофильмов, что погружает детей в мир художественной образности. Приобщение к искусству, художественно-творческая деятельность позволяют глубоко воспринимать, осваивать, воспроизводить духовно-нравственные ценности (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, М. С. Каган, Л. П. Печко), формировать у детей ценностное отношение к миру окружающей природы. По выражению Л. П. Печко, «искусство выступает как сердцевина культурно-эстетической среды», в которой развивается личность, и главным условием формирования ее чувственной культуры, эколого-эстетического сознания [6, с. 17].

Мир искусства особенно привлекателен для младших школьников, которые отличаются повышенной эстетической чувствительностью и восприимчивостью. Деятельность художественного переживания «как созидаящая личность ребенка в ее ценностной направленности» [5, с. 12] чрезвычайно важна в младшем подростковом возрасте. Возраст младших подростков является сензитивным для формирования ценностного сознания на основе активного усвоения образцов поведения, эмоциональной отзывчивости к явлениям художественной культуры и повседневной жизни. В работах Н. И. Киященко, Е. П. Кабковой, Б. Т. Лихачева, А. Ж. Овчинниковой, Г. И. Островской отмечается особая восприимчивость младших школьников к художественным и общекультурным образцам, нормам, эталонам поведения, потребность в художественном переживании нравственных чувств для формирования ценностных ориентиров.

В то же время анализ практики воспитательной работы свидетельствует о том, что традиционно организация деятельности детей в сфере их отдыха и оздоровления рассматривается только в плоскости развлечения, выполняющего функции релаксации, коммуникации, психологической компенсации, заполнения свободного времени, что очень важно, но не исчерпывает всех воспитательных возможностей этой сферы. Незаслуженно выпускается из внимания педагогов-организаторов детского отдыха возможностей искусства

в освоении детьми социально значимой информации и творческого эмоционально-личностного погружения в нее.

Образы искусства включены в содержание многих современных программ эколого-эстетического развития детей. Однако в практике воспитательной работы на сегодняшний день наиболее востребованными оказались те виды искусства, которые обладают возможностями зрительной визуализации явлений окружающего мира или их описания: изобразительное, ландшафтное искусство, кинематограф, литература. Опора на эти виды искусства развивает способности личности к восприятию прекрасного, к оценочным суждениям, связанным с переживанием красоты наблюдаемых явлений окружающего мира. Такие искусства как музыка, танец, опирающиеся на образы действительности не явно, по сравнению с другими видами искусства, но специфически опосредованно и ассоциативно, исследованы в меньшей степени с точки зрения их участия в эколого-эстетическом развитии личности. Между тем, телесное движение и интонирование, являющиеся специфическим материалом этих искусств, выступают главными «инструментами» материализации эмоционального мира детей, выражения их эмпатии к миру природы, формирования моделей позитивного и ответственного поведения в окружающей природной среде.

Анализ данной проблемы выявил следующие противоречия:

- на социально-педагогическом уровне – между наличием социального заказа на эколого-эстетическое развитие детей и недостаточной готовностью организаций сферы отдыха и оздоровления детей к реализации этого процесса;
- на научно-педагогическом уровне – между признанием значимости культурологического подхода к освоению детьми эколого-эстетических ценностей и недостаточной теоретической обоснованностью содержания этого процесса применительно к младшему школьному возрасту;
- на научно-методическом уровне – востребованностью педагогического потенциала музыкального искусства в эколого-эстетическом развитии

детей и отсутствием методических разработок по организации, определению содержания этого процесса в воспитательной практике организации отдыха и оздоровления детей.

Из противоречий вытекает проблема исследования, состоящая в определении эффективных методических подходов к эколого-эстетическому развитию детей в музыкальной деятельности в условиях отдыха и оздоровления детей.

Характеристика метода эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей в музыкально-игровой деятельности

В качестве метода эколого-эстетического развития детей мы выдвигаем метод эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей в музыкально-игровой деятельности. В основе метода опора на тип мышления, характерный для устной фольклорной традиции, и на формы фольклорного бытования искусства в синкретическом единстве движения, слова и игрового действия. В устной традиции творческое взаимодействие участников игрового действия мыслится как специфический способ коммуникации, общения, в котором усваиваются определенные модели межличностного общения и поведения в окружающей среде.

Принципиальным отличием выдвигаемого нами метода от существующих игровых методик является то, что он не связан с обучением художественным знаниям и навыкам, но направлен на эмоционально-образное восприятие и переживание мировоззренческих ценностей. В рамках метода эмоционально-деятельностного переживания эколого-эстетических ценностей музыкально-игровая деятельность является фактором, гармонизирующим эмоциональную сферу, ведущим к эмоциональному удовлетворению ребенка своим игровым взаимодействием с окружающими и мотивирующим его на

перенесение игровых моделей позитивного поведения в ситуации реальной жизни.

В качестве образной основы музыкально-игрового творчества детей выступает как детский фольклор, так и художественные произведения, представленные для ребенка с позиции фольклорного восприятия. Художественное произведение в рамках данного метода предстает не как объект для восприятия и анализа, но как импульс для развертывания игрового сюжета – как игровая модель. Звучащие образы мира становятся эмоциональными импульсами и основой для развертывания игровых сюжетов и образов детской фантазии. Дети «входят в роль» персонажей музыкального произведения и передают в различных действиях связанные с этой ролью эмоции, настроения, чувства, несложный игровой сюжет. Причем, игровой сюжет по своему содержанию может не совпадать с реальной программой произведения или обыгрывать эту программу в соответствии с детской логикой. Музыкальное произведение выступает как фактор, организующий игровую деятельность детей в определенном образно-смысловом пространстве, ритме и эмоциональном настрое.

Оправданность подобного перевода произведения в иную смысловую плоскость (когда эмоционально-образный тон произведения становится стимулом к внехудожественным ассоциациям и рождению новых игровых сюжетов) подтверждается явлениями, существующими современной художественной практике. Многочисленные «переводы» художественных произведений на языки различных искусств, разнообразные транскрипции, «моделирование» художественных текстов-образов в творчестве современных авторов, неожиданные и оригинальные решения их трактовок – яркое проявление искусства наших дней.

В педагогической практике музыкально-игровая деятельность обладает широкими возможностями интеграции разных видов художественно-практической деятельности, связанной с двигательными, речевыми, пластическими, зрительными образами. Художественные образы изобразительного,

музыкального, поэтического искусства, «обыгрываемые» детьми, предстают в синкретическом единстве со словом, движением, выразительным интонированием, зрительными, пространственными, тактильными ощущениями. Основной задачей таких игр является включение детей в эмоционально-чувственное взаимодействие с образами окружающего мира, явленными в искусстве, в межличностные отношения, развивающие жизнеоберегающие навыки поведения, создание условий для свободного и творческого проявления индивидуальных качеств.

Важно, что главным «инструментом», с помощью которого воплощается художественный образ в такой музыкальной игре, становится сам ребенок: его голос, движения, озвученные выразительными «звучащими жестами», различными шумовыми инструментами, дополненные графическими и живописными фантазиями-ассоциациями. Одновременно ребенок является и исполнителем, и создателем этой игры. Музыкально-игровая деятельность, организованная таким образом, дарит детям радость творческого перевоплощения и самовыражения через разнообразные практические действия. Она помогает ребенку оказаться «внутри» художественного образа, стать творцом в его эмоционально-смысловом пространстве, приобрести живой опыт эмоциональных переживаний, значимых для процесса его социализации и общения к социально значимым ценностям. В рамках метода эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей музыкально-игровая деятельность выступает как своеобразный «тренинг», гармонизирующий эмоциональную сферу, воспитывающий у детей доброе, бережное отношение друг к другу и к окружающему миру.

Музыкальные игры, связанные с движением, танцем, словом, рисунком, в педагогической практике могут получать уточняющие, конкретизирующие обозначения в связи с той формой практической деятельности, в которую они включают детей: игры-танцы, игры-двигательные и интонационно-речевые импровизации, игры-диалоги (двигательные, интонацион-

ные, темброво-шумовые), игры со звуками-«красками», игры со звучащими жестами, игры в рисование музыки и т. д.

Метод эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей в музыкально-игровой деятельности позволяет педагогу выходить за рамки традиционного детского репертуара. Подбирая музыкальное произведение, призванное стать эмоциональным импульсом и одновременно эмоциональной канвой, основой для развертывания игровых сюжетов и образов детской фантазии, педагог может проявить свой художественный вкус, реализовать собственный творческий потенциал. Вместе с тем, при подборе музыкальных произведений для полихудожественной игровой деятельности педагогу нужно уметь соотносить свои музыкальные предпочтения с воспитательными задачами, осуществлять анализ художественных явлений на методологическом уровне.

Рассмотрим основные, методически значимые позиции выбора музыкальных произведений при реализации метода эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей в музыкально-игровой деятельности. Важность определения этих позиций связана и с определением в целом характеристик художественно-образной среды как эмоционально-образного контекста, в котором осуществляется развитие ребенка.

Прежде всего, произведение и его исполнение должны отвечать требованиям художественности, а аудиозапись – требованиям качественности. Художественность, эстетичность музыкальных произведений, высокое качество исполнения музыки для детей – незыблемые тезисы отечественной музыкальной педагогики. Несомненной заслугой отечественных педагогов явилась выработка четких позиций по отношению к выбору музыкального репертуара для восприятия детьми дошкольного возраста. Требования к музыкальному репертуару, используемому в работе с детьми, – художественность, гармоничность форм, соразмеренных с содержанием, положительная эмоциональная окрашенность, яркость и доступность образности.

Необходимо, чтобы музыкальный образ, составляющий основу творческой игры, был наделен эмоциональной характерностью, которую ребенок способен уловить, соотнести со своим опытом и воплотить в собственном игровом сюжете. При этом звучащая музыка должна захватывать ребенка, вызывать его интерес, т. е. быть эмоционально яркой, волнующей. На наш взгляд, чрезмерное увлечение шедеврами музыкальной классики не всегда оказывается уместным, поскольку детьми пока не пережит, а потому недоступен опыт чувств и эмоциональных переживаний, заключенный в них. Главное, чтобы музыкальный образ, положенный в основу игры, служил проводником ребенка в мир добра и гармонии, был носителем оптимистического мироотношения, возвращал эмоции радости, доверия, приобщал к творческой энергии жизни.

В подборе музыкальных произведений, становящихся импульсом к музыкально-игровой деятельности детей, необходима нацеленность на формирование у детей радостного отношения к жизни, эмоционально положительного самоощущения. Дети любят яркую, праздничную музыку, испытывают в ней потребность. Несомненно, педагогам нужно удовлетворить эту потребность ребенка в празднике и создать с помощью музыки мажорно-положительный эстетический настрой.

В то же время формирование положительного и гармоничного отношения к жизни, доброжелательности к окружающим людям не исключает и даже предполагает воспитание адекватных эмоциональных откликов на негативные события. Детей нужно учить не только радоваться, но и печалиться, выражать свое негодование, возмущение в соответствующих ситуациях. с психологической точки зрения отрицательные эмоции нередко оказываются стимулом к преодолению трудностей, к самосовершенствованию. Для организма важно не сохранение однообразно положительных эмоциональных состояний, а постоянный динамизм и сбалансированность эмоций. Отрицательные эмоции вредны лишь в избытке, когда они превышают норму, выходят за рамки потребностей в них организма. Необходимая сила и длитель-

ность отрицательных эмоций в каждом возрасте и для каждой личности индивидуальна. Музыкальные образы, проживаемые ребенком в игре и сопровождаемые умелыми пояснениями педагога, помогут ему «проиграть» в воображении негативные ситуации, вовремя снять напряжение, устранить внутренние зажимы и не ранить при этом его самолюбия.

Ребенок испытывает потребность в разнообразных впечатлениях, в обогащении «пиковыми предельными», по определению А. Маслоу [4], эмоциями, яркими волнениями. В то же время яркие всплески эмоций и переживаний у детей педагогу необходимо сознательно дозировать и чередовать с моментами полного успокоения и расслабления. Минуты тишины, покоя и умиротворения благодатны для детского организма. Переключить ребенка в состояние покоя помогут музыкальные образы тишины, умиротворения. Релаксационный эффект такого музыкального фона к игре трудно переоценить.

Учитывая специфику деятельности, которую будет сопровождать музыка, т. е. двигательные, темброво-шумовые импровизации, графическое и живописное фантазирование детей, важен объем музыкального произведения. Длительность его звучания должна быть достаточной для того, чтобы ребенок успел войти в эмоциональный мир звуков, психологически и физиологически подстроиться к нему, попробовать различные варианты игровых двигательных воплощений, придумать сюжет и реализовать его в движении или рисунке.

Для реализации метода эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей в музыкально-игровой деятельности целесообразно подбирать такие произведения, основу музыкальной драматургии которых составляет погружение в какое-либо одно эмоциональное состояние (как, например, в жанрах этюда, прелюдии, пьесах инструментальной сюиты XVIII века, современных композициях и т. п.). Форма произведения может строиться и на сопоставлении контрастных образов. В этом случае

важна многократная повторность сопоставляющихся образов, чтобы дать возможность детям прожить, прочувствовать и проиграть эти состояния.

Метод эмоционально-деятельностного переживания эколого-эстетических ценностей в музыкально-игровой деятельности реализует на материале искусства подходы, разработанные С. Д. Дерябо, В. А. Ясвиным, в рамках экологической психопедагогики [2]. Предметом исследования экопсихопедагогики является экологическое сознание. В соответствии с тремя подструктурами экологического сознания экологическая психопедагогика выделяет три группы методов: формирование экологических представлений; формирование субъективного отношения к природе; формирование стратегий и технологий взаимодействия с природой. Опора на эти методы способствует созданию образовательно-воспитательного контекста, который усиливает и оптимизирует эмоционально-деятельностное переживание эколого-эстетических ценностей в музыкально-игровой деятельности:

- накопление у детей эколого-эстетических представлений и чувственных, эмоциональных впечатлений об окружающем мире через тексты фольклорных песенок-пословиц, поговорок, сказок, а также песен и музыкально-литературных композиций для детей (метод художественной репрезентации природных объектов);
- целенаправленное развитие образного мышления, характерного для детей, подбор доступных детям художественных аналогий и ассоциаций с миром природы (метод экологических ассоциаций);
- включение детей в игровую деятельность и в обобщающие диалоги и беседы, в процессе которых они познают закономерности окружающего мира в образной форме и знакомятся с нравственными ценностями: здоровый образ жизни, трудолюбие, миролюбие, дружба, доброта, правдивость, достоинство, справедливость, смелость, смекалка, забота о близких людях, выполнение обязанностей в семье и коллективе, бережное, заботливое и ответственное отношение к окружающему миру (метод формирования мыслеобразов);

- очеловечивание образов природы в воспитательном процессе, что развивает у детей эмоциональное сочувствие, эмпатию по отношению к природе, формирует нравственно-эстетическую позицию, которая заключается в бережном отношении к природе и сохранении ее красоты (метод экологической эмпатии);
- игровое выражение очеловеченных образов природы в разнообразных эмоциональных состояниях (метод экологической идентификации);
- игровое освоение способов сочувственного, позитивного поведения в окружающей среде, перенесение этих навыков на реальные жизненные ситуации (метод коактивности);
- осознание через полихудожественную игровую деятельность и участие в календарных праздниках принадлежности к определенному народу, понимание богатства национальной культуры, разнообразия культур народов мира и общие для всех людей ценности: стремление к миру, к здоровью, к счастью, к гармонии взаимоотношений людей между собой и природой (метод ритуализации экологической деятельности);
- проявление и активное выражение в творческой деятельности и в проблемных игровых ситуациях жизненной позиции: личной ответственности за сохранение гармонии, за поддержание жизнеоберегающих отношений в окружающем мире людей и природы (метод экологической рефлексии);
- получение опыта удовольствия от собственного этического поведения в игровых ситуациях, а затем и в реальной жизни.

Музыкально-игровая деятельность дает возможность детям проявить творчество: составить из известных движений простейшие танцевальные сюжеты и композиции, включить по своему усмотрению шумовые, речевые, изобразительные эффекты, мимические и пластические сценки. Музыкально-игровая деятельность – феномен творческой активности детей, реализующий многие психические функции, важные для целостного развития личности ребенка. Именно поэтому музыкально-игровая деятельность представляется

эффективным средством и эколого-эстетического развития детей, и мониторинга этого процесса.

Эколого-эстетическое развитие детей в музыкально-игровой деятельности диагностируется по следующим критериям:

- *образно-содержательный*: наличие у детей эмоционально-образного тезауруса, воплощающего эколого-эстетические ценности – образы красоты и выразительности окружающего мира природы, образы гармоничных эмоциональных состояний в проявлениях окружающих людей и в собственном художественно-игровом опыте;
- *эмоционально-мотивационный*: эмоциональная отзывчивость к образам-ценностям – эмоциональное «перенесение» в состояния природы через взаимодействие с ее очеловеченными, одухотворенными образами в искусстве, эмоциональная подстройка к окружающим людям при художественно-игровом взаимодействии с ними, выражение и гармонизация собственных эмоциональных состояний в музыкально-игровой деятельности;
- *деятельностно-практический*: овладение моделями ценностного (гармоничного, жизнеоберегающего) поведения в музыкально-игровой деятельности – сопереживание очеловеченным образам природы, явленным в искусстве, идентификация себя с положительными героями, удовольствие от позитивного поведения в творческом и игровом взаимодействии с окружающим миром людей и природы.

Технология эколого-эстетического развития детей в музыкально-игровой деятельности

Авторская технология эколого-эстетического развития детей в музыкально-игровой деятельности предназначена для работы с детьми младшего школьного возраста. Это период интенсивного накопления социально значимого опыта и ориентации в социальном пространстве, формиро-

вания основных черт характера и отношения к окружающему миру. Усвоение ребенком в этот период его жизни навыков гармоничного поведения как нормы в отношениях с природой, с окружающими людьми и с самим собой как частью природы – факторы, которые определяют его дальнейшую судьбу, возможность в будущем чувствовать себя успешным и достойным членом общества, полнее реализовать себя. Важными для нас являются положения, выработанные в рамках эйдетического подхода в педагогике, согласно которым счастливый человек живет в согласии с природой, с окружающими и с самим собой. Нашей позицией является то, что гармонизация взаимоотношений ребенка с окружающими людьми и с самим собой выступает как фактор, обеспечивающий и гармонизацию его отношений с природой, окружающим миром в целом. Гармоничное, эмоционально комфортное состояние ребенка, согретого любовью, пониманием и поддержкой окружающих, является основой его физического и психического здоровья, доброжелательного отношения к людям, развития чувства гуманности и ответственности к окружающему миру в целом.

Технология нацелена на гармонизацию личности ребенка в процессе приобщения к эколого-эстетическим ценностям средствами искусства. В ее основе идея трансформации общественных мировоззренческих ценностей в личностные через эстетическое переживание и включенность личности в освоение функций и ролей в системе «человек – природа – общество» в процессе музыкально-игровой деятельности. Музыкально-игровая деятельность выступает как средство вовлечения детей в процесс творческого взаимодействия с образами искусства – носителями эколого-эстетических ценностей, активному сопереживанию им в совместных, коллективных играх. Опора на метод эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей расширяет возможности музыкально-игровой деятельности как воспитательного средства, направляя его на гармонизацию эмоциональной сферы, удовлетворение ребенка своим игровым взаимодействием с окружающими, формирование навыков гармоничного поведения

в окружающей среде, развитие у детей доброго, бережного отношения друг к другу и к окружающему миру и мотивируя на перенесение игровых моделей позитивного поведения в ситуации реальной жизни.

В психологических исследованиях подчеркивается значимость «практической включенности субъекта в социальные отношения при трансформации общественных ценностей в личностные» [1, с. 84]. Исследователи единодушны во мнении о значимости эмпирического опыта, эмоционального проживания человеком ситуаций, отношений, нравственных чувств для формирования индивидуальной системы нравственных ценностей. «Нравственные знания, окрашенные чувствами и эмоциями, опосредованные внутренней работой мысли, превращаются в познаваемые отношения как ценностный способ видения, понимания мира, ориентации в нем» [3, с. 82].

Процесс формирования у детей ценностных ориентаций раскрывается в нашей технологии в определенном алгоритме с дифференциацией воспитательных задач на каждом этапе. Первый этап связан с накоплением детьми образных представлений об окружающем мире людей и природы во взаимодействии с образами искусства, воплощающими гармонию отношений человека с окружающим миром. Второй этап преимущественно направлен на развитие у детей эмоциональной отзывчивости на образы окружающего мира, явленные в искусстве, сопереживание им и закрепление в эмоционально-чувственном опыте личности ценностных представлений о мире через музыкально-игровую деятельность. В задачах третьего этапа акцент делается на оформлении личностно значимого ценностного отношения к миру, что проявляется в «присвоении» образов-моделей гармоничного поведения в окружающей среде, включении их детьми в свой личностный опыт и трансляции на собственную деятельность. При этом опора на метод эмоционально-деятельностного переживания дает возможность полноценного включения художественного механизма интериоризации мировоззренческих ценностей на каждом этапе программы.

Значимым моментом *на первом этапе* воспитательного процесса является подбор произведений фольклорного и профессионального искусства, в которых запечатлены и в художественно-образной форме представлены модели гармоничного поведения человека в окружающем мире. Это детские песни, загадки, пословицы, поговорки, различные присказки, образные истории о природе и взаимоотношениях с ней человека, сказки, в которых поощряются герои, бережно и внимательно относящиеся к окружающему миру, и иллюстрации к ним.

Образы, предлагаемые и демонстрируемые педагогом, должны увлечь детей, вызывать их эмоциональную реакцию. Только в этом случае дети их с интересом воспримут и запомнят. Музыка привносит необходимую эмоциональную яркость в восприятие образных историй и сказок. Выразительная мимика, интонирование, пластика рассказчика, пение и музыкальный фон, сопровождающие рассказ, разнообразные формы музыкального иллюстрирования истории, музыкально-игровые драматизации сюжетов приводят к усилению эмоционального воздействия.

Первый этап – это этап накопления детьми не только художественно-образных представлений об окружающем мире, но и приемов игрового взаимодействия с этими образами. Доминируют такие формы музыкально-игровой деятельности детей, как игры на основе детского фольклора, несложные коммуникативные танцы, произвольные движения под музыку, двигательные и интонационные игры типа «эхо», музыкальные игры драматизации.

На данном этапе педагог выступает организатором и ведущим игр. Дети копируют движения и речевые интонации педагога в игровых ситуациях, следуют образцам художественно-практической деятельности, которые демонстрирует педагог. Собственно творчество детей проявляется лишь в кратких, заранее продуманных педагогом эпизодах игры. Для того, чтобы импровизировать движения под музыку, игру на инструментах, придумывать выразительные движения и интонации, создавать и разворачивать сам игро-

вой сюжет, необходимо иметь определенный опыт и владеть набором художественно-игровых приемов. Данный этап и предусматривает накопление детьми такого художественно-игрового багажа.

В музыкально-игровой деятельности данного этапа на первый план выходит задача формирования у ребенка положительного самоощущения и состояния эмоциональной комфортности. Соответственно доминируют игровые задания, направленные на формирование у ребенка разнообразного чувственного опыта во взаимодействии с образами искусства, на развитие способности к выражению и гармонизации собственных эмоциональных состояний, на создание для ребенка эмоциональной комфортности, положительно влияющей на здоровье и психику растущей, познающей себя и окружающий мир личности. В то же время при установленной смысловой доминанте программа первого этапа предусматривает художественно-игровое освоение ребенком функций и ролей во взаимосвязанных направлениях: «я как ценность», «я – окружающие люди», «я – искусство – природа».

Рассмотрим *методы и приемы*, способствующие образно-игровому включению детей в проблематику эколого-эстетических ценностей *на первом этапе* технологии эколого-эстетического развития детей в музыкально-игровой деятельности.

Музыкально-игровая деятельность выступает эффективным средством создания ситуации эмоциональной комфортности, положительно влияющей на здоровье и психику ребенка. Регуляция эмоциональных состояний ребенка возможна через внешнее проявление эмоций, через выразительные движения. Все чувства ребенка обнажены, явны, открыты. Эмоциональный мир личности в период детства буквально, «дословно» проявляется и материализуется в движениях. с помощью организации движений можно легко воздействовать на эмоциональную сферу ребенка, развивать ее в нужном направлении. Соответственно, адекватная выразительность моторики ребенка выступает как показатель нормального развития его психики. Включение ребенка в музыкально-игровую деятельность, связанную с пением, речевым интони-

рованием, выразительными движениями – эффективный путь развития эмоциональной сферы ребенка.

Положительный терапевтический эффект имеют произвольные, свободные движения детей под музыку. с их помощью можно снять у детей эмоциональное и мышечное напряжение, развить координацию в движениях, научить ориентироваться в пространстве и просто удовлетворить потребность ребенка в движении, в игре, в радостном эмоционально-положительном состоянии. Такие двигательно-музыкальные игры можно проводить как музыкальные паузы на различных занятиях или как «разминки», «согревалки» перед их началом.

Произвольное движение под музыку – это проявление двигательного творчества детей. На первоначальном этапе необходимо накопление детьми определенного запаса двигательных «формул» для дальнейших собственных импровизаций. Самый простой и естественный способ накопления такого двигательного тезауруса – повтор детьми движений за педагогом. Педагог выступает ведущим в игре-импровизации, а дети одновременно и наблюдают за ним, и копируют его движения.

Педагогу совершенно не обязательно иметь хореографическую подготовку для двигательных импровизаций. Основой для них послужит танцевальный опыт, который имеется у любого педагога, работающего с детьми, и обычный набор выразительных движений: шаги, прыжки, жесты, мимика, движения корпуса, передвижения в пространстве помещения. При этом достаточно передать в движениях общий характер музыки, продемонстрировать детям связь телесной пластики с музыкальным звучанием, отмечая явные изменения музыкальной формы: начало и завершение музыкальных фраз, повторность или контраст частей, кульминации.

В соответствии с акцентированием на первом этапе задачи формирования у ребенка положительного самоощущения и состояния эмоциональной комфортности методически важными является следующие положения.

Существенным признаком естественной активности ребенка, его внутренней свободы, раскрепощенности и комфортности являются свободные передвижения и ориентация ребенка в игровом пространстве. Моделируя такое состояние у детей, педагогу следует своими действиями побуждать их к заполнению движением всего пространства комнаты, в которой проходит занятие, демонстрировать возможности такого двигательного освоения игрового пространства. Важно, чтобы вслед за педагогом дети осваивали способы разнообразных двигательных перемещений в игровом пространстве, учились ориентироваться в нем, соотносить свои действия с действиями партнеров по игре. Поскольку педагог является ведущим в игре, он может показать детям приемы освоения игрового пространства, подключив выдумку, юмор и находчивость. Например, он может неожиданно сменить движение вперед на «задний ход», в конце музыкальной фразы присесть на стул, сменить движение по кругу на движение по диагонали, змейкой, улиткой, «запутать» движение в центре комнаты частыми переходами в разные ее концы и т. д. Конечно же, эти действия должны соответствовать характеру музыки, превращаться в выразительные эпизоды или мини-сюжеты. Дети же воспринимают подобные действия педагога как забавные игровые ситуации, активизирующие их внимание и реакцию.

Ритмическая упорядоченность движений рождает у детей положительные эмоции, доставляет им удовольствие от совместной творческой деятельности в процессе игрового общения. Поэтому следует развивать способность ребенка попадать в метрическую сетку, чувствовать метрическую пульсацию и телесно ее воплощать. Достигнуть этого также можно с помощью игровых приемов, укрупняя движения, связывая их с узнаваемыми образами животных или сказочных героев. Значимым для выработки способности к телесному воплощению музыкального метра является выбор точного характера шагов, подскоков или прыжков, включение в пластическую композицию звучащих жестов – хлопков, щелчков, притопов в такт музыке.

Важным моментом в гармонизации эмоциональной сферы ребенка является выработка у него мягкости, пластичности движений. Выражение в жесте протяженности и объемности музыкального звучания само по себе является успокаивающим, гармонизирующим средством. Здесь также могут помочь игровые приемы. Звуки и музыкальные фразы можно «передавать» друг другу, «отправлять» их по воздуху своим партнерам, как воображаемые воздушные шары, «гладить» звуки руками, «сдувать» их, совершать плавные, широкие, раскачивающиеся движения и т. д. с помощью широких потягивающих движений всем телом, равномерных вдохов и выдохов, плавных волнообразных движений руками развивается умение управлять своим телом, расслаблять его, снимать зажимы и напряжение, переходить от состояния напряжения и возбуждения к расслаблению и успокоению, что является необходимым для ощущения эмоционального благополучия.

Прекрасными моделями спокойного, уравновешенного, гармоничного поведения являются игры на основе колыбельных песен. Слова и напев колыбельной песни легко преобразуются в игру, воспитательная цель которой – создать для детей ситуацию эмоциональной комфортности, настроить на доброе, позитивное восприятие окружающего мира, дать возможность ребенку ощутить ласковое, сочувственное отношение к самому себе и выразить это состояние, воплотить его по отношению к кому-либо другому. Такие игры организуются с помощью различных приемов: воспроизведение движений героев колыбельной песни (Кот-Баюн, Кошечка, Дрема, Угомон, Сон, Сониха и др.), игры со спящими фигурами (которые изображают дети) и т. д.

В процессе этих игр не обязательно разучивать колыбельную специально, достаточно предложить детям подпевать педагогу или просто слушать напев. Само звучание колыбельной мелодии действует успокаивающе, обладает релаксационным эффектом. Важно, чтобы в процессе подпевания дети сидели в удобных позах, выполняли плавные покачивающие движения корпусом и руками (изображали качание колыбели, укачивание игрушки на руках, поглаживали себя по коленям и т. д.). Педагогу, создающему игру на ос-

нове сюжета колыбельной, важно продумать движения, позаботиться о том, чтобы эти движения были мягкими, плавными, соответствующими образу тепла, уюта, умиротворения.

В играх на основе колыбельных возникают ситуации для естественного включения приема тактильного взаимодействия детей (например, ведущий, выступающий в роли «Кота», усаживает одного из детей в позу «спящей фигуры» и в такт песенке мягко поглаживает его по спинке). Движение и тактильное прикосновение переводят эмоции в видимый план, делают их более наглядными, понятными для ребенка. Кроме того, движение помогает ребенку попасть «внутрь» эмоционально-образной ситуации, прожить ее и приобрести свой, субъективный опыт эмоционального переживания. В таком контексте игры с использованием напевов колыбельных песен превращаются в эффективные упражнения, в которых ребенок овладевает моделями ласковых, бережных, заботливых действий по отношению к окружающим.

Не менее эффективными в формировании у ребенка положительного самоощущения и состояния эмоциональной комфортности являются игры-массажи на основе пестушек. Пестушку можно рассматривать как игровую модель в организации гармоничного взаимодействия на тактильном уровне общения взрослого с ребенком или детей в паре друг с другом. Такие игры не только снимают мышечное напряжение и усталость, но и закладывают программу доброжелательных межличностных отношений в детском коллективе.

Основой для игрового массажа может послужить любая фольклорная пестушка или веселое и ритмичное стихотворение для детей. Текст подбирается в соответствии с интересами детей. Ритмика текста, усиленная выразительным интонированием, точно подсказывает характер движений в такой игре. В игру могут быть добавлены музыкальные краски в виде эмоционально яркого, ритмичного сопровождения к песенке. Так, веселая ритмичная музыка может стать основой танца с элементами игрового тактильного контакта или массажа в парах (на спинке партнера). Пение и музыкальное сопровож-

дение ритмически организуют игровую деятельность, делают познаваемый ребенком мир ярким и эмоционально насыщенным.

Эмоциональная комфортность, гармоничность самоощущения ребенка тесно связаны с его положительной самооценкой, удовлетворенностью своим позитивным поведением среди окружающих. Процесс формирования мнения о себе, своих качествах и возможностях начинается в самом раннем возрасте. Роль родителей и педагогов в этом процессе весьма значительна. Именно они закладывают основу самооценки ребенка, формируют модели его отношения к себе и «задают программу» в его поведении на многие годы, а то и на всю жизнь. От адекватности самооценки человека, от сформированности моделей позитивного отношения к себе зависит его успех в жизни, преуспевание в любом деле, гармоничность и комфортность самоощущения.

Музыкальные игры с именами можно рассматривать как эффективный прием, с помощью которого ребенок получает возможность представить себя в различных ролях, «примерить» на себя эти роли, найти свой образ, свой стиль. Структура этих игр выстроена таким образом, что каждый ребенок выступает ведущим по очереди с другими. Таким образом, каждому уделяется внимание всех: представленный им образ себя тут же копируется всеми. Этот прием позволяет ребенку не только увидеть себя со стороны, но и ощутить свою значимость в коллективе, ведь любые его версии включаются в игровой процесс, и сам он принимается в игру «в любой роли». Кроме того, звучание собственного имени из уст окружающих вызывает положительные эмоции и настраивает на доброжелательные отношения с ними. Громкое, четкое произнесение, выразительное интонирование своего имени помогают ребенку справиться с робостью, почувствовать свои силы и уверенность в себе.

Ритм игры организуется звучащей музыкой или ритмическим сопровождением самих детей и педагога. Приемы организации игр с именами разнообразны:

- интонационная импровизация своего имени (при поочередной смене ведущих) на фоне четкого ритма, который воспроизводится всеми участниками в движении (от простых шагов или хлопков, четко отмечающих метр-пульс, до развернутой в пространстве двигательной композиции);
- ролевое распределение детей на фон (изображающий, например, «шум волн» с помощью похлопывания себя ладошками по коленкам) и солистов («отправляющих в плавание» свои имена, т. е. произносящих их в произвольном порядке, в любой удобной динамике во время «шума волн»);
- произнесение по очереди своих имен в различных вариантах-заданиях ведущего (очень громко, очень быстро, шепотом, нараспев, «как будто мама хвалит», «как будто плохие мальчишки дразнят», в сочетании с притопом, с хлопком, подняв высоко руку, присев на корточки и т. д.);
- представление своего имени в каком-либо образе («Марина – море», «Юля – юла», «Антон – мерседес» и т. д. В сопровождении с жестами, мимикой и выразительной интонацией);
- исполнение ритма своих имен (в различных модификациях: полное имя, его уменьшительные, ласковые варианты) по очереди на детских инструментах или с помощью любого предмета, издающего звук (кашечки, палочки и т. д.);
- поочередное включение ритмического рисунка имен по сигналу ведущего в метрическую сетку общей композиции;
- исполнение ритма своего имени (голосом или на инструменте) в качестве ритмического остинато с постепенным наложением остинато остальных участников (кульминацию-тутти отмечается ритмомелодией).

дической импровизацией ведущего) и постепенным, поочередным «выключением» партий;

- составление ритмического рисунка в виде слогаформулы из ряда имен, исполнение его в различных вариантах с движениями и инструментальными воплощениями, а затем превращение слогаформулы в ритмическое сопровождение к какой-либо песенке (песня с аккомпанементом может быть украшена танцем из придуманных движений в исполнении группы детей).

Второй этап технологии связан с активизацией в эмоционально-чувственном опыте детей ценностных представлений о мире, развитием эмоциональной отзывчивости к образам-ценностям. На втором этапе метод эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей позволяет актуализировать и закреплять в художественно-игровом опыте представления о позитивном и гармоничном поведении в окружающей среде – чутком, добром, ответственном отношении к миру природы и людей. Для этого дети могут быть вовлечены в самые разнообразные формы музыкально-игровой деятельности: рисование, конструирование, лепка, интонационно-ритмические игры, музыкально-игровые драматизации, темброво-шумовое и двигательное фантазирование и т. д.

Синкретический характер музыкально-игровой деятельности, органичная связь звуковых, двигательных, зрительных, тактильных ощущений со словом расширяет ее воспитательные возможности. Поэтические тексты фольклора и современных произведений для детей, положенные в основу игры, становятся «понятийным материалом», который в доступной и привлекательной для ребенка образной форме приобщает его к знаниям о законах поведения человека в окружающем мире, формирует его собственное мироотношение, основанное на этих законах.

В музыкально-игровой деятельности второго этапа акцентируется задача гармонизации межличностных взаимоотношений у детей. В этом возрасте взаимодействие со сверстниками, признание в группе сверстников оказыва-

ется чрезвычайно важным для целостного психического развития ребенка. с другой стороны, именно в этом возрасте преобладают положительные формы межличностного общения у детей. Закрепление и подтверждение стремления детей к гармоничному взаимодействию средствами музыкально-игровой деятельности приобретает на данном возрастном этапе особую актуальность. Соответственно на втором этапе особое внимание уделяется вовлечению детей в творческое и игровое взаимодействие с окружающими людьми и одухотворенными, очеловеченными в образах искусства явлениями природы, формирование навыков гармоничного общения и жизнеберегающих отношений с окружающим миром в целом.

Мы опираемся на положения, разработанные исследователями структуры и содержания эгоцентрического сознания (С. Д. Дерябо, Б. Т. Лихачев, В. А. Ясвин), о том, что социальные качества являются базисной характеристикой экологичной личности, поскольку взаимодействие с явлениями природы как с «нравственными личностями», по выражению А. Швейцера [7], предполагает социально-нравственную компетентность человека. Культура взаимоотношений человека с обществом, культура отношения к своему нравственному и физическому здоровью и культура взаимоотношений с природой в эгоцентрическом экологическом сознании оказываются взаимодополняющими и обуславливающими друг друга частями единого целого.

Младший школьный возраст является благодатным периодом формирования основ экологичного поведения в окружающей среде: в мире людей и природы. При этом музыкально-игровая деятельность эффективна в развитии у детей невербальных средств взаимодействия с окружающими по следующим показателям: *готовность к общению; легкость вступления в контакт; инициативность общения; выразительность общения; эмпатия.* Рассмотрим подробно методические позиции в формировании у детей основ экологичного поведения в соответствии с каждым из выделенных показателей.

Готовность к общению связана с выработкой позитивного, доброжелательного отношения к окружающим, с желанием и стремлением общаться.

Один из эффективных игровых приемов войти в доверительный контакт с ребенком, стать объектом его симпатии, доставить радость от общения – положительный тактильный контакт с ним (выше уже говорилось об играх на основе пестушек). На тактильных ощущениях построены очень многие детские фольклорные игры. Во многих играх участники воспринимаются неким «единым телом», где каждый выступает продолжением другого и неотъемлемой частью общего целого (например, популярная среди детей игра «Путаница», где дети, не разнимая рук, совершают различные перемещения, запутывающие начальную фигуру, которую потом нужно распутать так же, не разнимая рук). В различных национальных культурах существуют танцы, построенные на фигурах переплетения участников (ярким примером являются русские хороводы с фигурами «плетение», «ручеек», челночек» и др.). Для того чтобы правильно выполнить все замысловатые фигуры таких игр и танцев, нужно почувствовать себя органичной частью целого: вовремя уступить место соседней паре, приноровиться к ритму партнеров, телесно прочувствовать и попасть в общий ритм движения, «вписать» себя в рисунок танца, ориентироваться в общей двигательной композиции, развертывающейся в пространстве. Вне такого ощущения каждым участником себя как части целого, как единого «тела», танец или игра не состоятся. Фольклорные игры и танцы, построенные на фигурах «переплетения», являются ориентиром в создании игр на развитие у детей культуры тактильных взаимодействий, на формирование доброжелательного, открытого отношения к окружающим, на развитие чувства общности, единства с партнерами по игре.

Готовность к общению предполагает владение невербальными этикетными формами поведения среди других людей: умение с помощью жеста и мимики приветливо поздороваться, выразить радость при встрече, вежливо попрощаться и т. д. Модели этикетных форм поведения содержатся во многих народных танцах и танцах детского фольклора. В таких танцах часто есть игровые сюжеты, что, во-первых, облегчает их запоминание, а во-вторых,

способствует выработке выразительных движений, соответствующих этикетным нормам поведения в определенных типичных жизненных ситуациях.

Несложные фольклорные танцы со сменой партнеров развивают у детей *легкость вступления в контакт*. В структуру таких фольклорных танцев входят все средства невербальной коммуникации: обмен с партнером хлопками в ладоши, дружеские жесты и пожатия рук, выразительные приветственные взгляды, улыбки, одобрительные возгласы и т. д. Обязательным условием танца-игры является смена партнера в каждом новом куплете.

Изучение психологами межличностных отношений детей показало, что в детском коллективе есть так называемые «звезды», «пренебрегаемые» и «изолированные». Причины такого разделения бывают разными. Следствие – осуществление неполноценного социального развития. Дети с высокой популярностью, «звезды», могут зазнаться, стать излишне самоуверенными. «Пренебрегаемые» и «изолированные» испытывают эмоциональный голод, обиду, становятся замкнутыми, отчужденными, эгоцентричными. Танцы-игры со сменой партнеров снимают эти барьеры и искусственные ярлыки, создавая для всех равные условия общения. Ребенок с заниженной самооценкой в таких танцах чувствует себя полноправным членом коллектива. Ребенок, который лидирует в группе и привык пренебрегать «тихонями» и «задирами», открывает для себя, что они вовсе не плохие, а такие же, как все.

Инициативность общения на уровне невербальных средств коммуникации проявляется как стремление к самостоятельным, активным действиям, способность взять на себя роль лидера, не испытывать стеснения, оказавшись в центре внимания детей и взрослых, а также позитивно реагировать на временный проигрыш.

Для выработки таких моделей поведения фольклорные детские игры являются настоящей школой. Своеобразными тренингами на преодоление микростресса и позитивного отношения к временному проигрышу являются игры, в которых догоняют, ловят, «пятнают». Игр подобного рода в детском фольклоре много: «Гори, гори ясно», «Горелки», «Цепи кованные», «Волк и

гуси», «Жмурки» и др. Во многих играх создается ситуация, когда каждому ребенку уделяется внимание всего коллектива. Оказавшись в центре внимания, ребенок становится ведущим. Ему необходимо преодолеть смущение и сделать то, что положено по правилам игры: спеть, станцевать и т. д. Такие игры вырабатывают умение быть ведущим, не растеряться, оказавшись в центре внимания, и выполнить игровую роль должным образом.

Структура музыкальных игр со сменой ведущего очень проста: каждый в игре по очереди становится ведущим и оказывается в центре внимания. Оказавшись ведущим, ребенок импровизирует игровые движения. Все остальные участники повторяют движения вслед за ним. По такому принципу могут быть организованы игры на современном музыкальном материале (например, на запев песни ведущий в центре круга «считает» детей, а в припеве тот, на ком мелодия закончилась, становится ведущим и импровизирует движения в центре круга).

Выразительность, эмоциональность общения – это умение адекватно, живо и естественно выражать свои эмоции в мимике, жестах, пантомимике, интонации. От эмоционально-выразительной стороны общения в большой степени зависит его эффективность.

Особенно эффективны для развития выразительности речевой интонации и сопровождающих речь движений игры с воображаемыми героями. Роль воображаемого героя в этих играх может выполнять любой предмет: камешек, палочка, комок бумаги, каштан и т. д. Дети придумывают характеры своим героям, истории из их жизни, рисуют их, воспроизводят в движениях, говорят от их имени, играют с ними. Игры такого рода – прекрасная возможность для перевоплощения ребенка в какой-либо образ, постижения таким способом различных эмоций и их внешних проявлений. Подражание в игре интонациям и движениям выдуманных, сказочных персонажей явится основой для формирования культуры выражения эмоций, навыков невербальной коммуникации, необходимой для гармонизации взаимодействия ребенка с окружающими. Игры с воображаемыми героями напо-

минают ролевые игры и являются адекватным для детей средством развития двигательной культуры, выразительности мимики, пантомимики, речевой интонации.

Приемы организации ролевых игр с воображаемыми героями разнообразны:

- поговорить от имени своего каштана (камешка, палочки и т. д.) «на каштаньем языке» с помощью выразительных интонаций и произвольного набора слогов, «пообщаться» с каштанами соседей;
- в командах по сигналу педагога сложить из каштанов различные фигуры: «круг», «квадрат», «горку», «дорожку» (при условии, что каждый из участников может передвигать или переставлять только свой «знакомый» каштан, не дотрагиваясь до каштана соседей);
- «превратиться» в каштаны и под музыку перестраиваться по сигналу педагога в называемые им фигуры;
- перекладывать каштаны из рук в руки по кругу в ритме и темпе звучащей музыки меняя направление при смене музыкального сопровождения. В процессе игры дети должны отработать четкость движений в ритме (взять – положить). Когда это у них будет получаться, педагог воспользуется их движениями в качестве ритмического сопровождения к своей песне;
- вести «шумовой диалог» с партнерами по игре с помощью мимики и разнообразных звуков, получающихся от манипулирования бубном, в котором сложены каштаны (например, легонько подбрасывая лежащие в нем каштаны вверх; двигая бубен в разные стороны и шелестя каштанами; постукивая пальцами руки по дну бубна, по его бокам; делая широкие и более мелкие движения руками и т. д.);
- придумать позы в характере своего героя-каштана и станцевать танец-импровизацию.

Удачно подобранное музыкальное сопровождение к игре, содержащее яркий эмоциональный образ, стимулирует детское воображение, помогает

найти адекватные средства его выражения в движении. В процессе воплощения музыкального образа происходит двигательно-координационное и интонационно-речевое развитие детей. Игры направлены на развитие у детей фантазии и выдумки, на умение выражать свои эмоции, чувства и настроения в движениях и интонациях, а также помогают детям избавиться от тревожности и скованности, обрести состояние раскрепощенности, уверенности в своих силах и возможностях, стать эмоционально выразительными в общении.

Эмпатия – умение входить в эмоциональное состояние другого человека, понимать его чувства, сопереживать им. Проявление эмпатии в общении, отражение чувств собеседника, позволяет установить с ним активную обратную связь. Таким образом, развитие способности улавливать эмоциональные состояния собеседника и подстраиваться к ним чрезвычайно важно для успешности общения. Чтобы лучше понять чувства собеседника, нужно следить за выражением его лица, позой, жестами, интонацией. Этот навык вырабатывается во многих фольклорных играх-«зеркалах», условием которых является точное копирование позы партнеров (примером подобной игры в детском фольклоре является всем известная «Море волнуется»). Игры-«зеркала» могут быть организованы и на современном музыкальном материале. Яркий в эмоциональном отношении, интересный для детей музыкальный образ вместе с игровой ситуацией вовлекает ребенка в процесс внимательного наблюдения за позой партнера по игровому общению, подстраивания к его жестам, пластике, проникновения в его эмоциональное состояние через собственные телесные ощущения в процессе копирования движений.

Для развития навыков эмпатии эффективны двигательные игры-импровизации в парах. Они построены на невербальном взаимодействии двух партнеров, основанном на мимике, жестах, движениях, тактильных ощущениях, принимаемых позах. Обязательным условием каждой игры является смена ролей ведущего и ведомого. Оба участника в процессе игры или ее повторения должны побывать и в той, и в другой роли. Сюжеты таких

двигательных игр в паре могут самые разнообразные в зависимости от фантазии педагога и интересов детей («Бабочка и ветерок», «Зеркальное отражение», «Водитель машины», «Художник и кисточка» и т. д.)

В развитии эмпатии эффективны игры-диалоги на инструментах (ксилофонах, металлофонах, любых ударных, шумовых инструментах, звучащих предметах). Эти игры-импровизации основаны на природном чувстве ритма и развивают способности у детей эмоционально-ритмической подстройки друг к другу. Их смысл заключается в умении партнеров найти общий темп, характер ритмического движения. Звуковые игры такого рода можно рассматривать как своеобразную музыкотерапию. Совместное выстраивание общего ритма и свободное (каждый играет свое) пребывание в этом ритмическом потоке доставляет огромное удовольствие, поскольку снимает напряжение, конфликтность, создает атмосферу доброжелательности и гармонии взаимоотношений. Приемы организации импровизационных темброво-шумовых композиций, основанных на ритмической подстройке, разнообразны.

Например, в игре «в дирижера» ведущий показывает различные движения, которые дети должны в точности копировать вслед за ним. Движения могут быть самыми разнообразными, включающими смешные, игровые варианты. Это может быть обыгрывание в движении текста песенки. с помощью этого игрового прима дети учатся правильно держать палочки (свободно, не зажимая кисти рук) и извлекать звуки из инструментов различными способами: глиссандо, удары руками вместе и по очереди, громко и тихо, в разных регистрах и т. д. Все движения «дирижер»-ведущий делает без инструмента, лишь имитируя игру на нем. Дети же озвучивают эту имитацию каждый на своем инструменте. Таким образом, происходит знакомство не с отдельными нотами, мелодиями, но в целом со звучанием инструмента, его красочными, тембровыми возможностями;

В игровом диалоге происходит одновременная импровизация двух детей на инструментах. Смысл игры заключается в умении двух партнеров

подстроиться друг к другу ритмически, найти общий темп, характер ритмического движения. Высота звука, мелодическое соответствие, выстраивание какой-либо музыкальной формы в этой игре не имеют значения. Остановить «разговор» можно в любой момент, когда это захочется партнерам-«собеседникам» (на начальном этапе необходим пример педагога в таком диалоге с каждым ребенком, помогающий «запустить» естественный природный механизм эмоционально-ритмической подстройки);

На основе естественной ритмической подстройки друг к другу можно создавать игровые композиции. Сюжетов для создания и озвучивания игровых сценок великое множество. Ими могут быть знакомые детям или придуманные ими самими сказки, игровые «путешествия» в зоопарк, в лес, в цирк, в космос, в сказочную страну и т. п. В этих играх инструменты превращаются в персонажей сказок и историй, воплощают их звуковые образы. Это прекрасные творческие задания, развивающие воображение, эмоциональную сферу детей, а главное – способность чувствовать партнеров по игре, умение подстраиваться к общему ритму, вживаться в эмоциональное состояние звучащих образов.

Третий этап технологии связан с формированием субъектного отношения к природе, которое реализуется в поведении личности, в ее бытийных взаимодействиях с окружающим миром.

На третьем этапе метод эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей позволяет направлять музыкально-игровую деятельность на выработку и закрепление у детей навыков позитивного, жизнеоберегающего поведения в окружающей среде. Воспитательный характер игр связан с целенаправленной работой педагога по перенесению сказочных и игровых сюжетов в различные смысловые контексты. Например, задание для детей «подобрать герою сказки подходящую для него пословицу»; «отгадать, про кого эта песенка (или чья это музыка, чей танец)»; придумывание с детьми и драматизация сказок, где героями являются они сами; фантазирование на тему «что станет с каким-либо сказочным героем, если он

попадет в другую сказку»; нахождение аналогий со сказочными образами в окружающем мире. При этом педагог имеет возможность изменить развитие сюжета в образной истории или сказке, чтобы подсказать детям выход из ситуации, сложившейся в реальной жизни. Игровые сюжеты разворачиваются совместными усилиями детей и педагога таким образом, чтобы дети имели возможность сравнить себя с хорошими героями, пытались подражать им в своих действиях, транслировать положительные образы сначала в ситуации игры, а затем и в ситуации реальной жизни.

На данном этапе дети готовы к более сложным формам музыкально-игровой деятельности, таким, как интонационно-речевые и двигательные импровизации под музыку, темброво-шумовые композиции, танцы с более сложными пространственными перестроениями и элементами фантазирования, рисование музыки, творческие игры-драматизации. У детей уже накоплен достаточный опыт игровых приемов, на основе которого возможны их творческие проявления. В младшем школьном возрасте игровая творческая деятельность приносит детям много радости и выступает наиболее продуктивным средством развития у них интереса к изучаемому материалу, а значит и лучшего его усвоения. Ярko и образно представленные и «сформулированные» в жанрах фольклора и в современных детских произведениях правила и нормы гармоничного поведения в окружающей среде служат словесным материалом для игр, основой их сюжетов.

На третьем этапе акцент в воспитательной работе делается на взаимодействии с образами окружающего мира, явленными в искусстве, формирует в эмоционально-чувственном опыте детей образы гармоничных взаимоотношений человека и природы, красоты и выразительности окружающего мира и многообразия человеческих чувств, эталонов доброго, чуткого, ответственного отношения к окружающему миру и к внутреннему миру человека. Музыкально-игровая деятельность третьего этапа направлена на освоение детьми моделей гармоничных взаимодействий с очеловеченными, одухотворенными в произведениях искусства образами природы.

Рассмотрим *методы и приемы*, способствующие овладению детьми моделями гармоничного, жизнеберегающего поведения *на третьем этапе* технологии.

В дополнении к методу эмоционально-деятельностного переживания детьми эколого-эстетических ценностей мы обращаемся к методам, разработанным в рамках экологической психопедагогики, трансформируя их в соответствии с полихудожественной игровой деятельностью детей.

Авторы методики по формированию у детей экологического сознания считают, что представления личности о мире природы должны строиться «не только на основе экспериментально логической деятельности, но и опираться на образы мира природы, возникающие вследствие его эмоционально-эстетического освоения, философского осмысления» [2, с. 338]. Поэтому в группе методов, направленных на формирование экологических представлений, значимое место занимает *метод художественной репрезентации природных объектов*. Он заключается в формировании у детей мыслеобразов природных объектов средствами искусства.

При реализации данного метода в воспитательном процессе периода детства неocenимы по своей эффективности произведения фольклора, в которых природа предстает в одухотворенных и очеловеченных образах как живая, нуждающаяся в участии человека, взаимодействующая с ним.

В разработках по экологической педагогике и психологии обоснованы методы, направленные на формирование субъектного отношения к природе. Среди них – *методы экологической идентификации и экологической эмпатии*. Суть данных методов заключается в психологическом моделировании состояний природных объектов с целью их лучшего понимания и сопереживания им.

Детские фольклорные игры содержат в себе разнообразные приемы игрового «проживания» ситуаций, связанных с образами животных, растений, разнообразных явлений природы. Один из приемов, который легко переносится в педагогический процесс – обыгрывание в движениях и интонациях

повадок животных, игровая драматизация несложных сюжетов песенок. Так, игровые массажные движения в пестушках можно связать с образами и повадками животных, птиц. Сценки, «разыгранные» с помощью тактильных взаимодействий и воплощенные в телесных ощущениях ребенка, обогащают его эмоционально-чувственный опыт эмпатии по отношению к объектам природы, идентификации себя с ними, закладывают чувственную основу гармоничной включенности в явления и события окружающего мира. Общение с художественными образами природы как с партнерами по игре, интонационно-двигательное переживание игровых ситуаций настраивают ребенка на особое отношение к природе как к живой, взаимодействующей с человеком, включенной в систему человеческих отношений.

Тексты произведений детского фольклора «провоцируют» детей не только к выразительным игровым движениям, но и к воспроизведению звуковых эффектов на детских инструментах. Включение звуковых эффектов в художественно-игровую деятельность чрезвычайно увлекает детей. Звуки, извлекаемые из музыкальных инструментов, возбуждают интерес, вызывают к их воображению. Дети особенно восприимчивы к качеству звучания, его окраске, тембру.

Игрушки-инструменты, сделанные своими руками, не менее привлекательны для детей. Жестяная баночка из-под кофе, наполовину засыпанная крупой, пригодится в игре в роли маракаса. Чугунная крышка от кастрюли, подвешенная за веревочку может превратиться в колокол, если бить по ней ложкой. Плотная бумага, согнутая в рулон (с пространством внутри) издает гулкий, глубокий звук при постукивании о различные предметы или собственные колени. Перевернутая вверх дном картонная коробка вполне заменяет барабан. Два обыкновенных маленьких камешка или две пластмассовых шариковых ручки при ударах друг о друга также превращаются в «инструменты». Такие превращения обычных вещей в инструменты увлекают детей. Они и сами быстро включаются в игру по изучению звуковых

возможностей окружающих вещей и по изобретению новых инструментов-игрушек.

Герои потешек, прибауток и их действия могут быть озвучены с помощью самодельных инструментов. с детьми необходимо обсудить, какой «инструмент» подходит для озвучивания различных действий героя, помочь им выбрать нужное с помощью наводящих рассуждений. Песенку можно спеть вместе с детьми, распределив роли в инструментальном сопровождении: одни дети озвучивают различный характер действий героя с помощью разных предметов-инструментов, а кто-то ударом «колокола» начинает каждый куплет и заканчивают всю песню. Ролями можно меняться. Не обязательно, чтобы в одной песне использовались все имеющиеся предметы. Это может быть только «колокол»-крышка («Ой, звоны звонят», «Дон-дон») или «колокольчик»-стаканчик, по которому тихонько ударяют стеклянной палочкой («Дроздок»). Важно, чтобы звуковые образы соответствовали характеру героев песенок или звукам природы, о которой в них упоминается (шум ветра, дождя, шелест деревьев и т. д.)

Среди методов, разработанных в рамках экопедагогики, *метод экологических ассоциаций*, который используется для «анalogии между какими-либо естественными проявлениями природных объектов и соответствующими социальными проявлениями» [2, с. 339].

Прием ассоциативных сопоставлений человека с природными явлениями составляет основу многих народных пословиц и поговорок. Музыкальные игры на основе пословиц и поговорок стимулируют интерес детей к этому жанру устного народного творчества. Например, поговорка, эмоционально яркая и ритмичная, может стать слоогоформулой, на которой выстраивается интонационно-ритмическая игра с детьми. Хлопки, щелчки, притопы и другие разнообразные «звучащие жесты», сопровождающие слоогоформулу, помогут детям воплотить ее ритмику в движении, пережить ее в телесных ощущениях и воспроизвести затем этот ритм на инструментах.

Слогоформула, повторяемая много раз с различными сопровождениями, но в одном ритме, создает эффект ритмического оstinato. В данном случае прием ритмического оstinato создает основу всей игровой композиции, рождает у детей положительные эмоции от ритмической упорядоченности игрового действия, от слаженной совместной деятельности в процессе игрового общения.

Приемы организации речевых игр со слогоформулами укладываются в несложную схему. На первом этапе слогоформула прорабатывается интонационно и в движениях со звучащими жестами. Варианты предлагаются как педагогом, так и самими детьми, а затем повторяются всеми вместе. На втором этапе может быть развернута игра, в которой сюжет текста превращается в небольшое действо. Оба первоначальных этапа связаны с экспериментом, импровизацией, неожиданными идеями. Третий этап – исполнение освоенного ритмического рисунка на инструментах с наиболее удачными и подходящими звучащими жестами и интонациями, использование его в качестве ритмического оstinato к песне или танцу. Заключительный этап игры, таким образом, должен представлять собой эстетический результат, выстроенность идей и творческих находок в некую органичную законченную форму.

Для организации подобных игр нужен особый творческий и игровой настрой педагога: его готовность принятия разнообразных, иногда нелепых, с точки зрения взрослого, детских идей, его чувство юмора, умение быть вместе с детьми, а не над ними. В то же время педагог в таких играх является режиссером, исподволь подводящим игру к эстетически значимому результату.

Интонационно-двигательная игра может развернуться на основе загадки, в которой образы окружающего мира представлены поэтически и ассоциативно. Включение музыкального сопровождения к пению или выразительному интонированию текста загадок является мощным стимулом к рождению ярких ассоциативных образов у детей. Приемы организации интонационно-двигательных игр на основе загадок:

- интонирование текста с различной эмоциональной окрашенностью в соответствии с характером отгадки. Например, загадку: «Из куста шипуля, за ногу тяпуля» (змея) можно интонировать низким, страшным, зловещим, таинственным, шипящим голосом в соответствии с характером персонажа или создавать с помощью интонации различные образы этого персонажа (шустрая и веселая змейка, старая дряхлая змея, хитрая, агрессивная, ленивая и т. д.);
- озвучивание текста соответствующими по тембру инструментами, звуками голоса, звучащими (шуршащими, скрипящими и т. д.) предметами;
- сопровождение текста выразительными движениями;
- выделение в тексте сильных долей и интонирование по цепочке;
- придумывание движений к каждому такту слогаформулы;
- игровая драматизация сюжета с разделением детей по ролям (например, загадка «Прыгает тютюшечка, сам не зверь, не птюшечка» (лягушка) может быть инсценирована с распределением ролей на «болото», «кочки» и т. д.);
- воспроизведение ритмического рисунка слогаформулы в движениях и на инструментах.

Важно продумать заключительный этап игры, в котором будут представлены все встречавшиеся в игре формы деятельности.

К загадкам можно подобрать темброво-шумовой аккомпанемент. Игра со звуками окружающих предметов и превращение этих звуков в образы героев загадок – занятие чрезвычайно увлекательное для детей. с помощью шумового аккомпанемента можно инсценировать загадку: изобразить воображаемых героев, характер их действий, окружающую их обстановку. Исследование звуков, «живущих» в разных предметах, и создание собственной темброво-шумовой драматургии к загадкам приведет детей к настоящему творчеству, обогатит их эмоциональную сферу.

Дети ведут себя свободно и непосредственно в играх со звуками-красками. Ведь главное здесь – ощущение тембра, его образных звукокра-сочных возможностей. Инструмент в этих играх призван восприниматься детьми как один недифференцированный предмет, звуковая масса, красочное пятно, которым дети озвучивают-«окрашивают» понятное им по характеру и эмоции изображение на картинке. с помощью таких игровых приемов акти-вируются способности детей к ассоциативному восприятию окружающего мира природы и сопоставления его смыслов с миром людей.

К группе методов, формирующих субъектное отношение к природе, относится *метод экологической рефлексии*. Данный метод «стимулирует осо-знание личностью того, как ее поведение могло бы «выглядеть» с точки зрения тех природных объектов, «интересы» которых оно затрагивает» [2, с. 341]. В народной педагогике в соответствии с этим мето-дом разворачиваются сюжеты многих сказок, в которых природа выступает в живых образах. Правила поведения, модели взаимоотношений между чело-веком и природой, почерпнутые ребенком в сказках, присваиваются им и транслируются в игровые и житейские ситуации. Драматизации сказок, разыгрывание детьми сказочных сюжетов, совместные с воспитателем бесе-ды по сказкам развивают у детей способность к анализу своих действий и по-ступков, направленных на мир природы.

Эффективным средством включения детей в процесс сказочных пере-воплощений являются двигательные импровизации под музыку и рисование музыки. Эти формы художественно-игрового творчества взаимно дополняют друг друга. Движение под музыку, как правило, предваряет рисование: ре-бенку необходимо телесно пережить эмоциональное содержание музыкаль-ного произведения, чтобы затем выразить образы своей фантазии в красках и линиях.

Самый простой способ организации игрового движения под музыку – повтор детьми движений за педагогом. В зависимости от того, на что хочет нацелить внимание детей педагог – на живописность музыкальных красок-

тембров или на выразительность линий-интонаций, он может продумать дополнительные средства выразительности своей пластической импровизации. Например, педагог может раздать детям яркие цветные газетные платочки, ленточки или другие атрибуты, которые помогут «включить» цвет в движение. Чтобы заострить внимание детей на характере интонационных линий, педагог может выразить их в жестах, выстроить эти линии в пространстве в процессе импровизации движений (водить детей за собой «змейкой», закручивать движение по спирали, «улиткой», вводить разнообразные рисунки хоровода и т. д.)

После того, как дети освоились с формой имитации движений за педагогом, можно организовывать с ними собственно пластические импровизации. Наиболее эффективный прием включения детей в двигательное творчество – игры со сменой ведущих. При организации таких игр педагогу необходимо помнить, что условием творчества детей в любых его проявлениях является свобода выбора и отсутствие авторитарного давления со стороны взрослого. Поэтому в игры вводятся дополнительные правила.

1. Ведущим сможет быть каждый, когда до него дойдет очередь. «Очередь» легко организовать, придав ей форму круга: дети стоят в кругу и передают роль ведущего по кругу. Когда дети освоят форму общего круга, можно переходить к нескольким маленьким кружкам, квадратикам, треугольникам, к движению змейкой, к игре в парах и т. д.

2. Любые действия, предложенные ведущим, принимаются без обсуждения и в точности повторяются всеми. Даже если ребенок растерялся и просто стоит или топчется на месте, игра не должна останавливаться. Педагог, принимающий участие в игре наравне со всеми, в этом случае должен взять на себя роль «дирижера» и помочь ребенку достойно выйти из создавшейся ситуации. Например, педагог в своем варианте повтора движений может шуточно обыграть топтание незадачливого ведущего на месте и жестом, мимикой дать понять всем, что такой вариант тоже возможен.

3. Каждый может оставаться ведущим столько времени, сколько захочет. Свою роль ведущего ребенок может передать следующему, когда захочет или когда иссякнет его фантазия. Это правило легко выполнимо на начальных стадиях включения детей в подобные игры, когда дети еще не привыкли быть в роли ведущего, стесняются и стараются быстрее передать эту роль следующему. В дальнейшем некоторые дети настолько осваиваются с ролью ведущего, что с нежеланием отдают ее другому. В таких случаях педагог должен изменить правило: ведущие меняются на каждую музыкальную фразу, куплет или часть музыкального произведения.

С помощью этих приемов могут быть организованы игры на основе музыкальных произведений с яркими и выразительными образами, которые дети способны воспринять и выразить пластически. Для двигательных импровизаций детей необходимы импульсы-мотивации – интригующие, захватывающие воображение ребенка игровые сюжеты (например, «Мышки на зарядке», «Веселые снежинки», «Танец маленькой речки», «Волшебный сад», «Танец осенних листьев», «Бабочки и жуки» и т. д.) Для эмоциональных перевоплощений детям могут быть предложены самые разнообразные сказочные темы: танцы зверей и птиц, танцы сказочных героев, танцы цветов и т. д. Педагог может проявлять собственное творчество в поисках композиционных приемов для организации игр-импровизаций с детьми. В дальнейшем это могут быть более свободные пластические композиции или игры с сюжетами, придуманными самими детьми. Музыкальные образы, связанные в игре с образами природы и пережитые детьми в движении, легко переходят в сюжеты детских рисунков.

Творческую игру можно организовать на основе произведений календарного фольклора. Игровые интерпретации фольклорных произведений, их соединение с современными сюжетами и звучаниями воспринимаются детьми с большим интересом. В содержании игры может быть реализована главная идея календарного ритуала – деятельность помощи природе, живое

общение с ее одухотворенными образами. Приемы организации подобной художественно-игровой «помощи» природе:

- сочинение «магических» закличек (дождя, птиц, ветра, весны) на основе фольклорных или придуманных самостоятельно текстов;
- коллективный танец-импровизация на тему, связанную с природными явлениями (танец воды, огня, облаков, листьев и т.д.);
- придумывание движений к хороводным песням, игровая драматизация их текстов;
- игры-соревнования между командами (например: кто быстрее забросает «снежками» снежную бабу, чтобы помочь приходу весны).

Сюжеты, связанные с календарной обрядовостью, дают простор для творчества детей и самого педагога. Лепка птиц и животных из пластилина, создание аппликаций из природного материала, рисование под музыку помогают детям соединить с образами природы собственные эмоции и переживания, одухотворить, оживить их в своем представлении. Природа, отраженная в сознании ребенка в живых поэтических образах, – это и есть первый значимый шаг в воспитании гуманного отношения к ней в будущем.

Заключение

Экспериментальная апробация технологии эколого-эстетического развития детей в музыкально-игровой деятельности показала следующие результаты.

По образно-содержательному критерию: активное взаимодействие детей с очеловеченными образами природы как с «нравственными личностями» в музыкально-игровой деятельности привело к значительному обогащению у детей эмоционально-образного тезауруса, оптимизировало формирование у детей представлений о самоценности природных объектов и явлений, о необходимости сохранения ее красоты, способствовало личностному осмыслению многообразия окружающего природного пространства и уни-

кальности, значимости каждого его явления. Трансформация в современные условия традиций народной педагогики и игровых приемов фольклорного творчества «оживила» образы фольклора в сознании детей, способствовала органичному включению детей в культуру своего народа, гармонизировала их отношения в семье и в детском коллективе.

По эмоционально-мотивационному критерию: внедрение метода эмоционально-деятельностного переживания эколого-эстетических ценностей в педагогическую практику способствовало плодотворному использованию музыкально-игровой деятельности как средства, усиливающего позитивную эмоциональную реакцию и личностную сопричастность к явлениям окружающего мира, закрепления в опыте детей гармоничных моделей поведения в окружающей среде. В процессе игровых воплощений художественных образов у детей оптимизировалось двигательно-координационное и интонационно-речевое развитие – появилась раскованность, свобода, уверенность и адекватность двигательных и интонационных проявлений, что привело к значительному снижению тревожности, скованности, капризности в поведении детей, к преобладанию уравновешенных форм поведения, способствовало развитию эмоциональной отзывчивости, сопереживания, идентификации себя с одухотворенными образами природы, мотивировало на подражание разным эталонам гармоничного взаимодействия с окружающим миром.

По деятельностно-практическому критерию: целенаправленное развитие способностей детей к двигательному и интонационному творчеству дало им возможность проигрывать различные ситуации, делать свой выбор по отношению к тому или иному явлению и воплощать его в игровых действиях. Проигрывание образных историй в музыкально-игровой деятельности стимулировало желание детей идентифицировать себя с положительными героями художественных произведений, позволило ощутить удовольствие от собственного этического поведения в ситуациях игры, развило навык перенесения игровых ситуаций в свои повседневные занятия. Дети научились давать оценку поведения других детей или героев художе-

ственных произведений с помощью соответствующих ситуациям поговорок и пословиц, примеров из сюжетов сказок и образных историй, что, стимулировало их способности к анализу собственного поведения в окружающей среде. У детей повысились самооценка, через игровые ситуации появились практические навыки выбора позитивных действий в окружающей среде, ответственного отношения к себе, к окружающим людям к образам природы.

Практический опыт внедрения представляемой технологии показывает, что она может быть интегрирована в современные программы воспитательной работы в условиях отдыха и оздоровления детей.

Список литературы

1. Арутюнян Э. А. Микросреда и трансформация общественных ценностей в ценностную ориентацию личности. – Ереван: Изд-во АН Арм., 1979.
2. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1996.
3. Куприна Н. Г. Экология музыкально-звуковой сферы современного ребенка: монография. – М.: Academia, 2007.
4. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. Религия, ценности и пик-переживания. – М: ЭКСМО-ПРЕСС, 2002.
5. Погорелов С. Т. Теория и практика социокультурного подхода в системе образования Свердловской области. Перспективы развития проекта «Урал. Человек. Истоки» // Социокультурный подход в современном образовании: опыт реализации регионального образовательного проекта «Урал. Человек. Истоки». Материалы науч.-практич. конф. 25 апреля 2007 года / Институт развития регионального образования Свердловской области. – Екатеринбург: [б. и.], 2007.

6. Эстетическая среда и развитие культуры личности (в школе и педвузе): межвузовский сб. науч. тр. / ИХО РАО; Луганский государственный педагогический ун-т им. Т. Шевченко. – М., Луганск: ИХО РАО, 2000.
7. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. – М.: Прогресс, 1992.
8. Ясвин В. А. Мир природы в мире игр: опыт формирования отношения к природе. – М.: Эколого-просветительский центр «Заповедники», 1998.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОЦЕНКЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ РЕАЛИЗУЕМЫХ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ЛАГЕРЯ

Файзуллина А. Р.

Доцент кафедры педагогики и психологии,

*ГАОУ ТО ДПО «Тюменский областной государственный институт
развития регионального образования», к. п. н.*

Тенденции развития общества обусловили появление федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), которые определили необходимость разработки новых подходов к образовательным результатам и их оценке, а также их учет при реализации дополнительных общеразвивающих программ в условиях детского лагеря. Неслучайно называют летние каникулы «пятой четвертью», где нашей задачей является организация содержательного досуга детей и достижение результатов.

Ориентация на результаты образования – это важнейший компонент конструкции ФГОС второго поколения. В концепции ФГОС указаны требования к результатам освоения общеобразовательных программ, которые структурируются по ключевым задачам общего образования и включают в себя:

1. Предметные результаты – усвоение обучаемыми конкретных элементов социального опыта, изучаемого в рамках отдельного учебного предмета, то есть знаний, умений и навыков, опыта решения проблем, опыта творческой деятельности.

2. Метапредметные результаты – освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

3. Личностные результаты – сформировавшаяся в образовательном процессе система ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам.

Система оценивания, в соответствии с требованиями ФГОС, ориентирована на результативность, а критерием успешности в освоении программ является достижение воспитанниками трех групп планируемых результатов: предметных, метапредметных и личностных.

Рассмотрим основное содержание результатов.

Предметные результаты. Требования к предметным результатам отражены в документе «Фундаментальное ядро содержания общего образования». В нем указаны основные элементы научного знания по каждому предмету, изучаемому в средней школе. Эти результаты традиционно прописываются во всех методических пособиях, в большом количестве издающихся по любой школьной дисциплине.

Метапредметные результаты.

В ФГОС содержатся требования к метапредметным результатам, которые должны отражать:

1. Умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности.

2. Умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач.

3. Умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией.

4. Умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения.

5. Владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности.

6. Умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы.

7. Умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач.

8. Смысловое чтение.

9. Умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение.

10. Умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей, планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью.

11. Формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий.

12. Формирование и развитие экологического мышления, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации.

В документе «Фундаментальное ядро содержания общего образования» есть раздел «Универсальные учебные действия» [1, с. 53–57]. Существуют разные подходы к пониманию этого понятия:

1. В широком значении термин «универсальные учебные действия» трактуется как «умение учиться», т. е. как способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта;

2. В узком значении этот термин означает совокупность способов действий учащегося, обеспечивающих его способности к самостоятельному усвоению новых знаний и умений.

Универсальные учебные действия (УДД) ФГОС группируются в четыре блока: личностные, регулятивные, познавательной направленности и коммуникативные.

Таким образом, универсальные учебные действия в свою очередь являются метапредметными результатами.

Личностные результаты.

Современное образование становится все более индивидуализированным, дифференцированным, ориентированным на создание условий выбора для удовлетворения образовательных потребностей обучающихся. Общество приходит к пониманию того, что истинным результатом образования является не просто получение знаний, а познавательное и личностное развитие обучающихся в образовательном процессе. Происходит слияние педагогических и психологических целей обучения и воспитания. Новый стандарт впервые основывается на отечественных психолого-педагогических идеях, а именно на системно-деятельностном подходе, обеспечивающем построение образовательного процесса с учетом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и здоровья обучающихся.

Согласно ФГОС, наряду с предметными и метапредметными результатами прописаны требования к личностным результатам, которые включают:

- готовность и способность обучающихся к самообразованию, саморазвитию и личностному самоопределению,
- сформированность мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности,
- систему значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности,
- умение ставить цели и строить жизненные планы,
- способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме.

Эти способности, умения, установки, квалифицируются в новом образовательном стандарте как личностные универсальные учебные действия, подлежащие формированию и развитию у детей на всех ступенях обучения.

Обозначенные в Стандарте личностные результаты в отечественной психологии определяются как психические новообразования, то есть качественные особенности психики, которые впервые появляются в данный возрастной период и определяют сознание ребенка, его отношение к среде, к внутренней и внешней жизни.

К окончанию обучения такими новообразованиями становятся личностное и профессиональное самоопределение, то есть сформированное мировоззрение, обретение личностной идентичности, готовность и способность к саморазвитию, самовоспитанию и самообразованию на протяжении всей жизни, самостоятельное и независимое определение жизненных целей и выбор будущей профессии.

Совершенно очевидно, что предметные, метапредметные и личностные результаты представляют собой триединую задачу современного дополнительного образования детей.

В дополнительных общеразвивающих программах существуют свои тенденции в оценке результатов как метапредметных, так и личностных. Личностные достижения ребенка в организации дополнительного образования можно рассматривать как изменения качеств личности, которые возникают в ходе успешного освоения избранного вида деятельности. Соответственно, структура личностных достижений воспитанника, как считает ряд исследователей, может быть представлена следующими составляющими: мотивационно-ценностным (потребность в самореализации, саморазвитии, самосовершенствовании, мотивация достижения, ценностные ориентации); когнитивным (знания, рефлексия деятельности); операциональным (умения, навыки); эмоционально-волевым (уровень притязаний, самооценка, эмоциональное отношение к достижению, волевые усилия) [3, с. 7].

Соответственно и технологии оценивания индивидуальных достижений детей должны быть ориентированы не на репродукцию воспитанником информации, а на созданный им самостоятельный продукт, имеющий прикладную ценность – различные проекты: исследовательские, этнографические, дизайнерские, социальные, художественные и т. п.

Все это делает возможным реализацию в системе дополнительного образования детей наиболее актуальных современных образовательных тенденций: сосредоточенность на ребенке, который в полной мере становится субъектом образовательного процесса; практическую ориентированность образования, его открытость запросам жизни и сферы труда, связь с современными контекстами.

Следовательно, основными особенностями оценки результатов дополнительных общеразвивающих программ, в том числе реализуемых в условиях лагеря является использование триединого подхода, основанного на принципе комплексности (таблица 1). Так, для оценки предметных результатов предлагаем применение традиционного подхода, включающего оценку уровня освоения дополнительной общеразвивающей программы. Для оценки метапредметных результатов рекомендуется применение компетент-

ностного подхода, направленного на определение уровня развития ключевых компетентностей воспитанника. Оценка личностных результатов базируется на психолого-педагогическом подходе, ориентированного на показатели личностного роста воспитанника. Также необходимо в соответствии с Поручением Президента РФ Пр-78 от 20 января 2016 г руководствоваться следующим: *обобщенная оценка этих и других личностных результатов освоения обучающимися программ должна осуществляться в отношении соответствующих целостных групп обучающихся (неперсонифицированная оценка) в рамках государственной аккредитации образовательной деятельности, других процедур контроля и мониторинга, установленных Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» для оценки результатов деятельности системы образований, организаций, осуществляющих образовательную деятельность.*

Таблица 1 – Комплексное оценивание качества образовательного процесса

Подход к оцениванию качества образовательного процесса	Объект оценивания	Формы диагностики	Способы оценивания
Традиционный подход	Уровень освоения ДОП (предметные результаты)	Тестирование, зачет, исследовательская работа, творческая работа	Оценочный лист
Компетентностный подход	Уровень развития ключевых образовательных компетентностей и владения УУД (метапредметные результаты)	Участие в мероприятиях (конкурсах, выставках, олимпиадах), самоанализ познавательной деятельности в форме эссе, рассказа, описания опыта, презентация, защита проекта. Систематизация собственных достижений	Портфолио достижений

Психолого-педагогический подход	Показатели личностного роста Показатели ценностных отношений (личностные результаты)	Тестирование, собеседование, тренинг, соц.опрос, анкетирование	Тестовые задания, выполнение творческой работы
---------------------------------	---	--	--

Одной из эффективных форм оценки личностного прогресса ребенка является портфолио, способствующее формированию у ребенка культуры мышления, логики, умений анализировать, обобщать, систематизировать, классифицировать.

Портфолио – это одна из альтернативных форм оценивания, отвечающих требованиям нового видения оценки обучения по результатам, по приложенным усилиям, по материализованным продуктам учебно-познавательной деятельности. Методологическая идея портфолио предполагает: смещение акцента с того, что обучающийся не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет по данной теме, разделу, предмету; интеграцию количественной и качественной оценок; перенос акцента с оценки на самооценку.

Анализ исследований В. К. Загвоздкина, Т. Г. Новиковой [2, 4], показал, что существуют различные подходы к определению понятия «портфолио» в образовании:

- способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений учащегося в определенный период его обучения, коллекция работ и результатов учащегося, которая демонстрирует его усилия и достижения в различных областях;
- систематический и специально организованный сбор доказательств, используемых педагогом и учащимися для мониторинга знаний, навыков и отношений обучаемых;
- рабочая файловая папка, содержащая многообразную информацию, которая документирует приобретенный опыт и достижения учащихся.

Несмотря на различные подходы в определении понятия «портфолио», можно констатировать, что данное понятие позволяет учитывать результаты,

достигнутые детьми в разнообразных видах деятельности детского лагеря: познавательной, проектной, творческой, социальной, коммуникативной.

Таким образом, сегодня при оценке результатов дополнительных общеразвивающих программ реализуемых в условиях детского лагеря необходимо учитывать:

- оценку трех групп результатов: предметных, метапредметных, личностных;
- использование комплекса оценочных процедур как основы динамики индивидуальных образовательных достижений;
- использование контекстной информации для интерпретации полученных результатов в целях управления и организации деятельности;
- использование разнообразных форм и методов оценки, в том числе и портфолио достижений в качестве накопительной системы оценивания результатов за период пребывания в лагере.

Список литературы

1. Васильева Т. С. ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 74–76.

2. Загвоздкин В. К. Портфель индивидуальных учебных достижений – нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки // Школьные технологии. – 2004. – № 3. – С. 179–185.

3. Криволапова Н. А. Современные тенденции в оценке личностных результатов обучающихся в условиях развития общего и дополнительного образования // Современное дополнительное образование: новое время – новые подходы. Интеграция сфер дополнительного образования, воспитания и молодежной политики: материалы всероссийс. научно-практ. конф.(г. Курган, ноябрь 2016 г.). – Курган: [б. и.], 2016.

4. Новикова Т.Г. Папка индивидуальных учебных достижений портфолио: федеральные рекомендации и местный опыт // Директор школы. – 2004. – № 7. – С. 13–24.

ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ЕЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОТДЫХА ДЕТЕЙ И ИХ ОЗДОРОВЛЕНИЯ

Неделина С. В.

*Доцент кафедры ФК, ОБЖиВТ, ГБУ ВПО Воронежской области
«Институт развития образования», к. п. н.*

Введение

Должны ли дети играть, развиваться, отдыхать, учиться понимать друг друга, дружить, взаимодействовать все вместе, или же в отношении некоторых категорий необходимо создавать специальные условия в обособленной и специально организованной среде для них и им подобных, защищающей их же от трудностей жестокого мира, или, напротив, ограждающей остальных от тех трудностей, которые неизбежно возникают, когда они сталкиваются с чем-то неизвестным, непонятным для них, не вписывающимся в их привычные ожидания, представления и т. п.?

Пожалуй, аргументы «за» и «против» найдутся для каждой из этих двух позиций. Но любой из оппонентов станет обосновывать свою, конечно же, категорией «блага».

Апеллируя к ней же, постараемся рассмотреть следующие вопросы.

Какие возможности открывает включение «особенных» детей в образовательный процесс совместно с «обычными», на которых преимущественно ориентированы программы «массовой» школы, организаций дополнительного образования, организаций отдыха и оздоровления?

Как будет эволюционировать сам образовательный процесс, реализующий идеи инклюзии?

Какими по своему содержанию и направленности могут быть общеразвивающие дополнительные образовательные программы, не разграничивающие детей по признаку их возможностей, но ориентированные на то, чтобы обеспечить опору на эти возможности, максимальное развитие способностей и удовлетворение разнообразных образовательных запросов?

И, наконец, как при реализации этих программ все-таки могут и должны учитываться образовательные потребности детей «особенных»?

Целью данной работы является раскрытие возможностей реализации дополнительных общеразвивающих программ при решении задач социальной и образовательной инклюзии детей с ОВЗ в условиях организации отдыха и оздоровления детей.

Ее актуальность обусловлена:

- особыми образовательными потребностями детей с ОВЗ в мероприятиях коррекционно-развивающей и развивающей направленности, формирующих их социальную и жизненную компетенции, способствующих социальной адаптации и социализации, поддерживающих их познавательную мотивацию, обеспечивающих развитие их интересов и творческих способностей, формирование позитивной самооценки и понимания своих возможностей, развивающих опыт различных видов деятельности, сотрудничества, коммуникации и т. п.;
- образовательными запросами и затруднениями педагогов, связанные с проектированием и организацией образовательной деятельности в условиях инклюзии детей с ОВЗ и ее психолого-педагогическим и программно-методическим обеспечением;
- общественной потребностью в поиске форм и способов обеспечения условий образования, максимально способствующих раскрытию нравственного и творческого потенциала человека как субъекта жизнедеятельности, социального развития и культуры.

Материал адресован тем педагогам, которые осознают важность и необходимость помощи детям с трудностями в социальной адаптации, общении, обучении, обусловленными особенностями их физического и психического развития, и желают реализовывать свой профессиональный и творческий потенциал, используя возможности дополнительных общеразвивающих программ для работы с «особенными» детьми.

**Возможности социальной и образовательной инклюзии
детей с ограниченными возможностями здоровья
в организациях отдыха и оздоровления детей**

Ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) – понятие, отражающее наличие у лица до 18 лет нарушений физического и (или) психического развития, препятствующих освоению образовательной программы без создания для этого специальных образовательных условий (доступности среды, адаптированных образовательных программ, специальных средств обучения, специальной коррекционной помощи и психолого-педагогического сопровождения, кадрового обеспечения и др.). Ограниченные возможности здоровья ребенка обуславливают его особые образовательные потребности – общие и специфические для различных категорий лиц с ОВЗ. Данный статус определяется заключением психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) и диктует необходимость адаптации реализуемых образовательных программ с учетом особых образовательных потребностей конкретного ребенка.

Однако здесь мы будем употреблять данное понятие в более широком смысле также и в отношении «особенных» детей, которые в результате негативного воздействия экзогенных или эндогенных, биологических или социальных факторов, обусловивших особенности их физического и психического развития, коммуникации, поведения, познавательной деятельности, социального взаимодействия, испытывают специфические трудности в освоении образовательных программ, и имеют особые образовательные потребности,

что не обязательно подтверждено заключением ПМПК. Также к данной категории «особенных» в статье относятся и лица с инвалидностью, чьи физические отличия или состояние здоровья требуют как особого внимания и учета со стороны педагога, так и определенных мер коррекционно-развивающей направленности.

Само включение ребенка с ОВЗ в образовательный процесс совместно с «обычными» детьми, как идея, одновременно способно решать несколько разноректорных задач.

Во-первых, очевидно, что инклюзия в среду нормотипичных сверстников является средством решения коррекционно-развивающих задач: ребенок развивается среди «обычных» сверстников, включенный в жизнь детского социума, у него расширяется опыт взаимодействия с детьми и взрослыми, помогая социальной адаптации.

Во-вторых, включение детей, подростков, взрослых в разнообразные образовательные и социальные программы и проекты, в основе которых лежат идеи совместности, событийности, сопереживания, соучастия, единения и единства, безоценочного принятия физических различий, толерантности к особенностям других и др. само по себе является средством нравственного воспитания и духовного развития человека. Девиз «мы разные и поэтому мы вместе, вместе нам интересно» утверждает важность и ценность разнообразия, достоинство каждого участника. Умение принимать мир в его разнообразии и взаимодействовать с ним, создавая и утверждая новые ценности, необходимо каждому для сохранения психического и духовного здоровья.

В-третьих, социальные контакты, деловые и дружеские отношения и связи между детьми с самыми разными возможностями и особенностями расширяют жизненный опыт и представления каждого участника, способствуют развитию социального и эмоционального интеллекта, при условии, что педагоги умело используют развивающий потенциал подобной ситуации.

В-четвертых, самые различные, неформальные творческие объединения, поиск и использование новых форм творческого самовыражения, им-

прессивных и экспрессивных методов образования и развития личности в объединениях людей с совершенно разными возможностями способны порождать инновации, как в области самого образования, так и в сфере общественного развития.

В-пятых, сам факт существования образовательной среды, характеризующейся инклюзивной культурой, терапевтической, развивающей и личностно утверждающей направленностью, событийной наполненностью и доступностью для каждого может демонстрировать те возможности, достижение которых характеризует высочайший уровень гуманистического отношения общества к своим гражданам без дискриминации по признакам здоровья и возможностей в достижениях.

Отсутствие непреходимых границ между сферами жизни «особенных» и «обычных» детей в обоих направлениях предоставляет огромные возможности для всех, прежде всего, для их социального и нравственного развития и способности к созидательной деятельности.

Говоря здесь об *интеграции и инклюзии*, мы имеем в виду процесс расширения сфер жизнедеятельности «особенного» ребенка в области социального взаимодействия и образования за счет включения его в новые программы, мероприятия, учреждения, ранее недоступные для него преимущественно по причине неготовности этих организаций и программ к реализации специальных условий для детей с особыми образовательными потребностями. Аспекты такого включения отражают *физическую* доступность (посещение обычной образовательной организации, школы), *функциональную* (обеспечение доступа и свободы передвижения), *социальную* (уважительное отношение окружающих к особенностям и потребностям людей с ограниченными возможностями), *личную* (участие инвалидов и лиц с ОВЗ в общественной жизни, мероприятиях).

Однако, разводя понятия «интеграция» и «инклюзия», некоторые авторы противопоставляют их по признаку объекта адаптации и формы включения. Под «интеграцией» в определенных случаях понимают такую форму

включения лиц с ОВЗ в образовательный процесс, когда в рамках одной организации создаются специальные группы (классы) и зоны, обеспечивающие условия для «особенных» детей, коррекции недостатков их развития и последующего возможного включения в общеобразовательный процесс.

Инклюзия же предполагает обеспечение доступности для лиц с ОВЗ и инвалидов ресурсов и услуг, как для любых людей, не имеющих особенностей физического и психического развития и ограничений в здоровье; включение «особенного» ребенка в жизнь общества и в образовательный процесс в массовой форме через обеспечение социального признания ценности каждого, принятия людей с их особенностями и различиями и изменение характеристик среды, пригодной для жизни людей с разными возможностями; реализацию идеи, что все дети могут и должны жить и учиться вместе.

Но если первое в определенных случаях предполагает максимально приблизить возможности «особенных» детей к норме, чтобы им было проще и легче адаптироваться к среде, то второе стремится также к нормализации всей среды под особенности и потребности «особенных» людей на основе принятия этих особенностей и оказания максимально возможной помощи в их реализации.

Говоря об образовательной инклюзии в узком смысле как обучении «особенных» вместе с «обычными», подчеркнем, что по заключениям обследований на психолого-медико-педагогической комиссии не всем детям показана образовательная инклюзия, не для всех условия совместного обучения могут стать благоприятными для развития. Невозможность получать образование в массовых организациях или вне специфических условий и среды, также получать услуги «массовых» организаций оздоровления и отдыха может быть обусловлена и медицинскими противопоказаниями (как эпилепсия, психические и поведенческие расстройства в состоянии обострения или представляющие опасность для себя и окружающих, расстройства, сопровождающиеся нарушениями настроения, поведения и социальной адаптации при отсутствии сопровождения ребенка уполномоченным лицом или закон-

ным представителем, зависимость от психоактивных веществ и пр. [1]), а также отсутствием у ребенка необходимого уровня опыта поведения, взаимодействия, сотрудничества для психологически безопасного включения его в новые социальные условия и среду, требующим предварительной коррекционно-развивающей работы

Социальная инклюзия как постепенное и все более расширяющееся включение «особенного» ребенка в жизнь детского социума и новые социально-бытовые события и условия показана и необходима каждому. Для ее успешности необходимы условия индивидуализации педагогического подхода, создания положительной эмоциональной основы включения, целенаправленного проектирования положительного опыта социального взаимодействия детей и подростков, формирование инклюзивной культуры общества.

Дети с ОВЗ нуждаются в специально организованной социальной адаптации и социализации в силу нескольких причин.

Во-первых, состояние их здоровья и обстоятельства жизни могли препятствовать их включению в детский социум на каких-то значимых этапах жизни. Отсутствие возможности находиться в детских группах, играть и общаться с детьми дома, на детских игровых площадках, в дошкольных образовательных организациях и организациях дополнительного образования неблагоприятно влияет на возможности формирования игры – ведущей деятельности в дошкольном возрасте, важной и необходимой для нормального развития и социализации в последующие периоды. Обусловленное характером нарушения и особенностями поведения сужение социально-бытовой сферы жизнедеятельности ребенка с ОВЗ и ограниченность в передвижениях в различные места и организации, обычно доступные нормотипичным сверстникам (магазины, общественный транспорт, театр, цирк и др.) значительно сужает его представления об устройстве и событиях окружающего мира и социума, в результате чего такой ребенок плохо ориентируется и бывает беспомощен даже в самых обычных бытовых ситуациях.

Во-вторых, особенности отношения родителей к детям с ОВЗ и инвалидностью и типы воспитания, характерные для таких семей, могут неблагоприятно влиять на формирование поведения и личности ребенка, обуславливать трудности в общении и формирование личностных качеств, препятствующих беспроblemному включению ребенка в среду сверстников.

В-третьих, если младший школьник с ОВЗ не посещал дошкольную образовательную организацию, возможно, необходимые в его возрасте умения и навыки не были сформированы должным образом или отсутствуют вообще, что сильно затрудняет его адаптацию в других детских организациях и сообществах.

В-четвертых, разные особенности нарушений в развитии детей с ОВЗ по-разному сказываются на развитии речи, социальном и эмоциональном интеллекте, способности воспринимать и понимать события, реагировать на новые стимулы, выполнять просьбы, вступать в контакт, взаимодействовать с людьми, проявлять понимание причин поступков других, заражаться от их настроения, предвидеть их поведение, переносить приобретенный опыт и знания в новые ситуации и т. п. В силу трудностей, возникающих у ребенка из-за дефектов развития, проявляются нарушения эмоционально-волевой сферы, могут формироваться негативные реакции, боязнь детского коллектива, проявления агрессии или избегания, переживания дискомфорта, полное отсутствие социальной активности и интереса к окружающим людям, сверхценные интересы и др.

Перечисленные причины обуславливают объективные трудности в реализации общеразвивающих образовательных программ в условиях инклюзии. Но ни одна из них, даже расстройства аутистического спектра у ребенка, не может стать показанием к отказу от поиска способов включения ребенка в среду нормотипичных сверстников, хотя это и требует подключения к работе для решения специфических задач команды специалистов и педагогов.

Необходимо понимать, что усвоение социальных и коммуникативных навыков, приобретение опыта совместной деятельности у детей с нарушенным развитием протекает не так же, как у ребенка обычного. Часто для включения детей с ограниченными возможностями здоровья в среду сверстников необходима реализация отдельных программ коррекции поведения и формирования базовых навыков общения, сотрудничества и др., а также психолого-педагогическое сопровождение этого включения со стороны специалистов в области специальной психологии и педагогики. Первичные расстройства могут сильно препятствовать восприятию, познанию окружающей действительности, социализации и приводить к трудностям усвоения человеческого опыта и «выпадению из культуры». Нарушения генеза психики являются следствием не столько первичного нарушения, сколько этого разрыва связей между развивающимися в онтогенезе психическими процессами и социумом как носителем культуры и многообразных отношений.

Исправление недостатков развития, их коррекция лежит в той же плоскости, что и природа нарушений развития психики. Включение в разнообразную социальную деятельность и общественные отношения, организация разнообразных видов детского опыта стимулирует развитие сохранных органов чувств и возможностей ребенка, которые компенсируют отсутствующие функции других, приспособлявая психику к воздействиям окружающей действительности. Положительные изменения в развитии ребенка проходят на основе действия механизмов компенсации в разнообразной социально значимой деятельности только при условии стимулирования социальных связей ребенка. Вне социальной среды не может возникнуть активное приспособление к ней ребенка и усвоение и принятие им норм и ценностей, значений и смыслов, социальных ролей, правил и стилей поведения.

Организации детского отдыха и оздоровления, также организации дополнительного образования имеют достаточные возможности создавать

условия для социальной инклюзии «особенного» ребенка, реализации его права и потребности быть среди сверстников и взрослых, включаться в разные социальные связи и доступные ему виды деятельности, «пропитываться» атмосферой социальной жизни и накапливать эмоциональные связи с людьми.

Важной задачей организации отдыха детей и их оздоровления является обеспечение оздоровительно-образовательной среды и организация оздоровительно-образовательной деятельности. В современных условиях эта специфика определяется не только направленностью на укрепление здоровья, но и на формирование важных для жизни личностных результатов детей и подростков, а также на обеспечение условий для развития разнообразных видов опыта социального взаимодействия и творческой деятельности, развития детской инициативы, на актуализацию потенциальных ресурсов и помощь в поиске культурных способов личностной самореализации. В отношении ребенка с ОВЗ в контексте рассматриваемой проблемы личностные результаты конкретизируются как формирование социальной и жизненной компетенций, обеспечивающих его способность максимально адаптироваться к социальным условиям и включаться в разные виды социальных взаимодействий, исходя из его возможностей и с опорой на его сильные стороны.

Выделяемые исследователями функции детских летних оздоровительно-образовательных центров для детей: рекреативно-экологическая, лечебно-оздоровительная, психотерапевтическая, социокультурная, развивающая, коммуникативная, пропедевтическая, компенсаторно-профилактическая [5] при обеспечении их реализации соответствующими компетентными кадрами легко «вписываются» в запросы и потребности детей с ОВЗ, и их направленная реализация может служить повышению качества жизни этих детей.

Если образовательная инклюзия на уровне начального и основного общего образования может быть затруднена или нецелесообразна в силу существенных различий способностей детей с ОВЗ к освоению академического компонента содержания образования, то дополнительные общеразвивающие

программы имеют возможность проявлять практически неисчерпаемую гибкость в выборе направленности, целей, уровней достижения результатов, быть ориентированными на реальные образовательные запросы, индивидуальные интересы и актуальные состояния лиц с ОВЗ. В них могут быть включены те компоненты, которые обеспечивают мероприятия по педагогической реабилитации, социальной адаптации, оздоровлению, терапии средствами искусства и творчества, организации досуга таких детей.

Можно утверждать, что организации, организующие детский отдых, развивающий досуг, дополнительное образование и оздоровление, в силах решать очень важные и актуальные задачи:

1. Способствовать организации инклюзивной образовательной среды, доступной для «особенных» детей самым содержанием реализуемых программ, ориентированных на поддержку их потенциальных способностей, в том числе, к социальному взаимодействию с обычными сверстниками;

2. Реализовывать специальные общеразвивающие программы, направленные как на помощь и поддержку в социальной адаптации социализации «особенных» детей, так и на проведение мероприятий, организующих совместную и общую событийную жизнь и деятельность всех детей без исключения;

3. Находить и пропагандировать новые формы организации совместных творческих дел и социальных проектов в объединениях, включающих «особенных» детей;

4. Формировать инклюзивную культуру общества, демонстрируя принятие и поддержку потребностей особенных детей в том, чтобы жить и развиваться в обществе людей без ограничений своих возможностей и прав.

Сознательное принятие педагогом такой миссии организации, в которой он работает, практически может быть реализовано в разработке и реализации общеразвивающих дополнительных программ, ориентированных на потребности детей с ОВЗ и инвалидов.

Проектирование содержания дополнительных общеразвивающих образовательных программ и условий их реализации в целях социальной и образовательной инклюзии детей с ОВЗ

Разрабатывая ориентированные на потребности ребенка с ОВЗ программы, которые могут иметь коррекционно-развивающую и общеразвивающую направленность, педагогу следует различать понятия «коррекция» и «общее развитие». *Коррекция* в отношении лиц с дефектами развития ставит задачей преодоление, исправление или ослабление недостатков и использует специальные психолого-педагогические приемы и средства. Решить эту задачу по силам только специалистам, владеющим методиками коррекционной работы, хорошо разбирающимся в структуре и характере дефектов развития, механизмах их формирования и компенсации.

Но коррекция может быть ориентирована и на изменение характеристик формирующейся личности, опыта и системы отношений, поведения ребенка и представлять собой совокупность коррекционно-воспитательной и коррекционно-развивающей деятельности. Предметом ее становится совершенствование индивидуально-личностных качеств и возможностей ребенка в области познания, управления собой, развития своих способностей, приобретение и осмысление нового опыта, удовлетворение интересов и др.

Варианты разрабатываемых и реализуемых дополнительных программ зависят от выбора одной из *четырёх стратегии* инклюзии «особенного» ребенка в образовательный процесс.

Первая. Интеграция «особенных» детей в организацию отдельной группы с отдельной образовательной программой с включением их в общие массовые мероприятия также отдельной группой.

Такая форма имеет право на существование и при определенных условиях может быть единственно возможной. Однако следует понимать, что она имеет недостаточный ресурс для решения задач социальной и образовательной интеграции, обозначенных в данной работе.

Вторая. Включение «особенного» ребенка в среду нормотипичных сверстников или разновозрастную группу посредством реализации дополнительных общеразвивающих программ. Такое включение может быть постоянным или временным; полным, частичным или единичным.

Третья. Обратное постоянное или временное включение «обычных» детей в смешанную среду с «особенными» детьми посредством вовлечения первых в общие творческие, игровые, оздоровительные, развивающие виды деятельности.

Четвертая. Создание смешанных групп в рамках реализации программ, направленных на удовлетворение общих потребностей, интересов, в т. ч. программ, специально ориентированных на решение педагогических задач по формированию отношений уважения к различиям, дружбы, поддержки, взаимопомощи, творческого сотрудничества, бесконфликтного взаимодействия.

Пятая. Включение «обычных» детей в реализацию общеразвивающих программ для детей с ОВЗ в *особой роли* старшего товарища, инструктора, помощника, тьютора, мастера, волонтера и т. п. В этом случае детям необходима предварительная подготовка и обучение правилам общения с «особенными» детьми.

Различные варианты программ в зависимости от выбора педагогов обеспечивают ту или иную стратегию.

1. Разработка (переработка) общеразвивающих программ, специально ориентированных на «особенных» детей и их особые образовательные потребности. Обеспечивает первую стратегию.

2. Адаптация реализуемых общеразвивающих программ под образовательные потребности «особенных» детей: включение специальных условий обучения, в том числе, психолого-педагогического сопровождения включения «особенного» ребенка в группу, определение допустимой нагрузки, адаптация содержания, методов и форм работы, проектирование способов включения ребенка в сотрудничество в творческом объединении, определе-

ние показателей и способов диагностики и оценивания достигаемых результатов. Обеспечивает вторую стратегию.

3. Разработка (переработка) и реализация общеразвивающих программ, ориентированных на решение специфических задач, связанных с развитием коммуникативных навыков, познавательных процессов и творческих способностей, навыков саморегуляции, ориентировки в мире вещей, природы, людей, с формированием социального и жизненного опыта. Программы адресуются любым детям, испытывающим определенные трудности или имеющим соответствующие интересы и образовательные потребности. Обеспечивает третью и четвертую стратегии.

4. Разработка и интеграция взаимосвязанных программ для категорий «особенных» детей и нормотипичных более старшего возраста.

В данном случае, соответствующем пятой стратегии, интегрируются две взаимосвязанные общеразвивающие программы, имеющие разные цели, задачи и содержание, но объединенные общим процессом социального взаимодействия и общими мероприятиям с возможно дифференцированными, разделенными или общими функциями для разных категорий детей. Получаемые в результате реализации таких дополнительных программ образовательные продукты становятся плодами совместной работы обеих групп детей.

Структура дополнительной общеразвивающей образовательной программы, предполагающей включение детей с ОВЗ (далее по тексту – программы, ДОП), подчиняется общим требованиям, предъявляемым к программно-методическим документам такого рода и общим требованиям федеральных и региональных нормативных документов, регулирующих организационно-педагогическую деятельность организаций отдыха детей и их оздоровления и других организаций, осуществляющих мероприятия по организации отдыха детей в каникулярное время [2, 3, 4 и др.].

В Письме Минобрнауки России от 29 марта 2016 г. № ВК-641/09 «О направлении методических рекомендаций», где приведены мето-

дические рекомендации по реализации адаптированных дополнительных общеобразовательных программ, способствующих социально-психологической реабилитации, профессиональному самоопределению детей с ОВЗ, включая детей-инвалидов с учетом их особых образовательных потребностей [4], подробно раскрываются нормативно-правовые основы реализации образовательных программ для детей с ОВЗ; особенность ДОП для детей с ОВЗ и специальные условия для получения дополнительного образования; компетенции организаций, реализующих ДОП; требования к предметным, метапредметным и личностным результатам освоения программ, выступающими целевыми ориентирами для педагогов; требования к структуре и содержанию адаптированных для лиц с ОВЗ ДОП, оформлению ее текста; требования к условиям реализации программ; сущность и технологии адаптации ДОП; обзор специальных условий для реализации ДОП для слепых и слабовидящих детей, детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, нарушениями слуха, расстройствами аутистического спектра, задержкой психического развития, тяжелыми нарушениями речи; основные формы и методы организации образовательной деятельности; организационная работа по разработке и утверждению адаптированной ДОП, порядок действий педагога ДОП [4]. На эти требования и необходимо ориентироваться педагогам при разработке дополнительных общеразвивающих программ. Разработка программ является сферой компетенции самих организаций дополнительного образования и организаций отдыха детей и их оздоровления. В таких программах комплексно могут решаться несколько задач:

- обеспечивающих организацию развивающего досуга и активного отдыха;
- организующих поддержку и развитие актуальных интересов и способностей детей, удовлетворение их потребностей в интеллектуальном, социальном, эстетическом, нравственном развитии, занятиях техническим творчеством, физической культурой и спортом, участии в социальных проектах,

- задействующих разнообразные ресурсы терапевтической поддержки физического, психического, психологического и духовного здоровья, формирующих ценностное отношение к своему здоровью и способствующих общему физическому оздоровлению;
- направляющих социальную и творческую активность детей и подростков в культуросообразные и социально и личностно значимые формы реализации,
- обеспечивающих духовно-нравственное, гражданское, патриотическое, экологическое, физическое, трудовое воспитание и личностное развитие детей.

Одновременно с этим условия обучения и воспитания, реализации потребности в присмотре и уходе детей с ОВЗ и инвалидов регулируются рядом специальных нормативных документов, касающихся соблюдения прав лиц с инвалидностью и ОВЗ, условий их реабилитации, образования, поддержки, защиты и т. д.

Требования внедренного с 1 сентября 2016 г. Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ОВЗ и ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью к структуре (содержанию), условиям и результатам реализации адаптированных основных общеобразовательных программ для лиц с ОВЗ и УО обязательны для *общеобразовательных* организаций. Они не распространяются на дополнительные общеобразовательные и общеразвивающие программы. Не существует и федерального государственного стандарта дополнительного образования. Но знакомство с положениями ФГОС начального общего образования для обучающихся с ОВЗ дает вполне определенные ориентиры для проектирования и дополнительных общеразвивающих программы в организациях детского отдыха и оздоровления при включении «особенного» ребенка.

1. Все дети, независимо от их возможностей, обучаемы в рамках их актуальных возможностей и жизненных потребностей.

2. Большая вариативность характера и степени нарушений в развитии определяет вариативность программ как по специфике, объему, сложности содержания, так и по созданию необходимых для их освоения специальных образовательных условий и определения времени освоения программ.

3. Выбор варианта программы зависит от актуальных возможностей ребенка, определяемых в процессе специального медико-психолого-педагогического обследования специалистами. а конкретизация содержания коррекционно-развивающей работы и необходимых специальных условий происходит на основе психолого-педагогической диагностики, осуществляемой в самой организации.

Для рассматриваемого здесь случая реализации дополнительных общеразвивающих программ психолого-педагогическое заключение специалистов не является обязательными. Особенность содержания и достижения планируемых результатов определяется на основе знания педагогом актуальных потребностей ребенка, его интересов и способностей, запросов его родителей (законных представителей).

5. Сложность программы должна соответствовать потенциальным возможностям ребенка. При возникновении такого несоответствия корректируется образовательный маршрут ребенка, меняется вариант программы на более доступный или более сложный. Программа должна обеспечивать продвижение ребенка вперед, достижение им образовательных успехов, поддержку его инициативы, положительной познавательной мотивации, развитие психических процессов и личности.

6. В основе разработки программы лежат индивидуальный и дифференцированный подходы, учитывающие индивидуальные и типологические особенности детей с ОВЗ, и обеспечивающие в соответствии с их особенностями и особыми образовательными потребностями подбор эффективных педагогических средств. Они задают гибкий характер образовательного маршрута ребенка с ОВЗ и максимально реализуют условия, необходимые для прогресса развития.

7. Реализация особых образовательных потребностей ребенка с ОВЗ осуществляется посредством создания *специальных условий* для успешного освоения программы.

8. Включение ребенка с ОВЗ в среду нормотипичных сверстников должно положительно влиять на развитие его самого и не препятствовать остальным получению качественных образовательных и прочих услуг.

9. Важным компонентом реализации программы является психолого-педагогическое сопровождение, поддерживающее развитие лиц с ОВЗ, их психологическое благополучие при включении в среду нормотипичных сверстников. Оно распространяется не только на детей с ОВЗ, но и на всех включенных в реализацию программы субъектов.

Независимо от того, является программа *перерабатываемой* (адаптируемой для ребенка с ОВЗ) или специально *разрабатываемой*; предполагающей *инклюзивную* форму реализации («особенные» и «обычные» осваивают ее вместе, одна категория включается в программу другой), *интегративную* (объединяющую содержание и результаты реализации взаимосвязанных программ для «обычных» и «особенных», чья деятельность реализует разные функции, но объединяется общими делами, общей направленностью, общим смыслом) или имеющую *интегрированный характер содержания* (общеактуального для обеих категорий «особенных» и «обычных» и реализующего общие цели для всех в едином содержании и мероприятиях), в *структуре программы в обязательном порядке должны быть отражены следующие специальные элементы*:

- описание характеристики и особенностей ребенка (детей) с ОВЗ и его (их) особых образовательных потребностей,
- специальные условия, необходимые для освоения программы детьми с ОВЗ,
- критерии и показатели достижения планируемых результатов как «обычными», так и «особенными» детьми, формы контроля и дифференцированные способы их оценивания;

- формы и способы организации деятельности ребенка с ОВЗ как индивидуально, так и в группе;
- формы включения ребенка с ОВЗ в сотрудничество и взаимодействие с другими детьми и наоборот;
- психолого-педагогическое сопровождение как ребенка с ОВЗ, так и остальных детей в условиях инклюзии, предполагающее оказание своевременной педагогической и психологической помощи и поддержки в ситуации формирования навыков сотрудничества, при возникновении трудностей, взаимного непонимания, конфликтов взаимодействия.

Данные компоненты раскрываются в трех *основных разделах программы*:

- *целевом*, включающем пояснительную записку, характеристику особенностей программы, ее цель и задачи, характеристику адресатов программы, их особенности, планируемые результаты освоения программы;
- *содержательном*, раскрывающем основное содержание программы (в виде тем, видов и содержания деятельности участников, проводимых мероприятий – с отражением их объема в часах и возможной специфики), соответствующие содержанию формы и способы организации работы;
- *организационном*, раскрывающем планирование и условия реализации программы, необходимые ресурсы, средства оценивания качества реализации программы и достижения планируемых результатов.

Рекомендации по проектированию разделов программы.

Проектирование разделов программы, ее реализация и последующая модернизация подчиняется общей логике проектирования педагогического процесса:

1. Выявление проблемы и формулировка на этой основе задачи, на решение которой будет направлена проектируемая программа и деятельность педагога.

2. Поиск и проектирование подходов к преодолению выявленной проблемы, эффективных способов решения поставленной педагогической задачи.

3. Общее проектирование деятельности детей и педагога с использованием предполагаемых эффективных способов решения задачи.

4. Оформление программы как нормативно-методического документа, регулирующего деятельность педагога.

5. Организация деятельности группы детей в соответствии с реализуемой программой и достижение планируемых результатов; текущий мониторинг качества реализации программы; создание ситуации, в которой презентуются и получают общественное признание достигнутые детьми результаты.

6. Рефлексивное оценивание достигнутых педагогических результатов, обобщение опыта педагога, коррекция его деятельности педагога и содержания программы (при необходимости), определение дальнейших перспектив реализации программы, разработка рекомендаций по успешной практической реализации программы и возможному переносу ее в другие условия.

7. Модернизация программы под требования новых условий (при необходимости).

Для того чтобы программа имела актуальность и практическую значимость, была адресована конкретным ее участникам (адресатам) и, соответственно, ориентировалась на их потребности и возможности в достижении результатов, то есть была эффективной и полезной, педагогу необходимо предварительно провести анализ имеющейся социальной и педагогической ситуации, выявление запросов и потребностей предполагаемых адресатов программы, определение их характеристик и особенностей.

Конкретные характеристики особенностей развития ребенка или группы детей, приступающих к освоению данной программы, его (их) особые образовательные потребности, его (их) возможности должны быть обязательно представлены в *пояснительной записке*. Если мы говорим о программах, реа-

лизуемых в условиях инклюзии, то необходимо описать актуальные (*значимые* для реализации программы) характеристики и потребности всех различающихся категорий детей, включенных в данную программу, в т. ч. и «обычных», а для детей с ОВЗ – их особые образовательные потребности, без учета и реализации которых не могут быть достигнуты планируемые результаты.

Таким образом, в *пояснительной записке* педагог должен ответить на вопросы: в чем общая сущность, направленность и особенность реализуемой программы? Чем обусловлен ее выбор педагогом? Кому она адресована и на какие особенности, запросы, интересы каких именно и какого возраста детей она ориентирована (кто может быть участником программы)? в чем актуальность и практическая значимость программы? в чем новизна* программы (*указывается, если это предполагается в определенных видах программ – инновационных, авторских)? Какие общие подходы и педагогические принципы* лежат в основе разработки и реализации программы (* указываются только те, которые действительно отражаются в программе)?

Учитывая специфику рассматриваемых в данном материале программ, педагогу необходимо ориентироваться на то, что программа должна предполагать совместные формы деятельности «обычных» и «особенных» детей, использование эффективных способов включения их в общую деятельность, учет потребностей, запросов и интересов и одной, и другой категории, что отразится не только в обосновании актуальности, но и во всех последующих компонентах программы.

Из вышеперечисленных положений должны органично вытекать *цель и задачи программы*, учитывающие возможности детей, во-первых, и достижение которых реально в рамках объема и сроков реализации программы и в силах и самого ребенка-участника, и педагога – во-вторых.

Цель программы отражает ценностный аспект ее реализации (зачем, во имя и ради чего реализуется программа?) и выражает общий смысл того, что должно быть достигнуто педагогом в результате.

Например, цель «включение детей в совместные виды деятельности для получения ими личностно и социально значимых продуктов и формирование на этой основе отношений сотрудничества и умения учитывать и уважать особенности друг друга», и отражает ценностный ориентир программы, и отвечает на вопрос «ради чего реализуется программа?», и показывает вполне понятные и диагностируемые конечные результаты ее реализации.

Совокупность задач программы должна быть органична поставленной цели по их количеству и направленности.

Было бы логично, если бы система задач представляла собой конкретные шаги по достижению поставленной цели, т. е. своеобразные действия-ступени, где решение каждой из предыдущих задач обеспечивает опору на достигнутое и возможность движения к решению следующей задачи. В этом случае формулировка задач ориентируется на вопрос «что необходимо сделать для достижения поставленной цели, во-первых, во-вторых, в-третьих и т. д.»?

Если задачи строятся не линейно, а в виде своеобразных пазлов, то тогда они должны определять систему необходимых действий на разных направлениях, или в разных областях. При этом общая совокупность решения всех задач обеспечивает достижение разных составляющих компонентов цели. Например, это могут быть задачи по достижению конкретизируемых личностных, метапредметных и предметных результатов, которые не всегда вытекают одни из других, но в совокупности обеспечивают формирование той или иной компетенции обучающегося.

В любом случае цель и задачи должны соотноситься как целое и части, органично соответствующие друг другу по содержанию и объему.

К сожалению, часто в целях и задачах программ допускаются такие ошибки, когда одновременно формулируются несколько целей и несколько задач. При этом количество целей может быть равно или даже превышать количество задач.

Другая распространенная ошибка, когда объем ставящейся задачи (ее понятийного аппарата или необходимых для ее решения временных и прочих ресурсов) больше, чем объем сформулированной цели.

Еще одной ошибкой является стремление педагога в задачах охватить сразу несколько достаточно самостоятельных направлений работы, которые в своей совокупности «не сходятся» в общую цель и требуют разнонаправленных усилий и не связанных друг с другом действий (модель «лебедь – рак – щука»).

Количество и характер задач определяется логикой достижения поставленной цели. Их должно быть столько и они должны быть такими, чтобы в своей совокупности вели к достижению одной единой цели и не выходили за ее границы.

Сразу же следом за формулированием цели и задач программы педагог продумывает *планируемые результаты освоения программы* деятельного, продуктивного характера. И результаты эти должны быть конкретными, наблюдаемыми и диагностируемыми.

По сути, цель деятельности, которую мы формулируем для себя, есть отражение в нашем сознании желаемого результата в его конкретном виде (образе). Целью реализации программы будет то новое состояние детей и/или условий среды, к которому стремится педагог.

Соответственно, планируемые результаты будут отражать характеристики тех *новообразований*, которые *приобретут* участники программы (их новый опыт, сложившаяся система отношений, уровень развития психических процессов, интересов, способностей, приобретенные компетенции, удовлетворение потребностей, актуализация потенциальных возможностей, наконец, привычные для педагога новые ЗУНы и т. п.).

Результаты деятельности педагога определяются достижениями участников программы, а не самого педагога. Поэтому изменения условий и характеристик среды (например, «создание условий для развития творческих

способностей участников») не может являться значимым результатом реализации программы без конкретных фиксируемых достижений ее субъектов.

Планируемые результаты должны быть достижимыми и диагностируемыми, то есть фиксируемыми по определяемым педагогом показателям и измеряемыми по каким-либо им выбранным и описанным критериям. Например: «вступает в контакт с участниками», «выражает интерес, удовольствие от участия», «умеет следовать инструкции», «выполняет самостоятельно», «выполняет с помощью педагога», «обращается за помощью», «правильно понимает выраженную эмоцию», «адекватно реагирует на выражаемую эмоцию», «адекватно отвечает на просьбу», «проявляет готовность к сотрудничеству», «умеет выполнять правила игры», «включается в игру», «повторяет общие движения», «включается в совместную игру», «проявляет готовность участвовать в общем деле», «проявляет инициативу», «приглашает к игре (сотрудничеству)» (здесь представлены варианты формулировки достигаемых результатов, актуальных для некоторых категорий детей с ОВЗ).

Одновременно с этим результаты могут проявлять себя в образовательных и творческих продуктах. Поэтому указание на продукты деятельности детей в результате реализации программы ориентирует педагога на то, чему должен научиться ребенок, чтобы получить или создать данный продукт.

Учитывая разные стартовые возможности и способности детей различных категорий, педагог определяет как общие результаты освоения программы, так и показатели достижений результатов «особенных» детей с опорой на их сильные стороны, чтобы ребенок с ОВЗ при достижении результатов ощущал свой успех, удовлетворенность и веру в свои возможности.

Одновременно с планируемыми результатами педагогу необходимо проектировать *способы их контроля и оценивания*, также дифференцированно для разных категорий детей. Здесь совершенно не допускается, что участники будут получать за свою работу отметки, или выполнять контрольные работы. Это исключено. Данный пункт необходим самому педагогу, чтобы

осуществлять рефлексивный самоконтроль собственной деятельности, ориентироваться на критерии и показатели достижения промежуточных и итоговых результатов, чтобы оценивать эффективность своей работы и при необходимости вовремя корректировать и программу, и свою деятельность.

Итак, в целевом разделе программы, так или иначе, должны отразиться общая проблема или актуальная педагогическая задача, на решение которой направлена программа; адресаты-участники программы с характеристикой их особенностей и потребностей; общие подходы к реализации программы; конкретные цель и задачи; планируемые результаты и критерии и показатели их достижений с дифференциацией их для категорий детей, различающихся по своим возможностям и потребностям.

Педагогу следует помнить о специфике реализации программ в организациях отдыха и оздоровления. Создавая общий замысел программы и проектируя ее целевой раздел, следует категорически уходить от «образовательного» подхода, когда педагог невольно переносит формы и методы обучения и воспитания из общеобразовательной организации по типу построения внеурочной деятельности.

Предлагаемые детям программы деятельности должны, прежде всего, быть для них интересными по содержанию и форме реализации, принципиально отличаться от школьных фронтальных занятий с преобладанием вербальных информационно-рецептивных, «сообщающих» методов.

По сути, педагогу необходимо обдумывать не столько «образовательную и общеразвивающую» программу, сколько программировать организацию жизнедеятельности детей в определенный период, предлагая им «места приложения сил», интересные события и увлекательные занятия, объединяющие разных детей и раскрывающие их возможности, одновременно требующие взаимодействия и проявления лучших своих сторон, в том числе, готовности помогать и поддерживать, проявлять благородство и достоинство, уметь терпеть трудности и получать за это заслуженную награду и признание. Ключевыми понятиями в содержании педагогического сознания здесь

станут такие как «отдых», «досуг», «активность», «деятельность», «открытие», «проба», «опыт», «игра», «интерес», «творить», «движение», «взаимодействие», «весело», «увлекательно», «поиски», «создание», «приключение», «событие», «вместе», «организовать», «включить», «вдохновить», в противовес привычным «научить», «рассказать», «сформировать».

Такие ставшие популярными в последнее время активные методы обучения как «дискуссия», «исследовательский проект», «круглый стол» в условиях инклюзии детей с ОВЗ в среду нормотипичных сверстников могут абсолютно потерять свою эффективность. Также критично следует отнестись и к другим любимым педагогами методам обучения и воспитания в плане их способности решать педагогические задачи в смешанной среде «особенных» и «обычных» детей.

Содержательный раздел программы должен раскрывать пути достижения поставленной цели, а именно, определять содержание организуемых педагогом деятельности и общения участников, способы и формы организации.

Было бы неоправданно и нелогично продумывать отдельно и разотнесенно во времени такие неразделимые стороны явлений как содержание и форма, а отдельно от формы рассматривать способ организации деятельности, т. е. методы, необходимые же средства для работы – отдельно от метода. Все это разные стороны одного целостного явления, неотделимые одна от другой и одна другую определяющие.

Если визуализировать последовательность проектирования разных компонентов программы, это могло бы выглядеть следующим образом (таблица 1).

Таблица 1 – Последовательность проектирования компонентов программы

Цель и задачи				Планируемые результаты: Критерии оценивания
Занятие 1	Содержание: Опыт деятельности, система отношений, необходимые знания	Форма организации		Результаты занятия
		Способы организации освоения содержания, методы работы	Необходимые средства	
Занятие п	Содержание: Опыт деятельности, система отношений, необходимые знания	Форма организации		Результаты занятия
		Способы организации освоения содержания, методы работы	Необходимые средства	

Компоненты одного уровня (строки) проектируются одновременно, вертикальные связи в столбцах требуют соотношения содержания ячеек нижнего уровня с верхним, как частного и общего или последующего и предыдущего.

В программных документах сначала представляется тематическое планирование, а затем раскрывается содержание тем. Однако подход, основанный на тематизме, часто ведет к вербализации содержания программы.

Для социализации и развития детей с ОВЗ, и не только для них, важны не информационная наполненность занятия в рамках той или иной темы, даже если педагог и ставит задачу расширения представлений ребенка о явлениях, а событийная наполненность отрезка его жизни на занятии, возникающие разнообразные связи с людьми и окружающим миром, приобретаемый опыт деятельности, взаимодействия с миром вещей, природы, сотрудничества с людьми. Поэтому, продумывая «темы» занятий, следует ориентироваться не на информационный компонент мероприятия (занятия), а на его деятельностный аспект: что будем делать? чему научимся? что получится у

нас в результате? за что мы можем себя похвалить? кто обрадуется тому, что мы сделали? Поэтому на рисунке в левом столбце мы обозначили занятия, а не информационные темы. Это не мешает педагогу обозначать каждое занятие его ведущей темой, давать занятиям как событиям и мероприятиям заголовки-названия.

Разнообразие видов деятельности, если под «деятельностью» понимать форму активности ребенка, направленную на достижение значимой цели и преобразование окружающей действительности, а также систему осуществляемых действий для достижения цели и удовлетворения мотива деятельности (то есть осознаваемой потребности в чем-либо), раскрывает огромное богатство развивающих возможностей, которые не всегда осознаются и, соответственно, используются педагогом. Чем интересным можно заниматься с детьми, что им предложить? Ответ на этот вопрос зависит от конкретного состава группы и направленности программы. Детям интересно вместе играть, путешествовать, наблюдать, сочинять, фантазировать, выполнять интересные задания, открывать что-то новое, прятать и находить, участвовать в соревнованиях, ставить опыты, узнавать о себе новое и открывать в себе новые возможности, выражать себя разными способами (рисовать, двигаться, танцевать, лепить, играть на инструментах, конструировать, участвовать в театрализациях) и др. Такие виды деятельности стимулируют и развитие, и взаимодействие друг с другом.

Учитывая особенности детей с ОВЗ, при организации мероприятий с их участием педагогу следует ориентироваться на следующие *принципы*:

- доступность содержания занятий, простота и понятность заданий;
- доступная способам восприятия ребенка наглядность;
- структурированность и упорядоченность деятельности;
- разнообразие и чередование видов деятельности;
- правильное распределение нагрузки;
- индивидуальный подход;

- создание ситуации успеха и положительного эмоционального фона занятия;
- другие.

При выборе содержания, форм и методов работы, необходимо *изучить* особенности нарушенного развития детей с ОВЗ и *оценить* доступность для них тех или иных форм и методов работы; *учитывать* проблемы и ограничения, возникающие у детей в связи с нарушением сенсорной сферы и опорно-двигательного аппарата, интеллекта, недостатки речевого развития, трудности с удержанием плана деятельности, пониманием значений и смыслов, понятных для других слов и событий, ограниченность и фрагментарность представлений об окружающем мире, замедленное и ограниченное восприятие, болезненные реакции на определенные внешние раздражители, повышенную утомляемость, тревожность, эмоциональную нестабильность, проявления упрямства и агрессии, неуверенность в себе и зависимость от окружающих, неадекватную самооценку, проблемы с саморегуляцией и др.

Раскрытие особенностей развития детей с ОВЗ различных нозологий требует от педагога целенаправленного самостоятельного исследования. Краткое изложение особенностей всех категорий детей с ОВЗ здесь было бы слишком формальным и общим.

Сведения эти подробно изложены в учебниках по специальной психологии и педагогике и в методических комплектах, сопровождающих образования детей с ОВЗ каждой из нозологий.

Специальные условия реализации программы являются важным обязательным компонентом программы для ребенка с ОВЗ, ее организационного раздела. В них отражаются необходимые условия, *без которых освоение программы ребенком будет невозможным*, как, например, помощь ассистента, сопровождение тьютора, использование специальных технических приспособлений, текстовых или картиночных инструкции, особый режим занятия, особые требования к организации места для работы и т. д., соблюдение режима нагрузки на зрение и т. п.

Требования к кадровому обеспечению реализации программы определяют уровень квалификации специалиста, требования к выполнению функций и профессиональных действий, необходимым умениям и знаниям.

Остальные компоненты организационного раздела соответствуют стандартным общим требованиям к содержанию и структуре программ, кроме случаев, когда организация дня детей с ОВЗ требует индивидуализации плана участия в различных объединениях и кружках и индивидуального расписания для каждого.

Реализация программ социальной и образовательной инклюзии «особенных» детей в условиях организации отдыха детей и их оздоровления образования требует от *организации* создания многих обязательных условий: разработки нормативно-правовой базы на уровне организации, обеспечение сетевого взаимодействия с социальными партнерами, финансового и материально-технического, программно-методического и организационно-методического обеспечения воспитательного процесса. Финансово-экономические условия должны обеспечивать организации соответствие требованиям безопасности и доступности, оплату работы специалистов, реализующих сопровождение, в т. ч. медицинское, воспитание детей с ОВЗ, уход за ними. Требования материально-технического обеспечения включают и создание универсальной безбарьерной среды (пандусов, перил, разметки, широких дверных проемов, отсутствие порогов, приспособленных кабинетов, комнат, залов, комнат психологической разгрузки и др.), соответствия условий санитарно-гигиеническим нормам, наличие специальных средств, специальной регулируемой мебели, специального реабилитационного оборудования, компьютерного, программных учебно-методических комплексов для детей-инвалидов, оборудования для комнат психоэмоциональной коррекции и др.

Психолого-педагогическое сопровождение инклюзии детей с ОВЗ

Если ребенок своевременно не получал коррекционной помощи, то возникает сложная система первичных и следующих за ними вторичных нарушений и недоразвитие функциональных систем. На фоне неуспеха и осознания ребенком ограничений своих возможностей, случаев его неприятия в социуме ситуация усугубляется возникающими негативными личностными установками, которые влекут за собой серьезные проблемы во взаимодействии. Педагогу следует понимать это и быть готовым к встрече с трудностями.

Без специального психолого-педагогического сопровождения (далее – ППС) и поддержки ребенок с ОВЗ не может успешно освоить программу. Такая поддержка – одно из основных специальных условий образования. Она реализуется через изучение ребенка и учет его потребностей; проектирование индивидуального образовательного маршрута и программы, соответствующей его особенностям и потребностям; использование специальных психологических и педагогических средств, соответствующих его потребностям и особенностям психического развития; оказание ребенку помощи в освоении программы со стороны специально подготовленных кадров.

Психолого-педагогическое сопровождение обеспечивает и гармонизирует внешние и внутренние условия освоения программы и включает следующие компоненты.

1. Наблюдение за ребенком, его особенностями и следование за его развитием. Педагог не пытается изменить ребенка, а старается опираться на его актуальные и потенциальные возможности.

2. Выявление особых образовательных потребностей конкретного ребенка. Определение проблем и трудностей, мешающих освоению программы и достижению результатов (текущая психолого-педагогическая диагностика).

3. Анализ и оценивание условий среды с точки зрения их комфортности и соответствия особым образовательным потребностям ребенка. Включе-

ние в программу и обязательное создание необходимых специальных условий. Обеспечение эмоционального и психологического комфорта в группе и в организации. Предупреждение нежелательных сценариев развития ситуации.

4. Оказание ребенку помощи и психологической поддержки в ситуациях затруднений; поддержание интереса к занятиям, положительной мотивации, веры в свои силы, позитивной самооценки, желания сотрудничать с взрослым и детьми.

5. Предупреждение негативного отношения к ребенку и формирование в группе толерантного отношения к различиям, правильных реакций детей в возможных ситуациях непонимания друг друга;

6. Проведение специальных индивидуальных или групповых коррекционно-развивающих занятий, направленных на преодоление возникающих трудностей и развитие познавательных процессов, навыков и умений, опыта социального взаимодействия и др.

7. Консультирование и просвещение участников образовательного процесса, обеспечение их необходимой информацией о способах взаимодействия с ребенком, особенностях и механизмах его развития, эффективных методах, приемах, педагогических средствах.

Моделируя систему психолого-педагогического обеспечения и сопровождения инклюзии ребенка с ОВЗ в группу, педагог сначала должен максимально ясно, в конкретных показателях описать:

- характеристики желательных максимально благоприятных *отношений* в подсистемах «ребенок-группа», «ребенок-ребенок», «ребенок-педагог»;
- характеристики максимально благоприятного эмоционально-психологического *фона занятий*;
- характеристику желаемого психологического *состояния ребенка* на занятиях: мотивации, настроения, отношения к деятельности и занятиям, самооотношения и самооценки;

- характеристику условий и средств, которые обеспечат ребенку *чувство опоры, поддержки, уверенности в себе и в ситуации*;
- характеристику желаемого психологического состояния ребенка к концу реализации программы или проекта.

Затем педагогу необходимо решить, какими именно способами он может все это обеспечить, одновременно прогнозируя, что может во внешней среде помешать этому и как это можно предупредить, компенсировать или скорректировать.

ППС необходимо не только ребенку с ОВЗ, но всем детям инклюзивной группы, и самому педагогу, для кого необычность ситуации может стать достаточно сложным испытанием, с которым не все могут легко эмоционально справиться.

Обеспечивая психолого-педагогическое сопровождение, на тактическом уровне педагогу необходимо решить следующие задачи (таблица 2).

Таблица 2 – Задачи психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ

Задача	Способы решения
Доведение до сведения родителей особенностей программы, ее направленности, развивающих возможностей, требований. Согласование совместных действий для обеспечения специальных условий, средств обучения.	Беседа с родителями, предоставление им информации, необходимой документации, заключение договора с родителями (устного или письменного в зависимости от вида образовательной услуги и статуса реализуемой программы).
Сбор информации об особенностях ребенка: восприятии окружающей действительности, реакциях, поведении, взаимодействии с детьми и взрослыми, состоянии здоровья. Составление психолого-педагогической характеристики и педагогических рекомендаций о целесообразности выбора направлений работы при инклюзии в группу. Уточнение педагогической задачи в отношении ребенка с ОВЗ.	Установление контакта с родителями ребенка, беседа с ними, знакомство с добровольно предоставляемой родителями документацией, получение значимой информации о ребенке. Проведение педагогической диагностики.

Сбор теоретической информации о выявленных особенностях развития и поведения ребенка. Критический анализ и отбор рекомендаций, адекватных поставленным задачам программы.	Изучение практического опыта работы с подобной категорией детей, рекомендаций на тематических форумах. Консультирование у специалистов
Выявление возможных ресурсов для реализации программы в отношении ребенка с ОВЗ: эффективных педагогических средств коррекционно-развивающей работы, педагогических технологий и методов	Рефлексия профессионального опыта педагога. Информационный поиск, самообразование в области специальной педагогики.
Адаптация программы к особым образовательным потребностям, исходя из характеристик ребенка.	Консультирование со специалистами: психологом, дефектологом, воспитателем коррекционных групп, педагогами инклюзивных классов.
Анализ характеристик образовательной среды, в которой реализуется программа. Создание необходимых специальных условий.	Обследование среды в соответствии с санитарно-гигиеническими требованиями, характеристиками ее доступности.
Подготовка ситуации включения ребенка в группу. Продумывание, что и как следует рассказать детям друг о друге и об особенностях взаимодействия друг с другом. Проектирования условий и способов инклюзии ребенка в программу. Организация знакомства детей и ситуации принятия особенностей и различий.	Специальное занятие, направленное на знакомство, установление эмоционально-положительных контактов и отношений детей. Демонстрация педагогом норм принимающего поведения. Установленные совместно с детьми правила общения и помощи друг другу. Использование возможностей сказкотерапии, игротерапии, театрализации и др. Формирование смешанных команд, распределение в них ролей.
Организация деятельности детского объединения. Создание и педагогическое сопровождение ситуаций совместной деятельности детей. Наблюдение поведения, постоянное оценивание благополучного фона отношений. Поддержание положительного эмоционально-психологического климата в коллективе детей.	Четкая организация работы всех детей. Мотивирование к совместной деятельности. Распределение ролей. Наличие инструкций, расписаний. Своевременная помощь педагога. Система положительных подкреплений и поощрений.
Соблюдение для ребенка с ОВЗ режима занятий и нагрузок. Предупре-	Здоровьесберегающий и охранительный режим занятий. Дозирование

ждение ситуаций неуспеха, утомления, повышенной тревожности	нагрузок, чередование деятельности. Соблюдение правил педагогического общения с детьми с ОВЗ.
Обеспечения достижения результатов освоения программы и переживания детьми ситуаций успеха и признания значимости полученных результатов. Демонстрация родителям успехов и достижений детей	Продуктивный характер деятельности. Проведение творческих отчетов, выставок, открытых занятий. Проведение совместных занятий для детей и родителей. Беседы с родителями, информирующие их об успехах и достижениях ребенка.

Главным помощником и союзником педагога является родитель. Родители «особенного» ребенка не всегда соответствуют представлениям и ожиданиям педагога о том, какими они должны быть, как они должны относиться к своему ребенку и выполнять свои обязанности, им не всегда понятен язык и аргументы педагога, они не всегда воспринимают информацию так, как это представляет себе педагог, даже если и соглашаются с его аргументами. Однако все родители хотят счастья и благополучия своего дитя и всегда готовы делать то, что в их силах и возможностях, если четко видят возможный конечный результат и понимают в чем особенность и сложность пути к нему, верят в успех и осознают свою роль и ответственность. Родитель предоставит всю необходимую информацию о ребенке, если:

- он полностью доверяет педагогу и исключает, что информация может обернуться против ребенка;
- он уверен в том, что предоставляемая информация действительно будет учитываться при организации работы с ребенком.

Профессиональное мастерство педагога заключается в том, чтобы понимать это, учитывать, искать способы установления подлинного контакта и взаимопонимания, не столько требуя понимания от родителей, сколько находя иные способы достижения согласия и сотрудничества, если привычные оказываются неэффективными. Дар эмпатии и понимания, убеждения и психоэмоциональной поддержки может даваться человеку не только от природы, но и из опыта каждодневного труда.

Понимание этических основ общения с «особенными» людьми и их семьями, овладение системой понятий специальной педагогики и психологии для употребления в профессиональной среде и сознательный отказ от употребления медицинской и другой специальной терминологии в педагогическом общении с детьми и родителями («диагноз», «отклонение», «нарушение», «дефект», «недостаток развития», «аномальный», «умственно отсталый», «требующий коррекции», «задержка психического развития», «шизофрения», «недоразвитие», «неполноценность» и др.), а также бытовых понятий, которые не несут положительного заряда в отношении «особенных» детей («инвалид», «больной», «ненормальный», «неадекватный», «не такой, как все», «с особенностями», «аутист», «нервный», «без тормозов», «дергаемый», «обиженный судьбой», «обделенный», «жертва», «терпимость», «жалость», «снисхождение»), не говоря уже об оскорбительных и уничижительных названиях, является одной из базовых основ предупреждения конфликтных ситуаций и негативного отношения окружения к «особенным» людям.

В целом, в ситуации, когда вместе живут, обучаются, играют, сотрудничают «особенные» и «обычные», обязательно *каждый из них* должен чувствовать себя особенным. Характер педагогической помощи, оказываемой ребенку, особенно нуждающемуся в поддержке и сопровождении, должен носить скрытый характер от остальных, чтобы педагог ненамеренно не создал в группе ситуацию оппозиции одних детей другим. Если в группе используется прием «ребята, кто поможет Сереже (товарищу)», то он должен стать всеобщим и применяться к детям любой категории как общий принцип детской взаимопомощи и поддержки. Лучше, чтобы в группе формировались такие отношения, чтобы дети сами понимали и проявляли инициативу, когда их товарищу необходима поддержка и помощь, потому что его возможности в данный момент не позволяют ему справиться с задачей. Но эта помощь не должна выглядеть как самореализация и самоутверждение за счет более слабого («он не справляется, я сделаю лучше»). Такие отношения возможны, ес-

ли педагог сам демонстрирует готовность и способность правильно помогать любому, испытывающему трудность, опираясь на его собственные возможности и обязательно похвалой отмечая, *что* ребенок сам сумел сделать и с какой трудностью справиться.

Стремление «быть как все» и потребность в уважении личности, в признании индивидуальности и уникальности, достижениях и успехе – неотъемлемое условие развития личности любого ребенка.

Аналогичное чувство необходимо и родителям детей обеих категорий, исключающее подозрения в каком-либо предпочтительном отношении к тем или иным группам, в противопоставлении их ребенку других детей во всем: в отношении, в условиях жизнедеятельности, в доступности средств и т. п.

Если в группе детей есть ребенок с поведенческими особенностями, педагогу следует в самом начале формирования группы установить *четкие правила*, как надо поступать, если кто-либо ведет себя не как все или происходит что-то необычное, не акцентируя внимания на конкретном ребенке: все выполняют задание, нельзя передразнивать друг друга, каждый старается выполнять установленные правила, все с пониманием и терпением ждут, если педагог занят с кем-либо индивидуально. Подобные правильные реакции в группе при нестандартном развитии ситуации, которая может вызвать у остальных повышенное внимание, любопытство, подражание, испуг, желание пожаловаться, обязательно должны поощряться и закрепляться педагогом. *Предупреждение* негативных реакций и проявлений «нежелательного» поведения «особенного» ребенка, не доведение развития ситуации до таких реакций – это все-таки главное средство, позволяющее обеспечить нормальный ход занятия. Для этого педагог должен знать и понимать характер и возможные причины таких реакций. Тем более что эти причины могут скрываться и в поведении самого педагога или неправильной организации занятия.

Для позитивного фона занятий и их правильной организации важна не только опора на интересы детей, но и *руководящая роль педагога*. Если

в группе детей на занятиях педагог сумел установить эмоциональный контакт с ними, он внутренне доброжелателен и проявляет чуткость, внимание, принятие ребенка с его особенностями без попыток сделать его более адекватным и удобным для себя, демонстрирует уважение к его личности и веру в его силы, на занятии поддерживается нормальный эмоционально-психологический климат. Важно также не сравнивать детей друг с другом и не ставить одних в пример другим.

При этом педагогу с прежней доброжелательностью и терпением необходимо проявлять требовательность к выполнению своих просьб, неукоснительно следить за соблюдением установленных им правил поведения и взаимодействия в группе – немногих, понятных и простых для детей. Следует избегать долгих бесед, часто недоступных для понимания детям с ОВЗ. Соблюдение установленного порядка, сотрудничество с педагогом и товарищами, достигнутый успех и заслуженная похвала – это те ориентиры, которые помогают ребенку формировать правильные основы социального поведения и переживать успех и удовольствие от взаимодействия с другими.

При некоторых нарушениях развития детям трудно удерживать в сознании план действий, соблюдать их порядок. В этом случае помогают расписания – визуализированная в знаках или картинках последовательность этапов занятия, порядок работы. Педагог акцентирует внимание ребенка на выполнении каждого этапа, затем отмечает, что часть работы выполнена, и ребенок получает поощрение за то, что успешно справился с ней (материальное, словесное). Это учит ребенка доводить начатое дело до конца.

Положительное подкрепление нужных реакций, сотрудничества, выполнения заданий является важной основой формирования желательного поведения. Похвала, символическое подкрепление, награда, пожалуй, единственные в арсенале педагога стимулы правильного поведения и повышения самооценки ребенка. Фиксация внимания на неудачах, ошибках, замечания наносят вред и формированию положительной мотивации ребенка с ОВЗ, и установлению положительных отношений. Негативные реакции ребенка

проще предупредить, чем найти правильный способ реагирования на них, когда они возникнут. Если ребенок проявляет признаки усталости, беспокойства, негативизма, следует сменить вид деятельности, дать ему возможность для отдыха, релаксации.

Психологическая готовность педагога к реализации инклюзии – сложное образование, включающее не только определенный психологический настрой и *эмоциональное принятие* «особенных» детей, готовность преодолевать трудности, проявлять эмоциональную устойчивость и гибкость в решении задач, а также умение удерживать и нравственный смысл своей педагогической деятельности. Для педагога важны дающие уверенность в своих силах *информационная* (знание особенностей детей и педагогических технологий работы с ними) и *практическая* (владение специальными умениями) готовность к решению задач инклюзии и ее психолого-педагогического сопровождения.

В заключении подчеркнем, что включение детей с ОВЗ в среду нормотипичных сверстников – комплексная задача всей организации. Невозможно ее решить без сотрудничества и взаимопомощи членов коллектива, без общности их ценностных ориентаций на оказание детям поддержки, без понимания каждым, вплоть до обслуживающего персонала, особенностей детей, этических и психолого-педагогических основ общения с ними. Результат не будет достигнут одним педагогом только средствами реализации общеразвивающих программ для таких детей. Необходимо просвещение и нравственное воспитание всего детско-взрослого коллектива, выращивание инклюзивной культуры организации.

Заключение

Инклюзивная модель образования реализуется через адаптацию системы образования к ребенку и имеет своей целью успешную социализацию детей и подростков на основе принципа уважения к различиям и формирования толерантного отношения к физическим и психическим особенностям других людей, готовности к бесконфликтной коммуникации и сотрудничеству.

Принятие и развитие педагогической общественностью идей социальной и образовательной инклюзии «особенных» детей становится стимулом для дальнейшего развития принципов гуманизма в образовании, повышает нравственный уровень педагогического сознания.

Образовательная среда организации дополнительного образования и организаций отдыха детей и их оздоровления, оказание услуг по организации досуга, реализация дополнительных общеразвивающих программ содержит огромный образовательный потенциал для решения задач социальной адаптации и социализации «особенных» и «обычных» детей в мультикультурной среде, стимулирования психического и личностного развития «особенных» детей, обеспечения условий для актуализации их способностей.

Нормативно-правовые основы реализации дополнительных общеразвивающих программ для детей-инвалидов и детей с ОВЗ обеспечивают учет их особых образовательных потребностей, создание специальных образовательных условий, возможность совместного обучения (инклюзивного образования). В них закрепляется идея ценности каждого ребенка и его права на удовлетворение потребностей в развитии, социализации, общении, познании, творчестве и самореализации, независимо от его возможностей.

Научившись работать со «сложной» категорией лиц, педагог приобретает огромный опыт, который расширяет его возможности при работе со всеми остальными. Научившись понимать «особенных» детей, устанавливать с ними контакт, общаться, взаимодействовать, положительно подкреплять их успехи, и оказывать им поддержку, использовать специальные приемы по-

мощи, коррекции, обучения, педагог осваивает богатый набор педагогических средств, которые облегчат его работу в самой непростой педагогической ситуации со сложным контингентом детей и подростков.

Список литературы

1. Письмо Минздрава России от 15 мая 2015 г. «О медицинских противопоказаниях при направлении несовершеннолетних в организации отдыха и оздоровления» [Электронный ресурс]. – URL: <http://tourvestnik.ru/d/620155/d/pismominzdravarossiiot15.05.2015g..pdf> (дата обращения: 01.02.2017).

2. Письмо Минобрнауки России от 18 ноября 2015 г. № 09-3242 «О направлении информации» («Методические рекомендации по проектированию дополнительных общеразвивающих программ (включая разноуровневые программы)») [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.mixnevoduc.edusite.ru/DswMedia/metodrekomendacii5.pdf> (дата обращения: 01.02.2017).

3. Письмо Минобрнауки России от 14 декабря 2015 г. № 09-3564 «О внеурочной деятельности и реализации дополнительных общеобразовательных программ» («Методические рекомендации по организации внеурочной деятельности и реализации дополнительных общеобразовательных программ») [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/420325196> (дата обращения: 01.02.2017).

4. Письмо Минобрнауки России от 29 марта 2016 г. № ВК-641/09 «О направлении методических рекомендаций» («Методические рекомендации по реализации адаптированных дополнительных общеобразовательных программ, способствующих социально-психологической реабилитации, профессиональному самоопределению детей с ОВЗ, включая детей-инвалидов с учетом их особых образовательных потребностей») [Электронный

ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71284932/> (дата обращения: 01.02.2017).

5. Стрелецкая Е. П. О новых тенденциях в организации оздоровления и отдыха детей и подростков [Электронный ресурс] // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – Вып. 6. – 2004. – URL: <http://bmsi.ru/doc/ef854d11-0904-495c-8fd3-139fdadf070d>] (дата обращения: 01.02.2017).

СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕТНЕГО ИНТЕГРАТИВНОГО ОТДЫХА В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

Большакова Ю. В.

Доцент кафедры педагогики и психологии,

БУ ОО ДПО «Институт развития образования», к. п. н.

Чрезвычайно важно не замыкать аномальных детей в особые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми

Л. С. Выготский

Будущее общества во многом определяется тем, какое внимание оно уделяет воспитанию и формированию подрастающих поколений. Именно дети составляют главную заботу государства, воплощают ее надежды на достойное, благополучное развитие в будущем.

В последние годы в нашей стране, к счастью, все большее внимание уделяется образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, которые в силу своего физического и/или умственного состояния нуждаются в повышенном внимании со стороны окружающих. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» понятие «инклюзивное образование» трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [6].

В широком смысле слова, инклюзивное образование – это не только обучение детей-инвалидов, но и всех детей, имеющих определенные особенности личности – это и дети с временной задержкой психического развития, и дети с элементами аутизма, и, в том числе, одаренные дети, имеющие тонкую психическую организацию. Важно понимать, что все эти живут рядом

с нами, растут, учатся, взрослеют и отличаются от нас только психофизическими ограничениями и своим отношением к жизни. Таким детям предстоит не только вырасти и получить достойное образование, но и справиться с равнодушием общества, что намного труднее.

Именно поэтому сегодня так остро стоит не только проблема обучения, но и социализации детей с особенностями развития.

В настоящее время поиск новых форм социальной, педагогической и социокультурной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья (далее с ОВЗ) в целях их интеграции, организации досуга имеет необычайно важное значение. Всеобщая декларация прав человека гарантирует лицам с особенностями развития право на полное и равное участие во всех сферах жизни общества [4].

Но фактически эти дети часто лишены возможности такого участия. Создание равных возможностей для детей с ОВЗ как направление социокультурной политики связано с обеспечением доступности для них в такой же степени, как и для остальной части общества не только образования, но и различных форм культуры, творческой и досуговой деятельности (социально-культурная реабилитация). Детям с ОВЗ нужен в первую очередь шанс (хотя бы в сфере свободного времени), чтобы доказать себе и обществу право на активное полноценное существование.

Система организации совместного (интегративного) летнего отдыха со здоровыми сверстниками может быть той реабилитационной средой, в которой протекает процесс социализации, воспитания и развития личности ребенка с особенностями развития. Эта среда должна быть доступна не только здоровым детям, но и детям, имеющим отклонения в развитии. Проводимая работа в данном направлении в настоящее время уже существует, но в большинстве случаев она носит эпизодический и стихийный характер.

Особенности воспитания и развития детей с ОВЗ

Признание прав особого ребенка на образование, учет его индивидуальных потребностей и возможностей, организация комплексной социальной реабилитации в процессе его развития и обучения, обеспечение оптимальных условий для его социализации и интеграции в общество в настоящее время представляется одной из важнейших задач социальной практики.

Инклюзивное образование не так давно получило в России нормативные основания и лишь сейчас становится реальной практикой, получающей широкое применение.

Для обучения и воспитания детей-инвалидов и детей с ОВЗ в нашей стране действуют общеобразовательные организации, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, в них создается специальная коррекционно-развивающая среда, обеспечивающая адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание и обучение, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию.

К числу детей с ограниченными возможностями здоровья относятся, прежде всего, те, кто попадает под понятие «аномальные дети». По классификации В. А. Лапшина и Б. П. Пузанова, это дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие); с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие); с тяжелыми нарушениями речи (логопаты); с нарушениями интеллектуального развития (умственно отсталые, дети с задержками психического развития); с комплексным нарушением психического развития (слепоглухонемые, слепые умственно отсталые); с нарушениями опорно-двигательного аппарата; с психопатическими формами поведения и некоторые другие. Все они нуждаются в специальном обучении и воспитании [10].

Наряду с названной категорией существуют дети, которые посещая

общеобразовательные школы, дошкольные учреждения, но по разным причинам испытывают затруднения в установлении межличностных отношений. По мнению Акатова Л. И., к ним относятся педагогически запущенные дети, дети у которых нарушены отдельные психические функции (внимание, память и др.), дети с заторможенными и замедленными реакциями, дети с отсутствием отдельных органов (рука, нога, глаз), дети у которых появились трудности в передвижении в связи с последствиями некоторых заболеваний и/или травм, дети с врожденным или приобретенными косметическими дефектами, пороками развития, за которыми последовали определенные жизненные ограничения [2].

Большинство из перечисленных групп детей не являются с точки зрения дефектологии аномальными, а уровень их психического и личностного развития таков, что они в состоянии обучаться наравне со здоровыми сверстниками. Однако, под влиянием неблагоприятно складывающихся условий, и, прежде всего, межличностных отношений, многие из таких детей начинают испытывать психологический дискомфорт, который, по мере взросления ребенка, если не изменить условия, усиливается и превращается в травмирующий фактор. В результате таким детям становится необходима специальная помощь со стороны взрослых в создании условий для нормальной адаптации и социализации в среде сверстников.

Особенно актуальна эта проблема стала после того, как большинство специализированных учебных заведений не прошли оптимизацию, и процесс инклюзивного обучения детей с ОВЗ в условиях общеобразовательных организаций приобрел массовый характер.

Вместе с тем, на фоне богатого опыта создания благоприятных условий для работы с дефектом в системе специального образования существенно отстает умение работать с ребенком как с развивающейся личностью. Опыт последних лет говорит о том, что существует более эффективный путь компенсации дефекта. Такая возможность возникает тогда, когда акцент в работе с ребенком делается не на дефект сам по себе, а на работу с человеком

в целом, на развитие его как личности, а «компенсация дефекта» в такой ситуации становится как бы побочным результатом [2].

Л. С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой удалось бы органически увязать специальное обучение с обучением детей с нормальным развитием. Он писал, что при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что замыкает своего воспитанника – слепого, глухого или умственно отсталого ребенка – в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на своем недостатке и не вводит его в настоящую жизнь. Специальная школа вместо того, чтобы выводить ребенка из изолированного мира обычно развивает в нем навыки, которые ведут к еще большей изоляции и усиливают его сепаратизм. Поэтому Л. С. Выготский считал, что задачей воспитания ребенка с нарушением развития является его интеграция в жизнь и создание условий компенсации его недостатка с учетом не только биологических, но и социальных факторов [5, с. 143].

Одним из направлений работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, все большее значение приобретает социальная реабилитация, целью которой является интеграция такого ребенка в социум, раскрытие и реализация творческого потенциала, его социализация, формирование личности, способной адаптироваться в условиях изменяющейся социальной среды. Понятие «социальная реабилитация» в работе с детьми известно давно. Однако в повседневной практике оно зачастую подменяется другим понятием «реабилитация». И хотя эти понятия близки по содержанию, они не тождественны.

Реабилитация – это целенаправленный процесс, осуществляемой с помощью медицинских средств, а также средств специального обучения, воспитания и профессиональной подготовки, направленной на устранение или смягчение дефектов развития. В процессе реабилитации компенсируются функции, нарушенные болезнью. Задачи реабилитации решаются в системе

специальных учебных заведений, где организация учебного процесса определяется особенностями аномального развития детей [9, с. 26].

В отличие от реабилитации, социальная реабилитация – это целенаправленный процесс возвращения ребенка, получившего инвалидность или имеющего те или иные нарушения психофизического развития, в продуктивную полноценную социальную жизнь, включения его в систему общественных отношений в ходе специальным образом организованного обучения, воспитания и создания для этого оптимальных условий, а также комплекса психотехнических и педагогических средств, направленных на целостное развитие ребенка как личности в пределах его психофизических возможностей [9, с. 38].

Социальная реабилитация личности – сложный, противоречивый процесс, длящийся на протяжении всей жизни человека. В ходе взаимодействия с ребенком с особенностями развития, возникает немало проблем, связанных с пониманием влияния на развивающуюся личность огромного количества внешних и внутренних факторов, меняющих ее внутренний мир.

В социальной реабилитации ребенка с ОВЗ на первый план выступает проблема, связанная с особенностями усвоения им социального опыта, его развития и безболезненного вхождения в систему общественных связей и отношений. Она вытекает из понимания того, что, психика ребенка и его личностные качества формируются только в деятельности и общении и в результате проявления активности самой личности по усвоению ею общественно-исторического опыта, выработанного предшествующими поколениями. В основу деятельностного подхода были положены труды Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна [5, 12, 13].

К тому же, личность ребенка с ограниченными возможностями здоровья, формируясь на основе одних и тех же закономерностей, что и личность «нормальных детей», в силу неадекватного преломления воздействий социальной среды и воспитания через внутренний мир, осложненный последствиями физических или психических дефектов, имеет в своем развитии специ-

фические особенности, которые могут отразиться на ее качественных характеристиках. Поэтому лучше всего понять эти проблемы позволит анализ нормальных процессов развития, которые у ребенка со специфическими проблемами обостряются или искажаются под влиянием названных факторов [7, 11].

И наконец, те или иные ограничения в развитии ребенка можно преодолеть, снизить их последствия, если научить его самостоятельно преодолевать и компенсировать дефекты, быть равным с так называемыми здоровыми людьми. Такой путь развития ребенка с ОВЗ, возможен, если изменить с помощью средств образования и социальной реабилитации особенности восприятия своего собственного «Я» и окружающей действительности, воспитать его как личность, обладающую устойчивостью к внешним и внутренним травмирующим воздействиям, способную успешно адаптироваться в окружающую среду и эффективно с ней взаимодействовать [2].

Главным условием реализации названной цели является включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в те или иные виды деятельности и общения. Вне деятельности эта задача не может быть решена. Прежде всего, важно создать условия для того, чтобы ребенок, выполняя конкретную деятельность, постепенно становился ее субъектом. Субъектность человека в своей основе связана со способностью индивида превращать собственную жизнедеятельность в предмет преобразования. Составляющими этого процесса выступает способность индивида управлять своими действиями, планировать способы их выполнения, реализовывать намеченные программы, контролировать и оценивать результаты своих действий.

Включаясь в различные виды деятельности, ребенок не является субъектом деятельности, но он им становится по мере развития. Каждый вид деятельности, с которым сталкивается ребенок, отличается своим содержанием, формой и организацией, участниками и может реализовывать широкий круг его потребностей. Например, участвуя в совместном обслуживающем труде, ребенок может удовлетворить свои потребности в движении,

в межличностных отношениях, в общении. Одновременно он приобретает многие личностные качества, такие, как трудолюбие, общительность, любознательность, рефлексивные качества, которые в дальнейшем становятся основой психологической структуры личности.

Участие в совместной деятельности ребенка с ограниченными возможностями здоровья создает предпосылки для решения другой важнейшей задачи социальной реабилитации – ликвидации последствий в развитии психики, обусловленной вторичными нарушениями.

Наибольший интерес в этой связи приобретает такое нежелательное психическое образование как чувство неполноценности, переходящее в «комплекс неполноценности» которое может сформироваться у детей и подростков в период осознания ими своих ограничений и усугубиться, если со стороны окружающих будет проявляться негативное противодействие. Включение ребенка или подростка в совместную деятельность со сверстниками, при условии, если ребенок будет чувствовать себя в ней равным, создает предпосылки для разрушения этого чувства.

По мнению А. Адлера все дети испытывают чувство неполноценности, как следствие недостатка сил и возможностей. Но особенно подвержены этому дети, имеющие какие-либо жизненные ограничения. Согласно его взглядам, чувство неполноценности может затруднить позитивный рост и развитие. Однако умеренное чувство неполноценности может побудить ребенка к самосовершенствованию. Цель превосходства может быть как позитивной, так и негативной. Если она включает интересы, заинтересованность в благополучии других – то ребенок развивается в конструктивном и здоровом направлении, если этого не случается, то в развитии появляются определенные трудности [1].

Чтобы помочь ребенку преодолеть явный или замаскированный комплекс неполноценности, важно иметь в виду следующее:

- понять специфический стиль жизни ребенка, особенности его жизни и развития;
- помочь ребенку понять себя, выработать у него веру в свои силы и возможности;
- создать условия для усиления социального интереса у ребенка;
- увести от исключительного интереса к себе.

Отсюда в процессе социальной реабилитации нужно постоянно заботиться о снижении эмоционально-психического напряжения, вызванного дефектом и его последствиями. Реабилитировать в социальном отношении ребенка или подростка – это значит снять у него страх в общении со сверстниками и взрослыми, вызванного у него чувством неполноценности. Укрепить способность ребенка к произвольным действиям и волевым усилиям, придать ему уверенность в своих силах и возможностях в учении, игровой деятельности, общении и труде. Как следствие у него должно быть выработано внутреннее правило «если я захочу, то смогу».

Но, чтобы это случилось, у ребенка с ограниченными возможностями здоровья, должен быть сформирован определенный жизненный опыт. Опыт личности – это динамическая система устойчивых чувств, умений и знаний, возникающих в процессе жизни и деятельности. Формирование опыта личности обусловлено многими факторами: физиологическими особенностями организма и состоянием здоровья ребенка; социальной ситуацией развития и социально-историческими условиями, в которых живет ребенок; социально-психологическими особенностями восприятия и мышления. На усвоение ребенком социального опыта в процессе взаимодействия с социальной средой оказывает заметное влияние общественное мнение, социальные установки, уровень развития потребностно-мотивационной сферы и многие другие.

Согласно теоретическим воззрениям Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, А. В. Петровского личность есть целостная психологи-

ческая структура, формирующаяся в процессе жизни человека на основе усвоения им общественных форм сознания и поведения. Становление личности начинается с первых минут жизни идет вместе с психическим развитием ребенка. Следовательно, организация развивающей и социально-реабилитационной работы с детьми с ОВЗ, должна строиться таким образом, чтобы обеспечить с учетом индивидуальных особенностей ребенка и последствий, обусловленных дефектом, эффективное формирование личного опыта, начиная с самых ранних стадий развития. В случае же нежелательного психического и личностного развития нужна не только развивающая система, но и коррекция появляющихся негативных психических образований и форм поведения [2].

Специальная развивающая социальная среда и ее роль в системе социальной реабилитации детей с ОВЗ

История преподносит нам немало примеров, когда люди, имеющие физический дефект, побеждали его. Происходило это в том случае, если соблюдались следующие правила:

- ребенку предоставлялась достаточная самостоятельность, исключалась чрезмерная опека, все делалось для того, чтобы ребенок научился сам заботиться о себе;
- уделялось внимание, оказывалась поддержка не только тогда, когда ребенку плохо, но и тогда, когда ему хорошо;
- создавались условия для равноправного общения, основанного на взаимном уважении, на принципах равенства;
- одновременно не решались многие задачи, а терпеливо осуществлялась работа над одной, двумя составляющими более сложной задачи. Регулярные маленькие, но успешные изменения в развитии ребенка приводили к положительным результатам в решении более сложных личностных проблем.

Одним из важнейших факторов и условий развития ребенка выступает социальная среда. Социальная среда – это все то, что окружает нас в социальной жизни, и, прежде всего люди, объединенные в разные группы, с которыми каждый индивид находится в специфических общественных отношениях в сложно организованной и разнообразной системе общения и взаимодействия. Социальная среда, как известно, имеет свою сложную структуру, представляющую многоуровневое образование, включающие в себя многочисленные социальные структуры, которые оказывают совместное воздействие на психическое развитие и поведение ребенка. В их число входит микросреда или непосредственные микросоциальные образования и малые группы, в которые включен индивид; косвенные социальные образования и макросоциальные структуры – макросреда. Каждый тип социальной среды оказывает свое специфическое влияние на личность человека, но важнейшей для него является микросреда. Микросреда – это все то, что непосредственно окружает и оказывает влияние на человека. В ней формируется человек и реализует себя как личность.

Конкретная социальная среда в социально-психологическом плане представляет собой совокупность отношений личности и группы. Эти отношения развиваются в соответствии с общими законами, объясняющими особенности взаимодействия личности в процессе деятельности и общения. Например, ребенок, в силу особенностей подросткового возраста, обязательно должен иметь друга, где его общение протекает под воздействием социального контроля и т. д. Социальная среда, в которую попадает ребенок, выступает детерминирующим фактором реализации его потребностей и запросов, является важнейшим условием раскрытия его социальной сущности как человека. Вместе с тем, социально-психологические качества каждый человек приобретает только через свой опыт, общение, через непосредственный контакт со сверстниками и взрослыми в семье, в детском саду, школе, на улице и т. д. благодаря собственной активности.

Социальная среда не пассивна, и может побуждать, а порой принуж-

дать к определенным действиям, побуждать к соответствующим моделям поведения. Но такое воздействие социальной среды особенно на развивающуюся личность не всегда направлено в нужном русле, и, нередко, не отвечает задачам воспитания и развития ребенка. Она может выступать для него как чуждая и близкая, благожелательная и агрессивная, благоприятная и неблагоприятная. При вхождении ребенка или подростка в благоприятную среду создаются определенные предпосылки для реализации своих социальных потребностей: каждый с учетом своих индивидуальных особенностей находит для себя общие интересы, близких себе товарищей, приобретает определенный социально-психологический статус. Неблагоприятная микросреда становится для ребенка и подростка стойким психотравмирующим источником, усугубляющим имеющиеся психические и соматические нарушения, что приводит к дезадаптации и дальнейшим отклонениям в развитии.

Чтобы уменьшить непредсказуемость социальной среды и ее негативное воздействие на личность ребенка предпринимаются попытки сделать ее более управляемой. В последнее время в психологической и педагогической литературе появилось понятие «развивающая социальная среда» или сокращенно «развивающая среда». В широком плане Л. И. Акатов под развивающей социальной средой понимает определенную общность людей или организацию, созданную с целью реализации конкретных воспитательных и развивающих задач и дающую возможность детям, подросткам и юношам раскрыть свой личностный потенциал. Исходя из такого понимания развивающей социальной среды, можно отнести любое учебно-воспитательное учреждение или организацию. Данную социальную среду можно назвать учебно-воспитательной, школьной, детсадовской и т. п.

Развивающая социальная среда может иметь различные организационные формы, отличаться по своему содержанию и направленности. Ребенку или подростку с ограниченными возможностями здоровья, попавшему в такую социальную развивающую среду, предоставляется широкий выбор путей интеллектуального, физического, эстетического, морально-

нравственного развития. Однако сам ребенок не в состоянии решить, что ему делать и как в этом отношении поступать. Ему для возникновения у него устойчивой мотивации к тому или иному виду деятельности нужна адекватная помощь взрослого человека, и счастье выпадает тому ребенку, у которого оказывается рядом человек, способный заинтересовать и увлечь его в нужном направлении развития.

Наряду с широким пониманием развивающей социальной среды, Л. И. Акатов выделяет более узкое определение, которое он обозначает термином «специальная развивающая социальная среда». Названная среда представляет собой такую организацию жизнедеятельности детей, в которой посредством определенного системообразующего компонента создается особая социально-психологическая атмосфера, в которой проявляется гармоничное сочетание взаимоотношения ребенка и социальной среды и которая побуждает детей быть активными и целеустремленными [2].

Примером такой специальной развивающей среды можно назвать опыт развития личности ребенка, накопленный А. С. Макаренко в организации обучения и воспитания беспризорных детей в условиях детской колонии. Важнейшим системообразующим компонентом специальной социальной среды, созданной им, выступает на наш взгляд, феномен «ответственной зависимости».

Для осмысления некоторых особенностей процесса социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья представляет интерес предложенная в 60-х годах Л. И. Уманским такая форма организации жизнедеятельности школьников общеобразовательных школ во внеучебное время, как «разновозрастные отряды». Идея о создании этих отрядов исходила из предположения о том, что при общении и взаимодействии детей разных возрастов создаются благоприятные условия для ускоренного развития младших школьников и формирования положительных морально-нравственных качеств у более старших детей и подростков [2].

Данные тенденции сделали особенно актуальной реализацию в еще 2012 г. пилотного проекта «БУДЕМ ВМЕСТЕ», направленного на включение детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в среду здоровых сверстников посредством организации совместного летнего отдыха, проводимого на базе БУЗ Орловской области «ДС «Орловчанка», СОЛ «Мечта», ФБДОУ «ДОЛ «Березка» ФНС России», при участии ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева».

На протяжении пяти лет организаторами и руководителями проекта был накоплен необходимый опыт и заложена основа для проведения подобных мероприятий в будущем. В настоящее время проект взаимодействует вместе с соисполнителями, которыми выступили БУ ОО ДПО «Институт развития образования», ФКУ «Главное бюро медико-социальной экспертизы по Орловской области» и Орловское региональное отделение Общероссийской общественной организации «Российский Красный Крест».

Летом 2015 года было принято решение об организации выезда детей в летний оздоровительный лагерь в условиях совместного (интегративного) отдыха со здоровыми сверстниками. Количество детей с каждым годом растет, кроме того в данный процесс с недавнего момента включены дети со сложными комбинированными дефектами (ДЦП, синдром Дауна, умственная отсталость).

Методологической основой разработки послужили исследования о создании специальной развивающей социальной среды (Л. И. Уманский, А. С. Чернышев, Л. И. Акатов и др.).

Основной целью проекта выступает социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья, путем развития и реализации их интеллектуального и творческого потенциала, а также формирование позитивного отношения здоровых сверстников к детям данной категории⁴, по-

⁴ Дети-инвалиды и дети с ОВЗ при стойких незначительных, умеренных или выраженных нарушениях функций организма, развития и роста, способных к самообслуживанию, ориентации, обучению, общению (в том числе, дети с нарушением опорно-двигательной системы).

средством организации специальной развивающей социальной среды в условиях интегративного летнего отдыха в детском оздоровительном лагере.

В основе их функционирования лежит оптимальное сочетание совместного содержательного и увлекательного отдыха детей с одновременным решением по разработанной для оздоровительного лагеря программе специальных обучающих, развивающих и воспитательных задач.

В реализации проекта могут участвовать специалисты социально-культурной сферы, студенты социальных факультетов, члены добровольческих отрядов, педагоги школ, социальные педагоги и педагоги дополнительного образования (с высшим образованием).

К формам специальной развивающей социальной среды также можно отнести организации и центры, которые призваны осуществлять социальную реабилитацию детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, различные тренинговые занятия, на которых решаются как развивающие, так и коррекционные задачи, специальным образом организованная игровая деятельность, в которой на первое место выступают действия и поступки полезные для вхождения ребенка в реальную жизнь. Этой же цели служат различные встречи, служащие для развития у детей необходимых коммуникативных качеств.

Особенности социальной реабилитации детей с ОВЗ в условиях совместного летнего отдыха со здоровыми сверстниками

На данный момент одной из нерешенных проблем детей с ограниченными возможностями здоровья, проживающих в семьях, является отсутствие интеграции в социум, изолированность от общения со сверстниками. Особенно это ощутимо для тех семей, в которых ребенок, имеющий

инвалидность обучается на дому, не посещает общеобразовательную школу. В этих семьях, как правило, кто-то, вынужден постоянно находиться с ребенком.

Проанализировав сложившуюся проблему, возникает идея организации не только совместного обучения в рамках инклюзивного образовательного пространства, но и совместного отдыха детей с ОВЗ и их здоровых сверстников в условиях организации летнего интегративного отдыха в детском оздоровительном лагере.

Конечно, некоторый опыт совместного пребывания здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья вне инклюзивного образовательного пространства существует, но большинство родителей здоровых детей не поддерживают идею совместного пребывания с детьми с ОВЗ.

Это связано с тем, что взрослые люди имеют самые общие представления о проблемах, связанных с инвалидностью, и считают, что их детям не будет уделено должного внимания, по сравнению с ребенком испытывающим трудности в самообслуживании.

Помимо этого, существуют проблемы организационно-практического характера: недостаточная разработанность методической базы, отсутствие целенаправленной подготовки педагогов к работе с данной категорией детей, недостаточное техническое обеспечение лагеря.

Между тем вопрос социальной сегрегации детей с ограниченными возможностями здоровья вынесен в блок основных проблем в сфере детства в «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг.». Среди ключевых принципов национальной стратегии выделена необходимость разработки и внедрения форм работы с такими детьми, позволяющих преодолевать их социальную сегрегацию и способствующих социальной реабилитации и полноценной интеграции в общество [14].

Специальная развивающая социальная среда оказывает значимую роль для формирования качества личности у здоровых детей. Совместная творческая деятельность помогает обрести навыки общения, развить такие качества

личности как деликатность, способность тонко чувствовать трудности другого, терпимость к менее успешному сверстнику, желание помочь, которое включает в себя некоторые специальные навыки. Здоровые дети получают опыт и навыки качеств, которые абсолютно не развивает современная система досуга и образования. Но именно эти навыки и способности пригодятся школьникам во взрослой семейной жизни, а для многих и в профессиональной. Положительный психолого-педагогический эффект такой формы работы возможен для обеих категорий детей.

Для здоровых сверстников – это:

- формирование доброжелательного, сочувственного отношения к лицам с особенностями развития;
- создание условий для формирования ценностного отношения к жизни и своему здоровью.

Для детей с ОВЗ – это:

- возможность смены обстановки;
- создание условий для осознания ребенком себя как полноценного члена общества;
- создание условий для социализации и социальной реабилитации (как правило, дети с ОВЗ имеют ограниченный круг общения).

В детском лагере появляется возможность общения с более широким кругом детей и взрослых, сюда же входят и люди с подобными заболеваниями – продуктивное общение с ними поможет понять ребенку, что он не одинок в своей проблеме.

Такая форма работы летнего оздоровительного лагеря подразумевает организацию кружков и мастерских, где дети поют, рисуют, читают стихи, участвуют в праздниках и конкурсах. При этом взаимодействие строится таким образом, чтобы дети учились корректному общению, сопереживанию.

Отличительной особенностью создания специальной развивающейся социальной среды для детей с нарушениями развития в условиях летнего оздоровительного лагеря является создание благоприятной атмосферы вза-

имной поддержки, чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья чувствовали заботу своих сверстников и развивались вместе с ними.

Важнейшей характеристикой летнего лагеря, как микросоциума с точки зрения направленности его влияния на социализацию детей и подростков, является складывающийся в нем социально-психологический климат, который во многом есть результат взаимодействия педагогов с воспитанниками. При этом очевидно, что эффективность и мера влияния микросоциума на социализацию конкретного ребенка зависит от степени его включенности в жизнь микросоциума, от существующих возможностей для удовлетворения интересов, потребностей, что, в конечном счете, сориентировано на личностный рост, социальное, интеллектуальное, культурное, физическое развитие. В этой связи воспитательное пространство летнего лагеря должно быть вариативным, предоставлять значительное количество «степеней свобод» ребенку в процессе самореализации и жизнедеятельности [3].

В социально-реабилитационной работе с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ летний период занимает особое место и рассматривается как один из важнейших этапов их оздоровления и социализации в течение года. Отдых в летнем оздоровительном лагере дает возможность впервые уехать на природу, отдохнуть и поправить свое здоровье в естественных условиях. Детей обязательно должна сопровождать группа специалистов в составе руководителя, врача, медицинской сестры, педагогов и вожатых (студентов – будущих социальных педагогов) для организации культурного досуга. Большую часть свободного времени дети могут проводить на свежем воздухе и посвящать (если у ребенка сохранены возможности организма) активным играм: бадминтону, футболу, баскетболу и т. д. Благодаря естественным природным условиям дети с ОВЗ, через взаимодействие со здоровыми сверстниками, приобретают навыки адаптации к жизни в других условиях, формируют жизненно-важные (социально-значимые) компетенции: учатся готовить пищу, помогать взрослым в ведении «домашнего хозяйства», учатся ориентироваться в пространстве, наблюдать за различными объектами и явлениями

природы и т. п. Данный опыт можно успешно повторить и на следующий год.

Жизнедеятельность лагеря в рамках совместного летнего отдыха со здоровыми сверстниками в своем содержании включает в себя: общение, познание, предметно-практическую и духовно-практическую деятельность, спорт, игру. Именно в зависимости от того, насколько успешно они сочетаются в содержательном плане, зависит эффективность решения поставленных воспитательных задач.

Одним из важнейших условий жизни лагеря является создание доступной развивающей социальной среды для детей с нарушениями в развитии. Дети, имеющие инвалидность и дети с ОВЗ живут рядом со здоровыми сверстниками, участвуют в жизни лагеря, общаются, дружат и чувствуют себя нужными, полезными и равными всем остальным.

Содержание программы работы в детском оздоровительном лагере включает в себя следующие направления:

- организация режима с учетом индивидуальных особенностей детей;
- рационное питание;
- воздушные и солнечные ванны;
- лечебные процедуры (по назначениям);
- занятия адаптированными спортивными играми (зарница, футбол, игры по станциям и пр.);
- занятия лечебной физкультурой;
- прогулки, походы, купание.

Следующий этап работы направлен на реализацию творческого потенциала детей, развитие и формирование художественных и прикладных умений и навыков. В это направление входит:

- работа кружков и мастерских;
- конкурсные программы;
- проведение мастер-классов;
- концертные мероприятия.

Уникальность среды лагеря состоит в возможности решать задачи по основным направлениям социально-реабилитационного отдыха детей-инвалидов:

- оздоровление (утренняя гимнастика на свежем воздухе, закаливающие процедуры, спортивные соревнования и др.);
- социально-коммуникативная реабилитация (изменение характера и круга общения, деятельность в составе малых групп, изменение социальной роли);
- социально-бытовая реабилитация (деятельность, направленная на уход за собой и организация быта, помощь младшим и друг другу);
- социально-средовая реабилитация (овладение технологиями эффективного функционирования в различных средах обитания: походы, сплавы, экскурсии);
- социально-психологическая реабилитация (наблюдение за успехами других детей с ограниченными возможностями здоровья, изменение точки зрения на уровень своих возможностей и степень ограничений, повышение собственной самооценки);
- социально-культурная реабилитация (экскурсии, концерты, конкурсы, театральные постановки, создание портфолио).

Все указанные направления социальной реабилитации направлены на интеграцию ребенка с ОВЗ, повышение его физической и социальной активности, социализацию.

Насыщенная событиями жизнь в лагере на природе дает огромный эмоциональный заряд детям на целый год вперед, позволяет прорвать преграду изоляции и чувства одиночества перед трудностями, с которыми сталкиваются дети с особенностями развития. Особо значимо для таких детей пребывание среди здоровых сверстников, их оценка и реакция на ту или иную ситуацию, поведение, эмоциональная поддержка, готовность прийти на помощь. Именно этот фактор играет на наш взгляд определяющую роль в интеграционном процессе. Возможность попробовать новые виды движе-

ний (лазание, ползание, балансирование – а это обычные походные ситуации), испытывать разные тактильные, слуховые, зрительные ощущения оказывается очень важным для детей с ограниченными возможностями здоровья. Дифференцирование процессов восприятия, расширение объема самостоятельных движений, совместное планирование деятельности, осознание своего участия в нем повышают адаптационные возможности больного ребенка, способствуют появлению нового социального и личного опыта.

**Методические рекомендации к организации совместного
(интегративного) отдыха детей с ОВЗ и их здоровых сверстников
в летнем оздоровительном лагере**

Подобная смена очень специфична, поэтому для ее качественной реализации необходима серьезная подготовка. Она заключается, прежде всего, в тщательном подборе детей на смену. Здоровые дети – участники смены должны быть готовы к встрече в лагере с детьми с ОВЗ, к совместному с ними «проживанию». Их родители обязательно должны быть поставлены в известность о задачах и программе смены, от них должно быть получено согласие на пребывание их детей в лагере.

Заезд детей с ОВЗ мы рекомендуем проводить на 3–4 дня позже основного заезда. Этот период для остальных участников смены станет подготовительным. В ходе него рекомендуется провести беседы и тренинги на темы ценности жизни, взаимопомощи и доброго отношения к окружающим, а также ролевые игры, которые учат принимать людей такими, какие они есть. Вместе с детьми готовятся сюрпризы и концерт – открытие смены к заезду детей с ОВЗ. Ведь инклюзия – это не механическое соединение, это, прежде всего, готовность адаптировать среду и адаптироваться самому, чтобы человеку с ограниченными возможностями здоровья стало удобно [8].

Момент заезда и первые несколько часов пребывания детей с ОВЗ в лагере должны быть наполнены радостью, чтобы ребята почувствовали, что

их здесь ждали, и что им здесь рады. Это поможет ребятам быстрее адаптироваться к новым условиям, побороть свои страхи и смущение. Все дела первых двух дней совместного пребывания должны быть направлены на знакомство детей и сплочение временных детских коллективов. В программу смены в завершение первой недели советуем включить вожацкий концерт с девизом «Мы разные, но мы вместе!». Он будет способствовать преодолению эмоционального спада у детей и подчеркнет главную идею смены.

Основной период пребывания должен быть насыщенным и продуктивным для детей обеих категорий. Необходимо продумать ряд коллективных творческих дел, которые способствовали бы раскрытию различных талантов и способностей детей. Предлагается по возможности организовывать встречи с взрослыми, состоявшимися людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: реальные жизненные истории помогут детям с ОВЗ понять, что они могут многого добиться в жизни, несмотря на свои недуги, а здоровые дети смогут почувствовать, что от их поддержки и внимания зависят будущие успехи их новых друзей.

Все мы знаем, что огромное количество детей-инвалидов так и не смогли развить и реализовать свой интеллектуальный и творческий потенциал, так как жизнь в режиме постоянного психологического стресса не позволяет им объективно оценить свои способности. Поэтому, стоит организовать ряд мастер-классов, которые будут проводить взрослые, с целью научить детей чему-то новому, а также провести ярмарку талантов, где каждый ребенок сможет попробовать научить других тому, что он любит делать и что у него хорошо получается. Ближе к концу основного периода, к родительскому дню, советуем подготовить совместный творческий концерт, где дети обеих категорий смогли бы на одной сцене показать то, чему научились. Здесь же необходимо продумать несколько интерактивных творческих площадок, где родители детей обеих категорий также смогли бы взаимодействовать друг с другом, что могло бы стать началом их знакомства и дальнейшего общения.

Одним из средств развития эмпатийности у подростков, является про-

смотр кинокартин, а последующее их обсуждение поможет им научиться выражать свои мысли. Кроме того, тщательно подобранные фильмы на темы, которые волнуют подрастающее поколение, своим повествованием должны научить ребят тому, как всегда оставаться открытым для добра, любви и справедливости, что бы ни случилось, почему необходимо иногда задуматься о самом главном в жизни. К тому же, такой опыт поможет в создании детьми-инвалидами «Портфолио моих достижений», которое должно способствовать развитию творческого потенциала как у детей с ОВЗ, так и у их здоровых сверстников, применению их личностного и интеллектуального потенциала.

Также, следует как можно чаще прибегать к организации массовых мероприятий. Например, в «День симпатий» существует масса вариантов признаться в любви, выразить свою симпатию, отправить поздравление. Можно получить и отправить «валентинку» через почтовую службу «ангелочков» с признаниями и поздравлениями. Можно позвонить по местному телефону в радио эфир детского лагеря и заказать песню, передать привет, поздравление.

Всегда можно выделить время на организацию мероприятий в нестандартное для этого времени суток проведение праздника. Например, организовать «Ночь приключений», где таинственные события всегда притягивают людей. Ночь приключений в детском лагере – это тропа испытаний в темное время суток со страшными историями и персонажами для старших детей и сказочными героями для младших детей. На пути могут встретиться большие дикие звери, души пионеров, монстры, скелеты, зомби, приведения, всадник без головы и т. д.

Активно принимая участие во всех массовых мероприятиях, и занимая призовые места, участвуя в играх на сплочение коллектива, проводимых между отрядами, дети с ОВЗ, общаясь со здоровыми сверстниками, становятся более раскрепощенными в общении. У ребят появляется много друзей,

а полученный заряд положительных эмоций, и масса впечатлений формируют желание вернуться в летний лагерь на следующий год.

По окончании итогового периода с целью продолжения общения ребят вне лагеря рекомендуется организовать обмен контактами (адреса, телефоны) между детьми, что можно сделать в яркой творческой форме. Обязательно стоит провести огоньки рефлексии и подвести итоги смены на отрядных и общелагерном сборах, наградить самых активных и отличившихся на смене детей.

Учитывая специфику смены, стоит предусмотреть возможность пребывания на территории лагеря родителей тех детей с ОВЗ, которые не обладают достаточными навыками самообслуживания. Необходимо, чтобы в штат сотрудников лагеря была включена психологическая служба, способная помочь вожатым и педагогам найти корректный выход из возможных ситуаций, а также помочь в организации продуктивного пребывания детей в лагере. Большое внимание необходимо уделять состоянию здоровья детей с ОВЗ на протяжении всей смены, поэтому нужно обеспечить подбор квалифицированных медицинских кадров, которые смогут обеспечить своевременную помощь детям с ОВЗ, проконсультировать вожатых об особенностях здоровья отдельных детей и дать им необходимые рекомендации.

В целях повышения профессионального мастерства вожатых (студентов – будущих социальных педагогов) целесообразно провести мероприятия в рамках научно-исследовательского сообщества проекта «Будем вместе» в рамках учебной практики:

- создание исследовательских групп, проведение круглых столов с участием студентов по вопросам адаптации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья по средствам летнего отдыха в условиях детского оздоровительного лагеря;
- волонтерский тренинг «Равный обучает равного». Результатом работы должно стать приобретение студентами необходимых практических навыков и умений, необходимых для организации работы в детском

оздоровительном лагере;

- «Академия вожатского мастерства»: обучение студентов вожатскому мастерству посредством проведения лекционных, тренинговых занятий и мастер-классов, направленных на условия работы с разными категориями детей.

Практика проведения инклюзивных смен еще недостаточно обширна, чтобы достоверно говорить об эффективности такой формы работы. Однако именно в ней нам видится возможность успешной социализации детей с ОВЗ. Ведь это процесс реального включения таких детей в среду здоровых сверстников, в значимую активную творческую и общественную жизнь, что в одинаковой степени необходимо для всех членов общества. Адаптация детей с ОВЗ в таком случае будет менее навязчива. Проведение инклюзивных смен способствует изменению взглядов общества на проблемы людей с ОВЗ в целом.

Таким образом, в результате совместного летнего отдыха, активной творческой деятельности дети с ограниченными возможностями здоровья будут чувствовать себя полноценными членами общества, у них появится желание общаться, творить, а их здоровые сверстники станут более терпимыми, перестанут смотреть на инвалидность как на какое-то отклонение, научатся ценить и уважать в человеке, прежде всего его душевные, интеллектуальные качества. Это позволит не только дать возможность детям с ОВЗ почувствовать себя полноценными людьми, но и научит обычных детей, не имеющих отклонений в развитии сочувствовать, думать о другом человеке, помогать ему, научит толерантности.

Список литературы

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: Прогресс, 1995.

2. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
3. Белогуров А. Ю. Летний отдых в контексте социализации личности ребенка // Проектирование системы дополнительного образования детей с ОВЗ в учреждениях различных типов и видов. Сб. науч.-метод. материалов / Под ред. О. Е. Булановой, Н. В. Поликашевой – М.: «Федеральный институт развития образования», 2012.
4. Всеобщая декларация прав человека. Документы ООН [Электронный ресурс]. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr (дата обращения: 18.02.2017).
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991.
6. Жеребцова И. Д. Роль дополнительного образования в социальной адаптации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Международный педагогический портал «Солнечный свет». – URL: <https://solncesvet.ru/роль-дополнительного-образования-в-с-2/> (дата обращения: 11.02.2017).
7. Зейгарник Б. В. Патопсихология. – М.: Издательство Московского университета, 1986.
8. Кателина А. А., Радченко Г. В. Возможности организации инклюзивных смен в детском загородном лагере [Электронный ресурс] // Специальное дефектологическое образование. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-organizatsii-inklyuzivnyh-smen-v-detskom-zagorodnom-lagere> (дата обращения: 11.02.2017).
9. Куприянов Р. В., Шарифуллина Д. Р., Берецкая Е. А. Теория и практика социальной реабилитации. – СПб.: Питер, 2004.
10. Лапшин В. А., Пузанов Б. П. Основы дефектологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 2001.

11. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
12. Леонтьев А. Н. Философия психологии. Из научного наследия. – М.: Издательство Московского университета, 1994.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Издательство «Питер», 2000.
14. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/70183566/> (дата обращения: 14.02.2017).

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ КАДРОВ В СФЕРЕ ОТДЫХА И ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ

Лазарева А. Г.

*Доцент кафедры воспитательной работы, дополнительного
образования и технологии, ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт
повышения квалификации и профессиональной переподготовки
работников образования», к. п. н.*

Введение

В постиндустриальном обществе, где решены задачи удовлетворения базовых потребностей человека, на передний план выдвигаются ценности самовыражения, личностного роста и гражданской солидарности. Применительно к образованию это понимание государства и общества, что приоритетом должно стать воспитание человека, которое начинается с формирования мотивации к познанию, творчеству, труду, спорту, приобщению к ценностям и традициям многонациональной культуры российского народа (из Концепции развития дополнительного образования в Российской Федерации до 2020 года [16]). Воспитание как государственный заказ возложено на многие социальные институты: семью, школы, образовательные организации дополнительного образования, детское общественное движение, учреждения культуры и спорта, церковь, армию и др.

Существенная роль в этом принадлежит и организациям отдыха детей и их оздоровления (лагерям, площадкам и др.), организующим в каникулярное время для детей и подростков отдых, оздоровление, общественно-полезный труд, занятия спортом, туризмом, исследовательской деятельностью.

Документы, принятые по проблеме организации отдыха и оздоровления детей в каникулярное время: Национальный стандарт РФ ГОСТ Р 52887-2007 «Услуги детям в учреждениях отдыха и оздоровления» [1], Модельная

программа по детскому отдыху Агентства стратегических инициатив 2013 г. [10], Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» [18], Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 27 декабря 2013 г. № 73 «Об утверждении СанПиН 2.4.4.3155-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации работы стационарных организаций отдыха и оздоровления детей)» [13] – актуализируют ряд проблем:

- выявление оптимального воспитательного потенциала детского лагеря и осмысление в соответствии с современными методологическими подходами роль подготовки педагога-воспитателя;
- превращение жизненного пространства лагеря (оздоровительно-образовательного центра) в мотивирующее пространство, определяющее самоактуализацию и самореализацию личности, имеющего современную инфраструктуру;
- повышение качества услуг и увеличения вариативности программ детского отдыха;
- соответствие услуг, реализуемых в оздоровительно-образовательных организациях, лагерях, Национальному стандарту РФ ГОСТ Р 52887-2007 «Услуги детям в учреждениях отдыха и оздоровления» [1];
- соответствие уровня квалификации и профессиональной подготовки специалистов, занятых в сфере отдыха и оздоровления детей, ФГОС, Профессиональному стандарту «Педагог дополнительного образования детей и взрослых».

В связи с этим актуализируется проблема подготовки организатора и педагога-воспитателя в оздоровительно-образовательных организациях (центрах), лагерях дневного пребывания, площадках, ученических производственных бригадах и других видах оздоровления и отдыха детей. Именно от их профессиональной подготовки зависит эффективная деятельность любой оздоровительно-образовательной организации.

Системно-деятельностный подход к обучению кадров в сфере отдыха и оздоровления детей

В соответствии с Конвенцией ООН «О правах ребенка» [5], Федеральным законом «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» [19], Национальной стратегией действий в интересах детей на 2012–2017 годы [18], Концепцией развития дополнительного образования в Российской Федерации до 2020 года [16], Стратегией развития воспитания до 2025 года [15], каждый ребенок в стране имеет право на отдых и оздоровление. Особую роль в этом играют детские оздоровительно-образовательные учреждения и организации, загородные, выездные лагеря, площадки по месту жительства, лагеря дневного пребывания при школе или организации дополнительного образования детей, ученические производственные бригады, трудовые отряды старшеклассников, которые не только обеспечивают охрану и укрепление здоровья детей, но и мотивируют их на занятия физической культурой, спортом и туризмом, способствуют развитию творческого и интеллектуального потенциала, оказывают содействие в патриотическом, трудовом и духовно-нравственном воспитании.

Поэтому проблема подготовки квалифицированных кадров для работы с детьми в каникулярное время является актуальной. Проанализируем это на примере обучения педагогических кадров в Ставропольском крае.

Нужно отметить, что Ставропольский край как регион имеет свои отличительные особенности и социально-педагогические традиции. Назовем некоторые из них:

- географические – особое геополитическое положение региона, он граничит с шестью республиками Северного Кавказа, является южным форпостом России;
- социально-экономические – более половины населения являются сельскими жителями с менталитетом хозяина, крестьянина, сохраняют свои традиции и обычаи;

- духовно-нравственные – традиционно регион имеет свою этнокультурную среду, на территории края проживает 130 этносов и народностей, более 25% жителей считают себя потомками казаков, все это представляет возможность для взаимного проникновения и сближения разных культур.

Традиционным для региона является трудовое воспитание, т. к. именно Ставропольский край является родоначальником создания ученических производственных бригад в 50-х годах прошлого века. В середине 90-х годов группой авторов разработана Концепция детского общественного движения, в настоящий момент более 60% школьников края являются участниками детских общественных организаций и объединений. Исходя из исторических предпосылок и геополитического положения, Министерство образования и молодежной политики Ставропольского края, педагогическое сообщество актуализировали патриотическое воспитание детей и подростков. В конце 90-х годов прошлого века группой ученых разработана Концепция непрерывного экологического образования [7].

Таким образом, эти особенности и традиции должны учитываться при подготовке квалифицированных кадров в рамках организации отдыха и оздоровления детей и подростков в каникулярное время.

Рассматривая подготовку кадров, организующих работу с детьми в каникулярное время как управление непрерывным процессом, в который вовлечены не только министерство образования и молодежной политики Ставропольского края и подведомственные ему образовательные организации, но другие заинтересованные министерства и ведомства, мы взяли за основу *системно-деятельностный подход*.

В самом общем виде *под системой* понимается совокупность элементов, находящихся в отношениях и связанных друг с другом, образующих определенную целостность и единство [20].

Учеными определяются признаки систем, назовем некоторые из них [3]:

- наличие составных элементов, интегративных качеств, организационных структур с определенными связями и отношениями между ними;
- коммуникативные свойства взаимодействия с системами других уровней;
- проявление преемственности с прошлым, настоящим и будущим (В. Г. Афанасьев).

В ФГОС система рассматривается как множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определенную целостность, единство, что не противоречит вышеназванному определению.

А педагогическая система – совокупность таких взаимосвязанных компонентов, как цели образования, субъекты педагогического процесса (педагог и обучающиеся), содержание образования (общая, базовая и профессиональная культура), методы и формы педагогического процесса и материальная база (средства) [11].

Анализ литературы показывает, что системе присущи следующие принципы:

- принцип последовательного продвижения по этапам создания системы, отмечаемый тем, что система сначала должна изучаться на макроуровне, т. е. во взаимоотношении с окружающим миром, обществом, а затем на микроуровне, т. е. В создаваемом образовательном пространстве внутри своей структуры;
- принцип координирования ресурсных, информационных, технологических и других характеристик проектируемых систем;
- принцип согласования возникших разногласий между целями отдельных подсистем и целями всей системы.

Психологи определяют *деятельность* как вид активности человека, направленной на познание и творческое преобразование окружающего мира и выражающейся в игре, учебе, труде, общении. Конечным результатом дея-

тельности выступает цель, которая может представлять собой реальный предмет, создаваемый человеком, определенные знания, умения, навыки, творческий результат [2].

Взяв за основу подготовки кадров организаций отдыха и оздоровления детей системно-деятельностный подход, мы исходили из того, что данный подход нацелен на развитие личности, на формирование гражданской идентичности, указывает и помогает отследить ценностные ориентиры. Обучение должно быть организовано так, чтобы целенаправленно вести за собой развитие обучающихся, в том числе и взрослых – педагогов [17].

Системно-деятельностный научный подход дает возможность рассматривать подготовку кадров, занятых в сфере отдыха и оздоровления детей как не единовременную акцию, а многоуровневую систему, во взаимосвязи всех ее компонентов (управленческих, методических, содержательных, технологических) через деятельность, поиск эффективных решений. Формы и методы данной деятельности исходят из осмысления проблем, стоящих перед образовательными организациями, поиска конкретных решений, направленных на качественную подготовку кадров в сфере отдыха и оздоровления детей и в конкретных образовательных организациях.

Особая миссия возлагается на педагогических работников, обеспечивающих полноценный отдых и оздоровление детей.

Система обучения и подготовки кадров в сфере отдыха и оздоровления детей объединяет *три подсистемы*:

- органы управления образованием во главе с министерством образования и молодежной политики Ставропольского края,
- органы и центры молодежной политики, курируемые ГБУ СК «Центр молодежных проектов»,
- образовательные организации высшего и среднего профессионального (общего) образования.

Каждая из подсистем ориентирована на решение ряда задач, располагает определенными ресурсами, обуславливается заданной деятельностью, которая определяет планируемые результаты.

Подсистемы и вся система обучения кадров в сфере отдыха и оздоровления детей функционируют на трех уровнях: региональном, муниципальном и уровне образовательной организации. В соответствии с системно-деятельностным подходом между всеми субъектами системы разведены функции в управленческом, методическом, содержательном технологическом аспектах. Данная система с добавлениями и корректировкой изложена в таблице 1, которая была впервые представлена на Межрегиональной конференции «Состояние и перспективы развития сферы детского отдыха» (г. Пятигорск, 2015 г.) [6, с. 234–235].

Таблица 1 – Региональная система обучения кадров в сфере отдыха и оздоровления детей (на примере Ставропольского края)

Региональный уровень		
Министерство образования и молодежной политики Ставропольского края	Центр молодежных проектов	Образовательные организации высшего и среднего профессионального образования
ГБОУ ДПО СКИРО ПК и ПРО: - организация и проведение курсов повышения квалификации 72 ч., 36 ч., - организация дистанционных курсов с Межрегиональным ресурсным центром «Воробьевы горы» (г. Москва), 72 ч. - экспертиза конкурсных материалов, - разработка методических материалов, - участие в подготовке	Краевой штаб студенческих отрядов (педагогические отряды): - обучение студентов по программам дополнительного образования, - проведение смотров, фестивалей, конкурсов, - выпуск журналов «Молодежь Ставрополья» с описанием опыта работы педотрядов, - подбор и рекоменда-	Педагогические факультеты, педагогические отряды: - обучение, подготовка студентов к участию в работе в сфере отдыха и оздоровления, - кураторство работы участников педагогических отрядов в лагерях регионального и Всероссийского уровня, - участие в краевых, региональных, Всероссийских мероприятиях для студентов.

информационно-методических сборников (совместно с краевыми организациями дополнительного образования детей), - подготовка и участие во Всероссийских, Межрегиональных, краевых конференциях, форумах организаторов отдыха и оздоровления детей, - участие в учебно-методических сборах, фестивалях кадров в сфере отдыха и оздоровления детей. Краевые организации дополнительного образования детей: - выпуск инструктивно-методических сборников, - разработка рекомендаций, - проведение консультаций для педагогических работников, занятых в сфере отдыха и оздоровления детей, - организация деятельности по проведению конкурсов (при содействии МОиМП Ставропольского края): а) на лучший профильный лагерь, б) лучшую физкультурно-оздоровительную работу в загородном лагере, в) Всероссийский заочный конкурс дополнительных общеобразовательных программ для организаций отдыха детей и их оздоровления,	ция вожатых для работы в лагерях (оздоровительно-образовательных центрах) края и Юга России, - поощрение лучших вожатых.	
---	---	--

- подготовка и проведение краевых мероприятий обучающего характера для взрослых и детей (экспедиций, слетов, конкурсов, туриад, сборов организаторов летнего отдыха).		
Органы управления образованием городов и районов края	Муниципальные центры по работе с молодежью	Общеобразовательные организации
ИМЦ, методические кабинеты: - организация экспресс-центра «Школа вожатого» из числа старшеклассников, - подготовка и проведение городских (районных), семинаров, смотров, конкурсов, - подготовка материалов на участие в краевых конкурсах по организации летнего отдыха, - обобщение опыта работы. Муниципальные организации дополнительного образования детей: - проведение семинаров, - разработка рекомендаций, - консультативная деятельность, - разработка программ и организация работы городских (районных) школ отрядных вожатых, педклассов, - проведение для детей школ актива, сборов, слетов.	- финансовая и организационная помощь в проведении мероприятий, - организация работы краткосрочной «Школы вожатых» из числа старшеклассников, - формирование групп и направление студентов и старшеклассников на мероприятия обучающего характера (школы, семинары, сборы, слеты) республиканского и регионального уровней, - поощрение студентов и старшеклассников на муниципальном уровне.	- проведение семинаров для вожатых-старшеклассников, кандидатов для работы в пришкольных лагерях, на площадках, - организация трудовой практики в пришкольных лагерях, на площадках по месту жительства старшеклассников, прошедших обучение в краткосрочной школе отрядных вожатых, - проведение индивидуальных консультаций по работе с детским разновозрастным коллективом в период каникул, - помощь педагогам-воспитателям в разработке и реализации программ лагерных смен.

Реализация системы подготовки кадров в сфере организации отдыха и оздоровления детей в региональном образовательном пространстве

Система подготовки и повышения квалификации кадров, работающих в области обеспечения отдыха и оздоровления детей, имеет свои особенности, т. к. ориентирована на специалистов, действующих во временном детском коллективе.

Повышение квалификации – это целенаправленный процесс обогащения и развития компетенций педагога: учебно-познавательных, методических, исследовательских, информационно-коммуникационных, социальных, поликультурных, правовых, этических в различных видах педагогической деятельности – ориентированный на профессиональный рост и личностное развитие [9]. Как свидетельствует анализ, в современном образовании можно выделить две модели подготовки:

- адаптационная модель, направленная на адаптацию специалиста к условиям работы;
- модель профессионального развития.

В настоящее время, как правило, реализуется модель адаптационная, которая готовит специалиста к работе в тех или иных условиях, но реагирует на изменения в обществе не всегда оперативно. Модель же профессионального развития является наиболее сложной для разработчиков и исполнителей программы повышения квалификации.

В СКИРО ПК и ПРО разработана программа краткосрочных курсов повышения квалификации управленческих и педагогических работников по обеспечению эффективного отдыха и оздоровления детей (72 ч.) по проблеме: «Организация летнего отдыха и оздоровления детей в пришкольных и загородных лагерях [12]. Программа разработана на основе модульной программы «Организация отдыха и оздоровления детей» (72 часа, март 2012 г.) подготовки, переподготовки и повышения квалификации управленческих и

педагогических работников по обеспечению эффективного отдыха и оздоровления детей, выполненной по заказу Минобрнауки России в рамках Федеральной целевой программы развития образования в 2011 г. (руководитель проекта – Васин С. М., проректор ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный педагогический университет имени В. Г. Белинского [14].

Данная программа является модульной и позволяет варьировать между различными моделями подготовки, а также учитывать особенности и социально-педагогические традиции региона.

Целевую группу для подготовки по программе составляют следующие категории педагогических работников системы образования:

- начальники и заместители организаций отдыха и оздоровления детей (лагерей, центров, баз, культстанов для ученических производственных бригад и т. д.);
- вожатые, воспитатели организаций отдыха и оздоровления детей (из числа педагогов образовательных организаций);
- педагоги-психологи, социальные педагоги, педагоги дополнительного образования;
- инструкторы по физической культуре и плаванию, спортивные организаторы, другие специалисты, обеспечивающие организованный отдых и оздоровление детей;
- руководители методических объединений районов, образовательных учреждений;
- специалисты отделов образования, курирующие летний отдых и оздоровление детей.

Поставив целью изучения курса подготовку высококвалифицированных кадров педагогического образования, которые не только владеют знаниями теоретических и методологических основ обучения, воспитания и развития детей, но и способны к успешной реализации педагогического процесса в организациях отдыха, оздоровления и трудовой занятости различных кате-

горий детей, разработчики программы объединили все содержание в пять основных модулей.

1. «Государственная политика в области организации летнего отдыха, оздоровления и занятости детей и подростков».

2. «Психолого-педагогические аспекты управленческой деятельности организации отдыха и оздоровления детей».

3. «Содержание профессионально-педагогической деятельности организаторов и воспитателей различных организаций».

4. «Современные педагогические технологии».

5. «Итоговая аттестация».

В данной программе предусмотрена очно-дистанционная форма обучения с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ). В ходе занятий очной части запланировано проведение: лекций, практических и семинарских занятий, мастер-классов, творческих мастерских, круглых столов, дискуссий, ролевых игр. Часть часов отводится знакомству и защите инновационного опыта организации летнего отдыха, оздоровления и труда детей и подростков в профильных, выездных лагерях, трудовых объединениях старшеклассников, ученических производственных бригадах.

В соответствии с моделью профессионального развития в программу ежегодно вносятся необходимые коррективы. Так, с введением ФГОС, Профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» данные темы в программе были актуализированы. В качестве примера приводим учебно-тематический план программы на 2016–2017 учебный год (таблица 2).

Таблица 2 – Учебно-тематический план программы краткосрочных курсов повышения квалификации управленческих и педагогических работников по обеспечению эффективного отдыха и оздоровления детей СКИРО ПК и ПРО на 2016–2017 учебный год

№	Наименование разделов, дисциплин и тем	Всего часов	Очно		Дистанционно	Форма контроля
			Лекции	Практ., мастер-кл., семинары и др.		
БАЗОВАЯ ЧАСТЬ						
R.1	Основы законодательства Российской Федерации в области образования. Нормативно-методологические основания и ключевые особенности организации летнего отдыха и оздоровления обучающихся в рамках Национального стандарта РФ ГОСТ Р 52887-2007 Услуги детям в учреждениях отдыха и оздоровления	10			10	Практические задания
1.1	Основы законодательства Российской Федерации в области образования	4			4	
1.2	Противодействие идеологии экстремизма и терроризма в образовательной среде	2			2	
Вариативная составляющая						
1.3	Профессиональный стандарт педагога как инструмент повышения качества образования	2			2	
1.4	Основы антикоррупционного законодательства и формирования антикоррупционного мировоззрения в сфере образования	2			2	

ПРОФИЛЬНАЯ ЧАСТЬ						
Р.2.	Профильная часть. Предметно-методическая деятельность. Психолого-педагогические и методические аспекты управленческой деятельности по организации отдыха и оздоровления детей	60	6	22	32	Практические задания
2.1	Организационно-управленческая деятельность организаций отдыха и оздоровления детей	4			4	
2.2	Программа оздоровительно-образовательного учреждения (лагеря) как ведущий механизм реализации Концепции лагеря в условиях введения и реализации ФГОС основного общего образования	6		4	2	
2.3.	Дополнительное образование в лагере (оздоровительно-образовательном центре), площадке по месту жительства, ученической производственной бригаде	6			6	
2.4	Социально-педагогические и психологические аспекты воспитательной работы в лагере, других оздоровительно-образовательных учреждениях	6			6	
Вариативная составляющая						
2.5	Воспитательная деятельность образовательных организаций в контексте культурно-исторического развития региона	6		6		
2.6	Поддержка и развитие творческих способностей детей	4	2	2		
2.7	Педагогическая деятельность по привитию навыков самоуправления школьникам	6			6	
2.8	Аналитическая деятельность педагогического коллектива в условиях лагеря	4			4	
2.9	Здоровьесберегающие технологии в лагерях, оздоровительно-образовательных центрах, площадках по месту жительства, ученических производственных бригадах	4			4	
2.10	Использование активных и интерактивных стратегий в процессе сплочения	6	2	4		

	ния временного детского коллектива					
2.11	Основные направления и формы воспитательной жизнедеятельности в лагере	6		6		
2.12	Оценка качества деятельности организаторов летнего отдыха	2	2			
	Итоговая аттестация. Комплексный зачет	2		2		Круг- лый стол, защита ВР
	Итого	72	6	24	42	

Реализуя Концепцию развития дополнительного образования до 2020 года, СКИРО ПК и ПРО совместно с Межрегиональным ресурсным центром «Воробьевы горы» (г. Москва) организовал проведение краткосрочных курсов повышения квалификации в объеме 72 часа с применением дистанционных форм обучения по двум дополнительным профессиональным программам повышения квалификации: «Технологии эффективного управления организацией смен в системе отдыха и оздоровления детей и молодежи Российской Федерации» и «Механизмы формирования сред профессиональных проб для подростков в дополнительном образовании». Для апробации модели инновационных технологий и программ в дополнительном образовании детей сотрудниками кафедры воспитательной работы, дополнительного образования и технологии СКИРО ПК и ПРО на основе рекомендаций Межрегионального ресурсного центра «Воробьевы горы» разработана и проведена очная деловая игра, в которой участвовали 24 слушателя курсов.

Одним из итогов курсов стали подготовка совместно с МРЦ «Воробьевы горы» и краевым центром экологии, туризма и экскурсий межрегиональной конференции «Состояние и перспективы развития сферы детского отдыха», которая проходила в г. Пятигорске с 8 по 10 апреля 2015 года. Всего в пленарном заседании, работе круглых столов, посещении детского оздоровительно-образовательного центра «Сосновый бор» г. Кисловодска приняло

участие 120 человек не только из муниципальных образований края, но и из республик Северного Кавказа.

Мы можем констатировать, что система курсовой подготовки в сфере отдыха и оздоровления детей дает ощутимые результаты: с 2014 по 2016 годы на базе СКИРО ПК и ПРО прошли обучение 100 человек, в рамках дистанционных курсов совместно с Межрегиональным ресурсным центром «Воробьевы горы» (г. Москва) – 415 человек практически из всех территорий края. В 2016 – 2017 учебном году запланировано проведение пяти групп курсов повышения квалификации с общим охватом 125 человек. Таким образом, охват курсовой подготовкой за три года составляет 640 человек, не считая специальной группы слушателей – воспитателей детских санаториев, расположенных в городах Кавказских Минеральных вод.

В помощь организаторам отдыха и оздоровления детей сотрудниками кафедры систематически готовятся методические материалы в электронном виде и на бумажных носителях, которые выдаются участникам курсов, семинаров, педагогических сборов. Особый акцент делается на программно-методическом обеспечении. Всего с начала 2000-х годов выпущено четыре сборника авторских программ. Так, в книгу «Интересные каникулы. Сборник программ и сценариев для оздоровительно-образовательных центров, лагерей и площадок» [4] включены программы, прошедшие апробацию в различных лагерях и оздоровительно-образовательных центрах, площадках Ставропольского края. Ряд программ отмечен наградами российских и краевых конкурсов по организации летнего отдыха детей и подростков. Материалы различны по содержанию и формам организации: игра-эпопея, экспедиция, сюжетно-ролевая игра и другие, многие программы отмечены региональным своеобразием: профильная смена ученических производственных бригад, военно-патриотическая казачья смена, выездные туристские лагеря в горах Карачаево-Черкесской республики.

В помощь организаторам каникулярного времени приводится также программа тренингов, организуемых в лагере психологом или прошедшим

специальную подготовку педагогом (приложение к программе «Мозаика русских традиций»).

Во втором разделе данного сборника представлены дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы, которые в условиях лагеря помогают педагогам организовать обучение детей в различных детских творческих объединениях (кружках, клубах, студиях). В основном, данные программы ориентированы на исследовательскую и практическую творческую деятельность. Все программы вариативны по тематике, формам и методике проведения, количеству часов, с небольшими коррективами могут быть использованы в период не только летних, но осенних и зимних каникул.

В рамках системно-деятельного подхода важная роль в организации отдыха и оздоровления детей *отводится краевым (государственным) организациям дополнительного образования детей*, которые выполняют инструктивно-методические и организационно-педагогические функции. Ежегодно весной для организаторов летнего отдыха и педагогов-воспитателей проводятся краевые учебно-методические лагерные сборы, где все участники разбиваются по отрядам, по очереди дежурят, проводят общелагерные мероприятия. Например, программа учебно-методических лагерных сборов «Организация летнего отдыха детей: педагогические условия, формы, модели» включала не только участие в педагогическом лектории, работе мастер-классов («Правознайка», «КТД», «Психологический»; творческих мастерских («Информационная», «Художественная», «Туристическая», «Экологическая»), но и круглый стол: «Проблемы, поиски, находки», защиту отрядами своих моделей организации лагерной смены. По итогам сборов участники получают сертификаты.

Актуализируя образовательный потенциал организаций отдыха и оздоровления детей, ряд лагерей региона участвовал во Всероссийском заочном конкурсе дополнительных общеразвивающих программ для организаций отдыха и их оздоровления. Конкурс способствовал стимулированию профессионального творчества педагогов, обеспечивающих дополнительное образова-

ние в детских творческих объединениях по интересам в период летних каникул. Как положительный пример, мы можем назвать программу «Юный инженер» технической направленности, которая по праву является одной из лучших в данной направленности. Таким образом, на региональном уровне система курсовой подготовки, обучение на педагогических сборах и семинарах дают ощутимый результат не только в воспитательном, но в образовательном аспектах.

С целью оздоровления детей и подростков, развития физической культуры и спорта в крае проводится смотр-конкурс среди загородных детских оздоровительно-образовательных (профильных) центров (лагерей) на лучшую постановку физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы [8]. Требования к содержанию и оформлению конкурсных материалов содержат:

1. Самоанализ по предложенным критериям оценки (заполненная таблица).
2. Краткое описание специфики работы лагерных смен.
3. Календарный план физкультурно-спортивной, оздоровительной работы центра (лагеря).
4. Дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы физкультурно-спортивной направленности, реализуемые в центре (лагере).
5. Сценарий лучшего спортивно-оздоровительного общелагерного мероприятия.
6. Достижения участников смены.
7. Результаты мониторинга уровня физической подготовленности детей (по результатам тестов «Президентские состязания» на начало и окончание лагерной смены).
8. Фото- и видеоматериалы.

Следует отметить, что каждый загородный лагерь (оздоровительно-образовательный центр) посещается членами оргкомитета, включающего как

представителей органов образования, так и комитета по физической культуре и спорту Ставропольского края, ГБУ СК «Центр молодежных проектов». Положение содержит критерии для самоанализа деятельности лагеря (оздоровительно-образовательного центра) (таблица 3).

Таблица 3 – Критерии оценки для самоанализа

№	Наименование мероприятий	Количество баллов
1	Спортивная база - Водоем, оборудованный для плавания, или бассейн - Футбольное поле - Волейбольная площадка - Баскетбольная площадка - Гимнастический городок - Тренажерный зал - Стол для настольного тенниса - Комната для игры в настольные игры - Другое (по 1 баллу за каждый вид)	2 1 1 1 1 2 1 1
2	Спортивное оборудование и инвентарь - Мячи для игры в футбол, волейбол, баскетбол - Набор для настольного тенниса - Комплекты для игры в бадминтон - Настольные игры - Туристическое снаряжение - Другое (по 1 баллу за каждый вид оборудования)	1 1 1 1 2
3	Организация физкультурно-спортивной работы - Наличие инструктора по физической культуре - Наличие тренеров-преподавателей по видам спорта (в т.ч. по совмещению) - Календарный план физкультурно спортивной, оздоровительной работы центра (лагеря) - Организация работы спортивных секций по видам спорта - Организация и проведение спортивно-массовых мероприятий: спартакиада, праздник «Нептуна», соревнования по видам спорта, туристические походы и др. - Проведение ежедневной общелагерной утренней гигиенической гимнастики - Участие в краевой Спартакиаде загородных оздо-	1 1 (за каждый вид) 2 2 (за каждый вид; 3 балла за секцию плавания) 2 (за каждое мероприятие) 3 5

	ровительных лагерей - Организация профильной физкультурно-оздоровительной, военно-спортивной смен и др. - Наглядная агитация по физкультурно-оздоровительной работе в центре (лагере): стенд (экран) спортивной жизни; листовки по правилам поведения на воде, технике безопасности при проведении соревнований; комплексы упражнений и др.	5 5
4	Эффективность физкультурно-спортивной работы - Охват детей секционной работой (1 ребенок учитывается 1 раз) - Охват детей общелагерными спортивно-массовыми мероприятиями: - до 30% - от 30 - 50% - от 50% - 70% - от 70% - 100% - Наличие положительной динамики показателей физической подготовленности детей на окончание лагерной смены (по результатам тестов «Президентские состязания», которые проводятся на начало и окончание лагерной смены) - Наличие положительной динамики в обучении детей плаванию - Отсутствие случаев детского травматизма при проведении спортивных соревнований, секций	1 балл за 1% занимающихся в каждой секции 1 2 3 5 5 5 5

В положении краевого конкурса на лучшую организацию и проведение профильной смены в образовательных организациях прописано, что самой эффективной формой подготовки и проведения каникулярного отдыха детей и подростков являются профильные лагеря и смены. Профильная смена лагеря предполагает образовательную и оздоровительную деятельность с творчески одаренными или социально активными детьми, может проводиться как смена актива детских и молодежных общественных объединений, туристов-краеведов, экологов, юных техников, спортсменов, математиков, филологов, журналистов, спасателей, волонтеров и т. д. Непременным условием успешной реализации программы профильной смены является наличие

педагогов-профессионалов в каком-то определенном виде деятельности (технике, журналистике, краеведении и т. д.). Подготовка специалистов к работе в профильной смене имеет ярко выраженную профессиональную направленность.

В связи с тем, что появилась тенденция увеличения числа старшеклас-
сников, проходящих трудовую практику в лагерях дневного пребывания де-
тей и выполняющих функции вожатых, специалистами краевого центра раз-
вития творчества детей и юношества им. Ю. А. Гагарина разработана про-
грамма подготовки кадров вожатых для работы в детских оздоровительных
лагерях дневного пребывания (таблица 4). Программа рассчитана на 24 часа,
предназначена для краткосрочного (в течение 2 месяцев) обучения старше-
классников 8–10 классов, имеющих склонности к педагогической работе, ак-
тивно участвующих в коллективно-творческой и социально направленной
деятельности, обладающих лидерскими качествами. Программа носит реко-
мендательный характер, при необходимости, с учетом местных условий,
профиля лагеря, наличия квалифицированных кадров возможна корректи-
ровка содержания, форм занятий и сроков ее реализации.

Таблица 4 – Учебный план программы подготовки кадров вожатых для рабо-
ты в детских оздоровительных лагерях дневного пребывания

№	Содержание (тематика)	Количество часов		
		Теория	Практика	Всего
1	Введение в программу. Организа- ционный сбор отряда	1	1	2
2	Логика развития лагерной смены. Особенности периодов смены, их со- держание	2	2	4
3	Технологии подготовки и проведения массовых мероприятий в летнем лаге- ре	1	2	3
4	Коллективно-творческая деятельность в условиях летней лагерной смены. Энциклопедия КТД	1	2	3
5	О самоуправлении в летнем детском лагере	1	1	2

6	Современный подход к игровой и досуговой деятельности в условиях детского лагеря	1	2	3
7	Методические подходы к работе с детьми разного возраста	1	1	2
8	Профильные смены в лагере. Особенности организации работы в них	1	1	2
9	Психолого-педагогический практикум по подготовке вожатого к работе в лагере		1	1
10	Итоговая игра-эстафета «Будь готов!»		2	2
	Итого:	9	15	24

Анализ показывает, что данная краевая программа взята за основу, на *муниципальном уровне* информационно-методические центры отделов образования, организации дополнительного образования, муниципальные центры по работе с молодежью разработали свои программы обучения старшеклассников. Назовем некоторые из них: «Вожатское мастерство» – Благодарненский район, «Школа юного вожатого» – Георгиевский район, «Азбука вожатого» – Изобильненский район и другие. Всего за 2015–2016 год прошло обучение в муниципальных образованиях 1150 старшеклассников.

Одной из эффективных форм обучения кадров, работающих в сфере отдыха и оздоровления детей, являются мероприятия, которые организуются краевыми организациями дополнительного образования детей при административной и финансовой поддержке министерства образования и молодежной политики Ставропольского края, Центра молодежных инициатив. Научно-методическое сопровождение частично осуществляется СКИРО ПК и ПРО. Ежегодные сборы организаторов летнего отдыха, слеты, конкурсы, туриады, экспедиции несут большой воспитательный и обучающий потенциал не только для взрослых, но и для детей. Как правило, краевые мероприятия являются итоговыми по результатам муниципальных. Традиционными являются: Туриада, экспедиция «Граница», проводимые в горах Карачаево-

Черкесии совместно с МЧС, Северо-Кавказским Управлением пограничной службы – для руководителей и участников детских творческих объединений, лагерей, клубов туристско-краеведческой направленности; краевой слет экологов совместно со Ставропольским государственным аграрным университетом – для экологических клубов, отрядов; краевая военно-спортивная игра «Зарница» при поддержке краевого военкомата и других заинтересованных ведомств – для участников патриотических объединений, военно-спортивных клубов; краевой слет ученических производственных бригад совместно с министерством природных ресурсов края, краевая школа актива детских общественных организаций и объединений совместно с РСМ. В программу данных мероприятий входит обучающий блок для взрослых, что являются хорошей школой для организаторов и педагогов, занятых в сфере организации отдыха и оздоровления детей. Педагоги-участники данных мероприятий получают дипломы, сертификаты.

Значительная роль на *региональном уровне в обучении педагогических кадров, а именно студентов*, принадлежит Краевому штабу студенческих отрядов, входящему в состав Центра молодежных проектов. В настоящее время в студенческих отрядах края состоит более 1000 человек, которые занимаются различной деятельностью: строительством, работой в сельском хозяйстве, медицинских учреждениях, участники 16 педагогических отрядов работают вожатыми и воспитателями летом в загородных лагерях, оздоровительно-образовательных центрах. Особенностью региона является то, что в состав педагогических отрядов входят студенты не только педагогических вузов, но и также и других. Участники педотрядов работают вожатыми на ежегодных краевых сборах организаторов летнего отдыха, краевой лидерской смене, краевой школе актива детских организаций и объединений и других мероприятиях. Штабу студенческих отрядов принадлежит координирующая и методическая роль.

Важным звеном в реализации системно-деятельностного подхода в обучении кадров в сфере отдыха и оздоровления детей являются *образова-*

тельные организации высшего и среднего профессионального образования. Каждый педотряд в течение года проходит обучение по специально разработанной в вузе программе, включающей, как теоретические, так и практические занятия. Образовательные организации высшего и среднего профессионального образования не только осуществляют обучение студентов по программам, в том числе и профессиональным, но и участвуют в организации и проведении студенческих фестивалей, конкурсов программ, слетов, сборов педотрядов и других мероприятиях. Их роль очень ответственна, т. к. основными педагогическими кадрами в загородных оздоровительных лагерях и центрах являются студенты.

На муниципальном уровне ведущая роль в обучении и подготовке кадров принадлежит городским и районным методическим службам, которые, по сути, совместно с организациями дополнительного образования детей являются информационно-методическими центрами, обучающими педагогов и старшеклассников работе в летний период с разными социальными группами детей. Заслуживает внимания опыт Ставропольского городского дворца детского творчества, где в течение ряда лет работает городская школа отрядного вожатого, разработана дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Школа юных вожатых», которая является лауреатом краевого конкурса авторских программ. Программа рассчитана на 4 года, является комплексной, включает изучение основ педагогики, психологии, здоровьесберегающие и игровые технологии, практикумы по коллективной творческой деятельности. Участники реализации данной программы работают отрядными вожатыми в лагере дневного пребывания «Золотой улей» на базе Ставропольского дворца детского творчества, в лагерях при школах города.

Около 10 лет на базе Дома детского творчества г. Георгиевска осуществляется реализация дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы подготовки отрядных вожатых в педагогическом классе «Надежда». Программа рассчитана на три года, включает исследовательскую, проектную деятельность, прохождение практики во время каникул

в лагерях дневного пребывания при школах, детском доме, организациях дополнительного образования.

На уровне отдельной образовательной организации практикуется проведение семинаров для вожатых-старшеклассников, которые являются кандидатами и стажерами для работы в пришкольных лагерях, на площадках, в период деятельности лагеря для них проводятся индивидуальные психолого-педагогические консультации по работе с детским разновозрастным коллективом в период каникул. Нужно отметить роль вожатых-старшеклассников в осуществлении помощи педагогам-воспитателям в разработке и реализации программ лагерных смен.

Говоря о системно-деятельностном подходе к обучению кадров, которые участвуют в организации летнего отдыха и оздоровления детей, мы имеем в виду, что в этом процессе задействованы в той или иной степени активности и специалисты из других сфер (культуры, спорта, соцзащиты и т. д.). Данное направление, а также роль частного и социального партнерства требует отдельного анализа.

Заключение

Управление системой подготовки кадров в сфере отдыха и оздоровления детей является актуальной задачей, которая определяется спецификой социально-педагогических, этнокультурных, геополитических процессов развития региона, его традициями и инновационным опытом.

Успешный пример Ставропольского края показывает, что системно-деятельностный подход к подготовке кадров в сфере отдыха и оздоровления детей позволяет представить этот процесс в конструктивной взаимосвязи органов государственной власти, управления образованием, методических служб, вузов и сузов региона, отдельных образовательных организаций в вопросах нормативно-правовой, научно-методической, финансовой, управленческой, кадровой поддержки. На сегодняшний день мы можем сказать,

что уровневая система подготовки кадров сферы отдыха и оздоровления детей в регионе объединяет *три подсистемы*:

- органы управления образованием различных уровней во главе с региональным органом исполнительной власти, осуществляющим управление в сфере образования (министерством, департаментом, управлением);
- органы и центры молодежной политики;
- образовательные организации высшего и среднего профессионального образования.

Каждая из подсистем ориентирована на решение ряда задач, имеет в своем распоряжении определенные ресурсы, обуславливается заданной деятельностью, которая определяет планируемые результаты.

Данная система обучения и подготовки кадров в сфере отдыха и оздоровления детей дает определенные результаты:

- просматривается взаимосвязь всех ее компонентов (управленческих, методических, содержательных, технологических), которая осуществляется через деятельность, поиск инновационных решений;
- проводимые воспитательные региональные мероприятия для детей, включающие обучающие занятия и мастер-классы для взрослых, являются практической школой для организаторов и педагогов, занятых в сфере организации отдыха и оздоровления детей;
- расширение круга ведомств, министерств и других социальных партнеров, участвующих в обучении и подготовке педагогических кадров, способствует повышению качества данной деятельности;
- привлечение участников педотрядов к работе в загородных лагерях позволяет решить в них проблему кадровую проблему;
- обучение старшеклассников в школах отрядных вожатых и их участие в работе лагерей дневного пребывания активизируют организацию социально-педагогических проб, способствует их самореализации.

И что, несомненно, самое важное - актуализируется образовательная функция лагерей, площадок, ученических производственных бригад, которые, обладая большим потенциалом прошедших обучение педагогов-профессионалов, могут за время лагерной смены не только дать любому ребенку основы дополнительного образования, но и раскрыть его творческие способности, организовать обучение по индивидуальному образовательному маршруту, что в дальнейшем может скорректировать выбор профессии.

Таким образом, системно-деятельностный подход к обучению кадров может рассматриваться как «внутренний ресурс, предопределяющий самоорганизацию и дальнейшую трансформацию системы. Достойный статус будет иметь система, которая не только обеспечит сохранение, углубление социально-педагогических традиций региона, но и станет открытой и адекватной современным вызовам и запросам социума.

Список литературы

1. ГОСТ Р 52887-2007 «Услуги детям в учреждениях отдыха и оздоровления» [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200061323> (дата обращения: 12.05.2017).
2. Деятельность. Виды деятельности [Электронный ресурс]: – URL: <http://psylist.net/obh/00210.htm> (дата обращения: 12.05.2017).
3. Зайчикова Т. Н. Философское учение о системе как методологическая основа изучения сущности педагогической (образовательной) системы [Электронный ресурс]: – URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3429 (дата обращения: 12.05.2017).
4. Интересные каникулы. Сборник программ и сценариев для оздоровительно-образовательных центров, детских лагерей и площадок / Под ред. А. Г. Лазаревой. – М.: Илекса, Ставрополь: Сервисшкола, 2012.
5. Конвенция ООН «О правах ребенка» [Электронный ресурс]: – URL: <http://docs.cntd.ru/document/1900759> (дата обращения: 12.05.2017).

6. Лазарева А. Г. Системный подход к обучению кадров в сфере отдыха и оздоровления детей / II Всероссийская научно-практическая конференция Качество современного образования: традиции, инновации, опыт реализации. – Ставрополь: [б. и.], 2016. – С. 233–239.
7. Лазарева А. Г. Педагогический потенциал детского общественного движения как среды воспитания личности. – Ставрополь: [б. и.], 2007.
8. Лето 2013. Сборник инструктивно-методических материалов для организаторов летнего отдыха и оздоровления детей / Сост.: Тимошенко Н. О., Невдахина З. И. – М.: Издательство «Новая волна», 2013.
9. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / Под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. – М.: : [б. и.], 2010.
10. Модельная программа Агентства стратегических инициатив «Отдых и оздоровление детей в России. Снятие барьеров и создание благоприятных условий для развития сектора» [Электронный ресурс]: – URL: <https://www.slideshare.net/ASI-12/ss-31442083> (дата обращения: 12.05.2017).
11. Педагогическая система и ее виды [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.pedpro.ru/basic/9/116.htm> (дата обращения: 12.05.2017).
12. Пикалова О. Н., Лазарева А. Г. Программа краткосрочных курсов повышения квалификации (78 часов) для специалистов по воспитательной работе школ и УДОД, начальников пришкольных лагерей, методистов, старших вожатых, педагогов-организаторов по проблеме: «Организация летнего отдыха и оздоровление детей в пришкольных и загородных лагерях»/ Сборник программ курсов повышения квалификации и переподготовки для руководителей и педагогических работников системы образования Ставропольского края. Часть 1. – Ставрополь: Министерство образования и молодежной политики, ГБОУ СКИРО ПК и ПРО, 2013.
13. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 27 декабря 2013 г. № 73 «Об утверждении СанПиН 2.4.4.3155-13 Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации работы стационарных организаций отдыха и оздо-

рования детей» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/news/720561/#ixzz4ZooE4lmv> (дата обращения: 12.05.2017).

14. Приложение к письму Минобрнауки России от 30 марта 2012 г. № 06-634 «Организация отдыха и оздоровления детей (модульная программа подготовки, переподготовки и повышения квалификации управленческих и педагогических работников по обеспечению эффективного отдыха и оздоровления детей» [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2123/файл/406/Организация%20отдыха-подготовка.pdf> (дата обращения: 12.05.2017).

15. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996 р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года» [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/420277810> (дата обращения: 12.05.2017).

16. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726 р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей» [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/420219217> (дата обращения: 12.05.2017).

17. Системно-деятельностный подход как методологическая основа ФГОС [Электронный ресурс]. – URL: <https://sites.google.com/site/fedgosobstndt> (дата обращения: 12.05.2017).

18. Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/news/720561/#ixzz4ZooE4lmv> (дата обращения: 12.05.2017).

19. Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124 ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <http://zakonbase.ru/content/base/66862> (дата обращения: 20.04.2017).

20. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Л. Ф. Ильичева, П. Н. Федосеева, С. Н. Ковалева, В. Г. Панова. – М.: Советская энциклопедия, 1983.

СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕГИОНА В КОНТЕКСТЕ ОРГАНИЗАЦИИ КАНИКУЛЯРНОГО ОТДЫХА ОБУЧАЮЩИХСЯ: ОПЫТ ОРЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Патронова И. А.

Директор, БУ ОО ДПО «Институт развития образования», к. п. н.

Поповичева О. Н.

*Заместитель директора, БУ ОО ДПО «Институт развития
образования», к. п. н.*

Каникулярный отдых рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства, сложившегося в современном обществе. Он социально востребован и требует постоянного внимания и поддержки со стороны государства. Это нашло отражение в основных федеральных и региональных документах: Федеральном законе от 21 декабря 2004 г. № 170-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Федеральном законе от 28 декабря 2016 г. № 465-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части совершенствования государственного регулирования организации отдыха и оздоровления детей», Законе Орловской области от 5 февраля 2010 года № 1021-ОЗ «Об основах организации отдыха и оздоровления детей в Орловской области», Концепции развития дополнительного образования детей и др.

Детский оздоровительный лагерь занимает особое место среди образовательных организаций Российской Федерации. Детские загородные оздоровительные центры с 2012 года являются неотъемлемой частью системы дополнительного образования и поэтому требования, предъявляемые к центрам, дворцам, домам творчества, станциям и т. д. распространяются на детские загородные оздоровительные центры. Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей, утвержденное приказом Минобрнауки 2012 года вводит новый вид учреждения дополни-

тельного образования – детский оздоровительно-образовательный (профильный) центр.

Приказ Минобрнауки РФ от 29 августа 2013 г. № 1008 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» отменяет приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 26 июня 2012 г. № 504 «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении дополнительного образования детей» [3], тем самым оставляя простор для творчества в названии учреждений дополнительного образования, занимающихся, в том числе и каникулярным отдыхом детей [4]. У детских оздоровительных лагерей есть также основополагающий документ – Типовое положение о детском оздоровительном лагере, регулирующее их деятельность. Согласно Положению, лагерь является организацией отдыха и оздоровления детей в возрасте от 6 до 18 лет и выполняет основную миссию дополнительного образования – мотивацию обучающихся к познанию и творчеству путем реализации дополнительных общеразвивающих программ. Согласно Федерального закона Российской Федерации «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации к организациям отдыха детей и оздоровления относятся «детские оздоровительные лагеря (загородные оздоровительные лагеря, лагеря дневного пребывания и другие), специализированные (профильные) лагеря (спортивно-оздоровительные лагеря, оборонно-спортивные лагеря, туристические лагеря, лагеря труда и отдыха, эколого-биологические лагеря, технические лагеря, краеведческие и другие лагеря), оздоровительные центры, базы и комплексы, иные организации независимо от организационно-правовых форм и форм собственности, основная деятельность которых направлена на реализацию услуг по обеспечению отдыха детей и их оздоровления» [5]. Наш интерес представляет региональная система дополнительного образования в контексте организации каникулярного отдыха детей и подростков в возрасте до 18 лет.

Дополнительное образование детей многообразно, вариативно. Ценность дополнительного образования детей в том, что оно усиливает вариативную составляющую общего образования и помогает ребятам в профессиональном самоопределении, способствует реализации их сил, знаний, полученных в базовом компоненте.

Известно, что содержание дополнительного образования не стандартизируется. Дополнительное образование формирует у ребенка самосознание, ощущение ценности собственной личности, здесь ребенок может избавиться от привычки действовать по подсказке. Он удовлетворяет свои творческие потребности, развивает интересы, усваивает знания в том темпе и объеме, которые ему позволяют его индивидуальные способности.

Не имея государственных требований, обязательных для исполнения, система дополнительного образования детей наделена правами самостоятельного определения смыслов и ценностей своей деятельности, исходя их интересов детей и с учетом специфики свободного времени.

Рассмотрим организацию отдыха и оздоровления детей в контексте региональной системы дополнительного образования на примере Орловской области.

В Орловской области сложилась своя, непохожая на другие регионы, областная система дополнительного образования. Эту систему можно рассматривать как составную часть образовательной системы Орловской области. Детские оздоровительно-образовательные центры являются частью этой системы и составляют весомую часть структурированного образовательного пространства региона. Неоспоримо их значение в организации летнего отдыха детей и подростков, в создании атмосферы детского творчества, развитии межличностных отношений, становлении самостоятельности и развитии социальных контактов [2].

Детская оздоровительная кампания в Орловской области проводится ежегодно в целях сохранения и укрепления здоровья детей, повышения их образовательного уровня и развития творческих способностей, социальной

поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, организации адресной и дифференцированной поддержки семей с детьми, профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Систему детских лагерей (центров) можно представить через систему детских загородных оздоровительно-образовательных (профильных) центров (далее – ДОО(П)Ц) и систему приучрежденческих (пришкольных) лагерей.

В соответствии с Законом Орловской области от 5 февраля 2010 года № 1021-ОЗ «Об основах организации отдыха и оздоровления детей в Орловской области», ежегодных постановлений Правительства Орловской области о мерах по организации отдыха и оздоровления детей, мероприятий подпрограммы «Развитие системы отдыха и оздоровления детей и подростков» государственной программы Орловской области «Образование в Орловской области на 2013–2020 гг.» всеми заинтересованными ведомствами и организациями проводится работа по обеспечению доступного, безопасного и содержательного отдыха детей и подростков в периоды школьных каникул. Особенностью организации ежегодной летней оздоровительной кампании в регионе является форма социального партнерства всех ведомств, отвечающих за качество детского отдыха. В регионе создан Межведомственный совет по организации отдыха и оздоровления детей. Его возглавляет заместитель Председателя Правительства Орловской области по социальным вопросам.

В 2016 году отдых и оздоровление детей осуществляли 388 оздоровительных учреждений. Широко представлена система детских лагерей с дневным пребыванием. В 2016 году лагерей с дневным пребыванием было 373. Из них 31 лагерь на базе учреждений социального обслуживания населения (областного подчинения), 2 на базе спортивных учреждений (областного подчинения), 4 на базе областных учреждений дополнительного образования и Мезенского лицея, 336 на базах муниципальных учреждений. Широкий спектр приучрежденческих лагерей показывает высокую заинтересованность власти в развитии детского отдыха за счет бюджетных средств.

Учредителями лагеря могут быть Российская Федерация, субъекты Российской Федерации, муниципальные образования, а также индивидуальные предприниматели и юридические лица [1]. По времени работы все лагеря (центры) делятся на круглогодичные и сезонные. ДОО(П)Ц в регионе распределяются по ведомственной подчиненности в рамках четырех государственных структур: образования, социальной защиты, здравоохранения, спорта, а также негосударственной системы (частного партнерства). Таких центров в регионе 15: 13 загородных центров, 2 санатория. Из них 5 круглогодичных, остальные – сезонные. Представляем Вашему вниманию модель организации каникулярного отдыха в Орловской области через ДОО(П)Ц (рисунок 1).

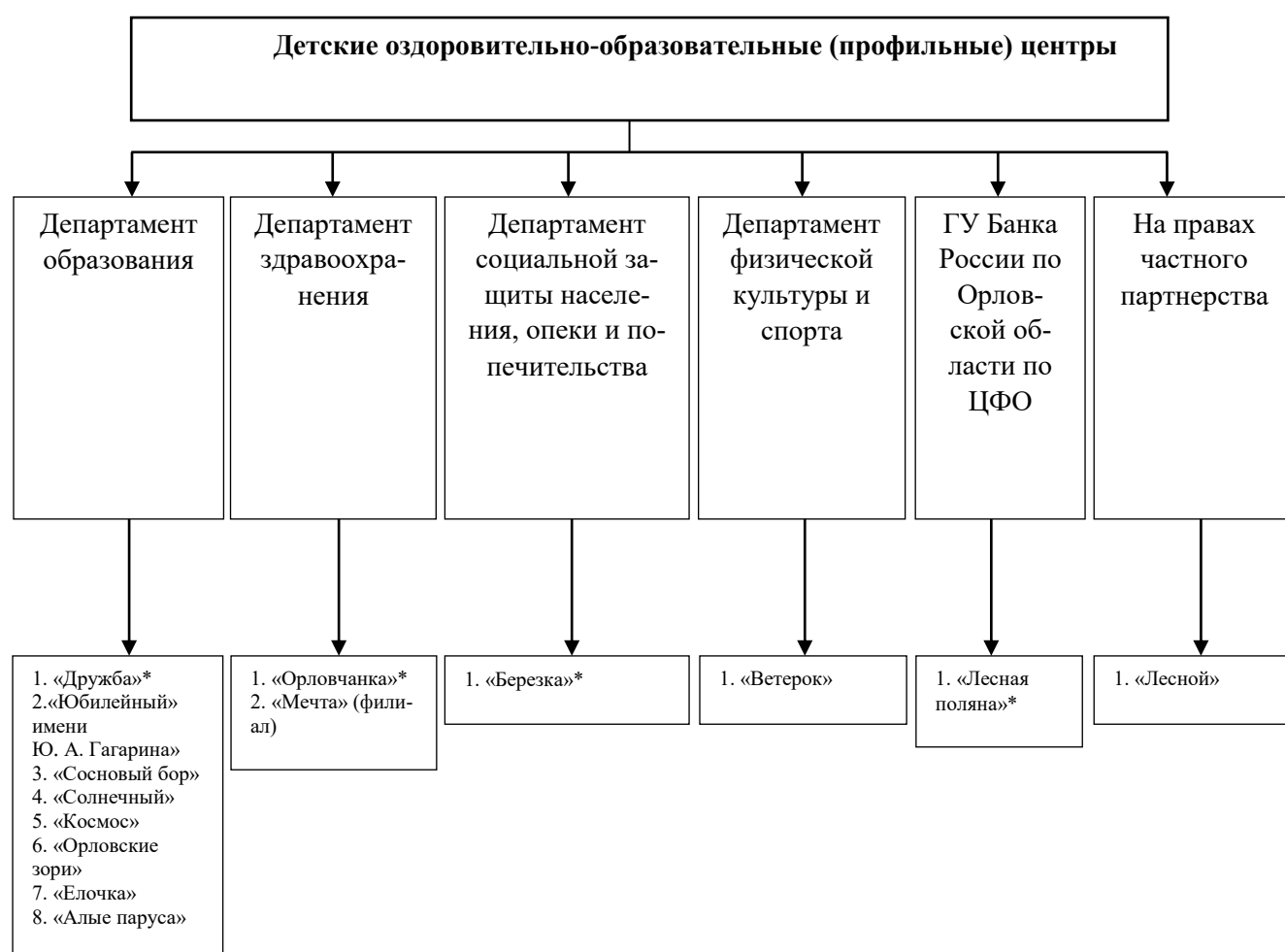


Рисунок 1 – Модель «Система загородных оздоровительно-образовательных (профильных) центров на территории Орловской области»

В 2016 году различными организованными формами отдыха и оздоровления охвачено 75 431 детей, что составляет 97,5% от общего числа детей Орловской области в возрасте 7–17 лет.

В том числе, в оздоровительных учреждениях Орловской области оздоровлены 33 046 детей, в том числе:

- в санаториях – 1700 детей;
- в загородных оздоровительных лагерях – 7486 детей;
- в лагерях с дневным пребыванием – 21 551 ребенок;
- в палаточных лагерях – 1752 ребенка.

В оздоровительных учреждениях за пределами Орловской области оздоровлено 587 детей.

Кроме того, активными малозатратными формами отдыха (туристские походы и слеты, трудовые объединения школьников, экологические отряды, оборонно-спортивные лагеря, экскурсии и др.) охвачено 42 385 детей и подростков. Было организовано 35 палаточных лагерей, хотя из-за сложностей, связанных с охраной жизни и здоровья детей, эта форма требует от организаторов серьезной подготовки.

Большинство отдохнувших в Орловской области детей посещали оздоровительные лагеря с дневным пребыванием. Указанная форма оздоровления, которой охвачено 29% школьников, является востребованной среди детей и родителей, способствует социальной поддержке семей, профилактике безнадзорности детей.

Привлекают в летние лагеря детей и их родителей не только бытовые, санитарно-гигиенические условия, но и качество организации образовательного процесса. Этому способствует вариативность образовательных программ, реализуемых детскими центрами, а также наличие профильных смен. Программный подход к организации каникулярного отдыха позволил закрепить за каждым детским загородным центром свою категорию обучающихся, н-р спортсмены детских спортивных школ, обучающиеся православных гим-

назий, дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, активисты детского движения и др.

Особой популярностью у юных орловчан пользуются тематические смены. К самым ярким и востребованным можно отнести:

- «Туристские тропы Орловщины», ведущей идеей которой является патриотическое воспитание средствами краеведения и туризма;
- «Равный обучает равного», направленная на профилактику вредных привычек, формирование ключевых компетенций здорового образа жизни;
- Международная смена лагеря Мира «Дети, мир, красота!» с участием творческих коллективов города Орла и гостей из Белоруссии, Южной Осетии, Кореи, Москвы;
- «Школа безопасности» для участников одноименных областных соревнований, которая проходит при поддержке Главного Управления МЧС России по Орловской области;
- «Творческая мозаика» для участников объединений технической, экологической, художественной направленности областных и муниципальных учреждений дополнительного образования;
- «Учебные сборы по основам НВП» для десятиклассников школ и обучающихся профессиональных образовательных организаций;
- Смены юных спортсменов, юных экологов в оздоровительных лагерях «Ветерок» и «Мечта»;
- «Православие – основа духовной культуры»;
- «Наше время» – для активистов Орловской областной пионерской организации «Орлята».

В 2016 году очень ярко и увлекательно прошли профильные смены, посвященные 450-летию основания города Орла. Для подростков, состоящих на различных видах профилактического учета, ежегодно реализуется программа «Юный десантник». Подростки привлекаются к занятиям в секциях руко-

пашного боя, туризма, ОБЖ, циклу бесед с представителями инспекции по делам несовершеннолетних, культурно-массовой и творческой работе.

Большое внимание в регионе уделяется детям, находящимся в трудной жизненной ситуации. В период оздоровительной кампании 2016 года воспитанникам детских домов и школ-интернатов выделено 2300 путевок в ДОО(П)Ц региона; 97 подростков отдохнули в Крыму.

По линии Департамента социальной защиты населения, опеки и попечительства Орловской области в 2016 году 280 детей, находящихся в трудной жизненной ситуации проходили социальную адаптацию в центре социальной профилактики и реабилитации инвалидов «Березка», 795 детей – в лагерях с дневным пребыванием, организованных на базе учреждений социального обслуживания населения.

Органами местного самоуправления организован отдых 14 300 тысяч детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в оздоровительных лагерях с дневным пребыванием на базе муниципальных образовательных организаций, и загородных оздоровительных учреждениях, в активные малозатратные формы отдыха вовлечено более 7600 тысяч детей данной категории.

То, что детские загородные оздоровительно-образовательные (профильные) центры приобрели статус организаций дополнительного образования, повлияло на формирование мощных программно-методической и психолого-педагогической составляющих образовательного процесса. Разработаны интересные образовательные программы, активно используются затратные и малозатратные формы отдыха, введены должности методистов в детских загородных оздоровительно-образовательных (профильных) центрах, вариативно развивается система досуга, расширяется спектр услуг дополнительного образования, тематика смен.

Учреждения, занимающиеся организацией каникулярного отдыха, выступают системообразующими факторами развития социально-педагогической среды региона. а для того, чтобы эта среда постоянно обновлялась, совершенствовалась, необходима интеграция деятельности всех ор-

ганизаций, творческих объединений, коллективов, учреждений вне зависимости от их ведомственной принадлежности по организации сотрудничества и сотворчества при реализации каникулярного отдыха с целью сделать этот отдых безопасным, содержательным, эмоционально положительным.

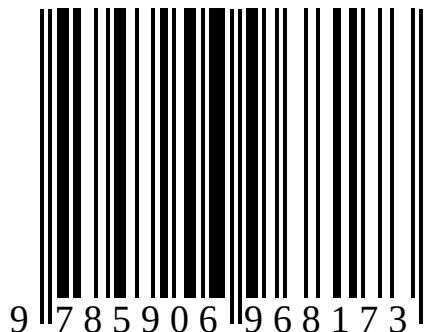
Список литературы

1. Письмо Минздравсоцразвития России от 14 ноября 2011 г. № 18-2/10/1-7164 «Типовое положение о детском оздоровительном лагере» [Электронный ресурс]. – URL: <http://vlager.edu.ru/files/contentfile/29/pismo-minzdravsocrazvitiya-rf-ot-14.11.2011.pdf> (дата обращения: 20.04.2017).
2. Поповичева О. Н. Летний лагерь в системе образования // Гуманитарные науки и образование: новые пути интеграции: материалы Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и соискателей. – Орел: ОГИИК, 2008. – С. 222–226.
3. Приказ Минобрнауки России от 26 июня 2012 г. № 504 г. «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении дополнительного образования детей» [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2012/08/15/minobr-dok.html> (дата обращения: 20.04.2017).
4. Приказ Минобрнауки России от 29 августа 2013 г. № 1008 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70424884/> (дата обращения: 20.04.2017).
5. Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <http://zakonbase.ru/content/base/66862> (дата обращения: 20.04.2017).

**Образовательная деятельность организаций отдыха детей и их
оздоровления и ее сопровождение / Под ред. Е. С. Осокиной. –
Текстовое электрон. издан. – СПб.: НИЦ АРЦ, 2017. – 258 с., 1 CD-R.**

Издательство «НИЦ АРТ»
198097, Санкт-Петербург, ул. М. Говорова, д. 29А
тел. (812) 715-05-21
E-mail: izdat@nic-art.ru
<http://www.artnw.ru>

Подписано в печать 20.04.2017
Тираж 500 экз. Заказ 51/17И



ISBN 978-5-906968-17-3

Систем. требования: процессор с тактовой частотой 1,3 ГГц и выше; 128 Мб (рекомендуется 256 Мб);
Microsoft Windows XP/Vista/7/8; 10x CD-ROM; Adobe Reader 6.0 и выше.