**РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЙСТВИЯ**

*Способность организации действия обеспечивает осознанность замысла действия, наличие его плана, возможность изменить способы действия, если меняются обстоятельства, дает возможность оценить результат действия и ответить на вопрос* — *зачем это действие нужно произвести.*

Развитие этой способности позволяет ребенку понять, что и для чего делает он и что и в каких целях делают другие люди.

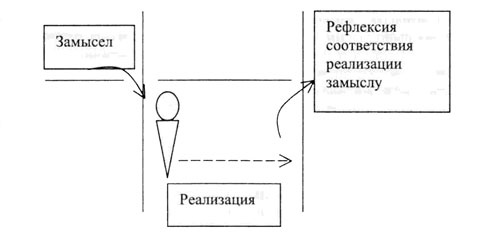
Иногда не различают *активность* и *действие.* Между тем дети очень активны, но действие осуществляют лишь немногие. Как часто взрослый пытается выяснить у ребенка, что тот сделал, а главное, для чего, но ответа он и не ждет, т.к. заранее знает, что малыш даже не задумывался над этими вопросами — он просто сделал, отреагировал на возникшие обстоятельства. Действие тем и отличается от простой активности, реагирования, что в нем присутствует замысел.

Человек, осуществляющий действие, ставит цели и задачи, а значит, в его сознании произошел важный акт: отношение к ситуации, которую ему надо изменить, преобразовать. Образ желаемого будущего и наличной, не желаемой ситуации становится той исходной точкой напряжения, которая вызывает к жизни замысел перехода к будущему. Замысел включает план действий, которые приведут к решению задачи и реализации цели. Но, чтобы такой план конкретных действий появился, нужно учесть параметры ситуации. Одной из важнейших составляющих замысла является способ действия. Способ часто не отличают от алгоритма. Обучая ребенка какому-либо предметному действию, взрослый передает ему алгоритм, т.е. последовательность конкретных действий с конкретным материалом. А вот способ действия передается очень редко, поскольку способ — это система средств, позволяющая решать целый класс подобных задач, следовательно, передача ребенку способа связана с пониманием (в отличие от знания, информированности) и с мышлением (построением идеального объекта, модели). Освоенный способ позволяет человеку самостоятельно выстраивать алгоритмы действия, в зависимости от условий действия, конкретных обстоятельств, возможностей и типа задачи.

Рассмотрим отличие алгоритма от способа на простом примере. Многие взрослые учили детей делать снежинку из бумаги. Ребенку доказывают, как правильно сложить бумажный квадрат, в каком месте от него надо обязательно отрезать треугольник, а в каком месте можно вырезать части по желанию. Ребенок может этот алгоритм действий повторить. Что значит, что он владеет способом? При вырезании снежинки главное — получение симметрии и округлости формы. Если ребенку дать материал, который нельзя сложить, как бумагу, применить знакомый алгоритм станет невозможно. Но человек, владеющий не алгоритмом, а способом, будет решать задачу, как сделать форму округлой и добиться симметрии, не складывая материал. Попытка лишь вырезать из материала части не дает нужного результата — круг вырезать сложно, добиться шестилучевой симметрии еще сложнее. Но если есть понимание способа, т.е. понимание важности симметрии и круга можно построить другой алгоритм их получения, например: вырезать из бумаги шаблон, наложить на материал, обвести его и потом уже вырезать. Запоминание алгоритма действия и понимание способа действия, таким образом, существенно отличаются друг от друга.

Ребенок в дошкольном и младшем школьном возрасте должен перейти от активности к совершению действий. Этот переход осуществляется за счет освоения ребенком некоторых различений и понятий, но не в мыслительном плане, а в действиях. Представим необходимые различения в виде категориальных и понятийных пар:

* цель — результат. Цель — что я хочу сделать; для чего хочу это сделать (смысл, назначение); как выглядит то, что я хочу сделать; результат — что я получил в результате действий, похоже ли оно на то представление, которое у меня было до действия;
* цель — средство (способ). Цель — что я хочу получить; способ — как я буду это получать, могу ли я получить то же самое, если внесу некоторые изменения, какие изменения можно вносить;
* ситуация — цель (задача). Ситуация — обстоятельства или действия и намерения других людей, так же как и бездействие, приводящие к не желаемому для меня настоящему или будущему; задача — в данных обстоятельствах и с данными людьми и их намерениями то, что я хочу, может быть реализовано определенным способом;
* замысел — реализация. Замысел — что хочу сделать, план действий (последовательность действий или операций, этапы получения результата), реализация — что получается на самом деле;
* материал — продукт. Материал, с которым буду работать, что подвергается преобразованию. Продукт — образ результата работы;
* орудия и инструменты. С помощью каких инструментов или орудий я могу получить конечный продукт.



На схеме 7 представлен акт деятельности (автор Г.П. Щедровицкий).

В каком возрасте у ребенка появляется деятельность? Вряд ли для дошкольника схема акта деятельности или категориальная пара могут выступать как средство, организующее его деятельность. Скорее всего, можно говорить о совместном отношении ребенка и взрослого по поводу действий ребенка как отношении между людьми, осуществляющими полноценную деятельность. Что имеется в виду. В совместном действии и в коммуникации взрослый относится к активности ребенка (оценивает, анализирует и планирует), используя различения, имеющиеся у него как у человека, владеющего формой деятельности. Конечно, анализ и план представлены не в виде схемы или лекции о деятельности, а в виде вопросов и интерпретаций ответов ребенка. Так категория цели представляется в следующих вопросов-различений:

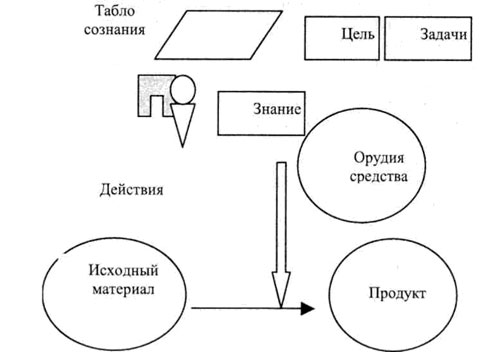
• Зачем ты это сделал? Ты это сделал «для чего-то» или «почему-то»? (Это вопрос на различение действия и реагирования на обстоятельства. Дети часто совершают поступки не для чего-то конкретного, т.е. с какой-то целью, а почему-то, реагируют на какую-то причину, не осознавая и не предполагая последствий своей реакции.)

* Что ты хочешь сделать?
* Для чего ты хочешь это сделать?
* Как ты думаешь, что будет, когда ты это сделаешь? Кто обрадуется? Кому это пригодится?
* Как ты считаешь, могли бы мы сейчас что-нибудь интересное (полезное, веселое) сделать?

• Ты хорошо придумал, мы будем это делать сейчас? Парапродукт — результат может быть представлен через следующие вопросы:

• Что ты хотел сделать, а что у тебя получилось?

• То, что получилось, похоже на то, что ты хотел сделать? В чем отличия? То, что получилось, лучше, чем то, что ты хотел сделать?



*Схема 8.* Различение замысла и реализаций

За счет включения взрослым ребенка в отношения по поводу его действий у последнего возникает система различений, позволяющих видеть и организовывать чужие действия. Так, введение различения замысла и реализации в схематическом изображении выглядит следующим образом (схема 8).

Для дошкольников в совместной работе со взрослым эта схема представлена не в мыслительном плане (схематическое и понятийное описание различения замысла и реализации), а в коммуникативном, в виде очень простых и понятных ребенку вопросов.

Вопросы, направленные на выстраивание замысла:

. Что ты хочешь сделать?

* Для чего ты это будешь делать?
* Как ты собираешься это сделать?
* Что за чем ты будешь делать (в какой последовательности)?
* Какой материал тебе нужен (что тебе нужно для дела)?

• Каким инструментом ты будешь пользоваться, посмотри, все ли у тебя есть?

* С кем ты будешь работать вместе? Вопросы, направленные на анализ реализации:
* Что ты сейчас делаешь? . Что ты уже сделал?
* Что будешь делать дальше (этапы)?
* У тебя получается?
* Получается сделать, как хотел (хотели), или ты уже поменял свой (наш) план?
* Почему ты поменял свой (наш) план, думаешь так дальше не получится сделать?
* В чем мы допустили ошибку, когда планировали?
* Как надо было спланировать (придумать, как делать)?

Переход ребенка к действию связан с появлением управления организации собственного действия как функции, которую осуществляет сам ребенок. Казалось бы, зачем специально учить этому малыша, он и сам постепенно научится организовывать свою деятельность? Но при анализе взаимоотношения и взаимодействия ребенка со взрослым было выявлено, что практически ни в дошкольном учреждении, ни в семье у ребенка нет места и возможности осваивать эти важнейшие функции. В детском саду ребенок работает по заданию воспитателя, который ему еще и несколько раз объяснит, как надо делать правильно, и сам оценит его результат, вовремя исправит ошибку, которую ребенок даже не сделал, а только собирался сделать. В семье его жизнь тоже часто регламентирована правилами и инструкциями. В наше время, когда уровень опасности последствий ошибки возрос (обилие техники, используемой в быту, сама скорость жизни), мы и вовсе стремимся контролировать малыша в мельчайших его движениях. Получается, что дошкольнику негде расти как субъекту действия, он все время оказывается на месте исполнителя чужих планов — одним из инструментов деятельности. Именно поэтому встает вопрос: как в современных условиях организовать образовательный процесс, чтобы ребенок начал осваивать функции управления и организации?

Ребенок может осваивать последовательно отдельные элементы общей схемы организации деятельности. Порядок освоения, с одной стороны, имеет логическое основание, т.к. в логике усложнения передаются умения. Различения, соответствующие категориальным парам, могут осваиваться в любом порядке, или даже не парами, а тройками, например: что я хочу сделать, как я это делаю, что у меня получается. Со временем эти различения все более конкретизируются. Так, вопрос «Как я это делаю?» может предполагать ответ о материале или орудиях труда *(Буду стучать молотком),* о действии или последовательности процедур (алгоритм действий с материалом), или о приемах выполнения действий, или, наконец, о способе и средствах.

С другой стороны, последовательность оспособления в организации деятельности зависит от типа ребенка:

* одни дети сначала должны прожить эти элементы в действовательном плане, потом их осмыслять, потом начинать планировать свою деятельность. Продвижение этих детей зависит от включения их в коллективную деятельность на разных ролях-позициях и «вызова» понимания того, что они или другие дети делали. Постепенно осуществляется переход в режим опережающего по отношению к реализации действий пониманию (планированию). Это дети-действователи, у которых активность опережает осознание;
* дети другого типа начинают с понимания чужой деятельности и продвигаются за счет столкновения своего понимания и реального осуществления деятельности. Этим детям нужно вовремя указывать на несоответствие того, как они представляли дело, и что происходит на самом деле, постепенно выводить их на самостоятельное сравнение реализации и замысла, и только потом они начинают действовать самостоятельно. Это дети-речевики, которые любят поговорить, но не любят действовать;

• формально возможен и третий тип — дети, исходно находящиеся в рефлексивно-понимающей позиции и по поводу замысла и планирования, и по поводу реализации одновременно. Таким детям можно организовать продвижение за счет введения их во все более усложняющийся опыт, ставить перед ними все более сложные задачи.

При планомерной педагогической работе дошкольник может достичь следующих результатов:

3—4 года. Ребенок может сформулировать, что он хочет сделать как в виде конечного продукта, так и в виде действий. Отличает, что хочет, он от того, что хочет другой человек. Может сделать то, что он хочет (не обязательно доводить дело до конца), и то, что его просят сделать другие. Может сказать: сделал он, что его просили, или нет. Может определить, получается у него то, что требовалось сделать, или возникло затруднение. До 4 лет не все дети помнят, что они должны или хотели сделать, но к 4 годам устойчивость цели должна быть, если не в действии (раздумал делать, больше не хочу делать), то хотя бы в памяти.

Материал действий — предметно-вещный. Последовательность действий — от 3 до 5 операций для редко выполняемых работ и до 7 операций для регулярных действий (например, одевание).

4—5 лет. Появляется различие: хочу сделать — надо сделать. Доводит действия до результата и оценивает результат как соответствующий или не соответствующий цели. Описывает последовательность действий словами, называя операции. Определяет по ходу действия, на каком этапе он находится (какие операции сделаны, какие осталось сделать). Самостоятельно определяет факт затруднения в ходе действия и обращается за помощью. К 5 годам умеет планировать действия в регулярно выполняемых работах (как буду делать). Может сказать, зачем будет что-то делать, и задает вопрос об обоснованности цели другого человека, если он не согласен выполнять действия по его заданию.

Материал действий — предметно-вещный и ролевая игра. Сложность в последовательности действий — до 12 операций в регулярно выполняемых работах и до 5-ти — в редких.

5—6 лет. Может до выполнения действия описать, как будет выглядеть результат и что считается выполненным действием (получением результата) в регулярно выполняемых работах. Задает вопрос о качестве — критериях результативности в новых работах. Оценивает результат по двум заранее заданным и понятым критериям. Планирует действия по операциям в последовательности и выполняет действия по словесной инструкции. Может описать последовательность операций и обнаружить ошибку в последовательности действий при реализации; при неправильно спланированных и, вследствие этого, нереализованных действиях по просьбе взрослого попробовать другой путь и оценить способ как ошибочный или приводящий к результату; исходя из ситуации, оценивать путь реализации цели как подходящую или не подходящую к ситуации задачу.

Материал действий — дела, связанные с изготовлением простых вещей, художественные работы, бытовые дела и игры. Сложность —-7 последовательных операций в незнакомой работе.

6—7 лет. Самостоятельно меняет способ достижения цели или обращается за советом к старшим. Может составлять план действий и пользоваться знаковыми средствами для обозначения плана. Удерживает как минимум три параметра качества результата. Может раскладывать задачу на несколько (3-4) подзадач и распределять между разными людьми их выполнение в двух типах кооперации: последовательная кооперация (результат действий одного человека становится исходным материалом для другого) и интегрированная кооперация (результаты действий являются частями конечного продукта). Контролирует качество промежуточных результатов в коллективной работе. Может строить замыслы на текущий день и на следующий день. По инициативе взрослого может оценить реализованность этих планов. Ставит в известность других людей об изменении своих целей.

Материал действий — организация и проведение небольших мероприятий (празднование дня рождения, концерт-капустник и т.п.), бытовые дела, художественные творческие работы, игра.

Способность организации действия может диагностироваться на разных «материалах деятельности». Выделяют свободную деятельность, работу по заданию, учебную деятельность, игру, коллективную деятельность.

В свободной деятельности ребенок сам планирует, что он будет делать, сам задает критерии результативности.

В работе по заданию ребенку приходится восстанавливать в своем понимании назначение продукта, требования к материалу, инструментам, способу выполнения и, конечно же, критерии результативности. Таким образом, с одной стороны, работа по заданию проще самостоятельной деятельности, т.к. многие компоненты деятельности уже заданы другим человеком — тем, кто формулировал задание для ребенка. Поэтому для детей с низким уровнем активности, пассивных этот вид деятельности оказывается более простым. С другой стороны, в работе по заданию требуются понимание и коммуникативные навыки, поскольку приходится выяснять и уточнять задаваемые другим человеком параметры деятельности. Поэтому работа по заданию может оказаться более сложной для детей, которые не любят входить в контакт с другими людьми.

Учебная деятельность для дошкольника наиболее сложная, т.к. ставить учебную задачу на преобразование себя самого и планировать пути решения задачи ребенок еще не в может. Поэтому, взаимодействуя с ребенком в этом виде деятельности, взрослый может осознавать ее как учебную (занятие в детском саду), а ребенок может ее воспринимать как работу по заданию или игру. Действительная постановка учебных задач у дошкольников встречается очень редко.

Игра наиболее доступна для дошкольника в плане построения собственных замыслов, интересна она и с точки зрения опыта построения коллективного замысла, а следовательно, договора, понимания, согласования своих целей с чужими. Но в игре не требуются четкие критерии результативности, если только это не игра с выигрышем.

В коллективных делах ребенок имеет возможность освоить и замысел, и реализацию, а также коммуникативную составляющую деятельности, поскольку, в отличие от индивидуальной работы, в данном случае ребенку приходится описывать свою работу, понимать, что делают другие, выстраивать работу посредством коммуникации.

Овладение ребенком основными компонентами способности организации действия проявляется в том, что он:

1. Демонстрирует способность на деле, т.е. может организовать свое или коллективное действие.
2. Может вступать в коммуникацию по поводу своей и чужой деятельности, владеет языком описания деятельности (может правильно поставить и задать вопрос, описать свою или чужую работу, изложить свой замысел и т.д., понимает обращенные к нему вопросы).
3. Может анализировать свою и чужую работу, выявлять в ней ошибки или, напротив, фиксировать правила.

На первом этапе от ребенка ожидается понимание задания, понимание и удержание продукта, который надо получить в ходе работы. Важное обретение этого этапа — возможность воспроизводить, понимать и описывать алгоритм действия. Для ребенка не очевидно, что какую-то работу можно описать, выделив в ней некоторые единицы — этапы, отдельные действия, операции. Само членение единого процесса получения продукта не такое уж простое дело, как кажется на первый взгляд. Для того чтобы понять, какой революционный шаг совершает на этом этапе ребенок, опишем алгоритм, или этапы, не привычной нам деятельности. Нам привычно описание одевания, изготовления поделки и т.п. Для этого описания у нас есть язык, или можем выделить отдельные единицы этих процессов. Этот язык и членение единого процесса позволяют воспроизводить деятельность, обучить ей того, кто ею не владеет. Но попробуйте описать такие процессы, как, например, защита бойца, владеющего искусством восточного единоборства. Его движения перетекают одно в другое и представляются не расчленяемым на единицы танцем. Или, например, процесс создания картины (не картинки по шаблону, а настоящей картины), процесс мышления и порождения нового знания. Обретение опыта описания деятельности, позволяющего осваивать новые ее виды, передавать образцы деятельности, планировать и организовывать собственную и коллективную деятельность начинается с простых предметных действий в раннем дошкольном возрасте.

На втором этапе ребенок учится видеть результат работы и сравнивать его с продуктом, который должен был получиться. Конечно, малыши характеризуют конечный результат в самых общих чертах. Сначала надо просто опознать вещь, которая получилась, и сравнить ее с замыслом. Например, ребенок понимает, что задание было сделать лебедя, а получилась уточка (шея короткая), просили навести чистоту, а получилась еще большая грязь, просили одеться на физкультурное занятие, а оделся на прогулку и т.д. Постепенно характеристики результата все более усложняются. Параметры сопоставления полученного результата и запланированного продукта уточняются и начинают соответствовать поставленной задаче. Ребенок в 4-5 лет может выделить, например, цвет, форму, размер и другие качества поделки, которую надо было сделать. Но он также в состоянии выделить важные, значимые параметры и не важные. Например, если дети делают цветы к 8 Марта по образцу, форма, цвет, материал, аккуратность имеют значение, а вот размер цветка ребенок может посчитать не значимым — маме же все равно будет приятно его получить в подарок. Если же дети делают семью каких-либо зверюшек, то значимым становится размер, иначе как отличить зверюшку маму от зверюшки сыночка. Сопоставление реально полученного результата и запланированного продукта совершенствуется в течение всей жизни человека. Осваивая какую-либо новую деятельность или поступая на новую работу, человек с высоким уровнем способности организации действия обязательно выявляет новые для себя качества, требования к конечному продукту нового труда. На основе сопоставления результата с продуктом можно начинать оценивать эффективность алгоритма действия, а значит, и выбирать алгоритм в соответствии с требованиями к результату. Возможность оценить эффективность алгоритма действия на этом этапе выглядит достаточно просто. Ребенок должен обнаружить связь достижения или не достижения результата со своими действиями. Не получилась поделка, потому что не знаю, как делать, что-то сделал не так. Получилось сделать именно такую вещь потому, что взял другой материал, и этот результат нравится больше, чем тот продукт, который планировали получить. Друг выбрал один алгоритм, а я — другой (дети, естественно, говорят не «алгоритм», а «сделал по-другому»). У нас получились похожие поделки, но я сделал быстрее, значит, так, как делал я, лучше. Знание не одного, а хотя бы двух возможных алгоритмов действия позволяют учить ребенка выбору алгоритма. Выбор алгоритма связан с оценкой условий работы, собственных сил, предпочтений, критериями качества результата работы.

На третьем этапе ребенок учится анализировать свои действия, «забираясь» внутрь алгоритма. Он может выявлять устройство самого алгоритма, необходимость и закономерность этапов работы. Если на предыдущем этапе алгоритм представал как нерасчлененная целостность, то на этом этапе ребенок выстраивает самое первое обоснование именно такого алгоритма, обнаруживает варианты его изменения и зависимость результата от внесенных в алгоритм изменений. Поэтому на этом этапе можно говорить о том, что у ребенка появляется планирование. То есть ребенок может удержать в сознании алгоритм действий, может сопоставить план с реально осуществляемой работой по ходу действия, следовательно, он может контролировать, на каком этапе по плану он находится, какой этап предстоит, на каком этапе произошло изменение, ошибка или допустимая вариация и т.п. Например, не получилось сделать поделку, потому что пропустил один этап, потому что заменил одно действие другим, перепутал порядок действий и т.п. Получился такой результат потому, что внес определенные изменения в алгоритм. Например, приклеил клоуну сначала челку, а потом брови, поэтому получилось интересное, удивленное лицо, если бы брови догадался приклеить еще выше на челку, стало бы очень смешно.

Четвертый этап связан с появлением трех новообразований.

1. Постановка задачи в конкретной ситуации действия. Ребенок может на простом материале провести анализ ситуации, построить замысел действия, учесть при этом замысливании параметры продукта, наличие материала, инструментов и другие обстоятельства. Учитывая обстоятельства, ребенок в состоянии изменить замысел, выбрать способ достижения цели, сконструировать новый способ.

1. Выбор способа и конструирование способа. Поскольку на предыдущем этапе ребенок стал анализировать и расчленять алгоритм действия, менять его составляющие, на этом этапе он может из выделенных элементов сложить новый способ.
2. На основе конструирования способа и постановки задачи становится возможным превратить части алгоритма достижения результата в самостоятельные подзадачи. Эти подзадачи могут реализовываться последовательно, но могут и параллельно, одновременно. Подзадачи можно распределять между участниками коллективной работы. Человек, владеющий выделением подзадач и общим способом достижения необходимого результата, может выступать организатором коллективной деятельности: удерживать в своем сознании, кто из членов коллектива что должен делать, как согласуются промежуточные результаты их действий, как переорганизовать общую работу, если возникли затруднения. Например, если раньше при подготовке к празднику 8 Марта детям показывали, как делать подарок, и малыши готовили подарки маме по образцу, то теперь они могут выбрать сами, что и каким образом будут делать. Кто-то из детей решит сделать цветок из бумаги, кто-то этот цветок нарисует на обложке собственной книжечки, а кто-то вообще будет советоваться с воспитателем и другими детьми, как можно порадовать маму. Оказывается, что способов порадовать маму несколько, и можно выбрать тот, который действительно порадует маму и будет по силам самому ребенку. На этом этапе вполне возможна коллективная соорганизация, например при подготовке маленького концерта или музыкального поздравления.

Переход ребенка на каждый новый этап означает, что ребенок имеет в опыте действия тот фрагмент способности, который осваивался на предыдущем этапе, и пробует свои силы в освоении нового средства организации действия. Он начинает осваивать язык описания деятельности, связанный с этим фрагментом, а также начинает видеть свою и чужую деятельность через осваиваемое средство. Огромное значение здесь имеет материал, на котором ребенок осваивает способ организации действия. Так, если он может удерживать критерии продукта и провести сопоставление с реальным результатом на материале изготовления простой поделки из бумаги или природного материала, это не означает, что такую же работу он сможет осуществить на материале педагогической работы или хозяйственной деятельности. Ребенок присутствовал на занятии, но критерии результата с точки зрения педагога ему не ясны и не понятны. Интересно, что часто родители взывают к своему ребенку, считая, что, поскольку он живет дома, он должен понимать критерии результативности какой-либо хозяйственной работы. Например, некоторые мамы сетуют, что их ребенок не может убрать за собой игрушки, что он если и помогает в делах, то делает это спустя рукава. Но эти мамы часто не учитывают, что, несмотря на то, что люди могут находить

ся в одном месте и в одно время, понимание ситуации, задач и требований к результату может быть разным, поскольку эти люди включены в разные деятельности. Даже деятельность учения, которая всегда воспринималась педагогами как одно целое, в последнее время стала рассматриваться как система, состоящая из двух разных деятельностей — учения и обучения, а значит, разных задач, разных результатов и разных способов их достижения.

Выделенные возрастные периоды имеют в данном случае не нормативный характер, как это принято, например, в психологии. Одни дети могут развиваться быстрее, другие медленнее, некоторые дети могут продвигаться в понимании на следующий этап, а собственно практическая реализация культурного средства организации действия может опаздывать. Тем не менее ожидания сообщества, в котором растет и воспитывается ребенок, задает определенные возрастные требования к возрасту. Даже если эти возрастные критерии не объявляются и не осознаются взрослой частью сообщества, они все равно применяются ими во взаимоотношениях с детьми. Ребенок, который не «успевает» дорасти до ожидаемых взрослыми соответствующих возрастных возможностей, воспринимается как маленький, слабенький и т.д.

Для того чтобы ребенок осваивал средства организации действия, необходимо изменение взаимодействия между ребенком и взрослым. Одним из таких изменений стала замена традиционного предметного занятия *делом.* Рассмотрим преимущества дела перед занятием:

«Почему вдруг дело? Есть же другие слова, более подходящие для детского возраста: занятие, задание, поручение... В чем принципиальное отличие дела от занятия или задания? Вот вопросы, которые задает педагог, столкнувшись с этим впервые.

Действительно, любой вид детской деятельности, будь то рисование, постановка спектакля или посадка цветов, мы привыкли называть занятием. Но эта же деятельность может оказаться и делом, если она появилась благодаря замыслу ребенка, его планированию и реализации. А если ребенок вовлек в свое дело других детей и взрослых, если оно и его результат стали значимыми для всех, то можно считать, что дело стало общим.

Мудрые педагоги всегда используют преимущества дела перед занятием, стараясь превратить свои занятия в общие дела: показывают значимость результата и его практическое применение; придумывают контекст, в котором занятие становится подготовкой какого-либо события или самим событием. Не просто учимся различать квадраты и прямоугольники и вырезать их, а делаем настольную игру; не просто учим стихи по плану воспитателя, а готовим концерт для родителей или малышей.

В чем же состоит это преимущество? Ведь, казалось бы, легче просто попросить ребенка что-то сделать, еще лучше — ввести "сюрпризный момент" и тем самым заинтересовать ребенка.

Попробуем показать эти преимущества, описав идеальную, с на-yjeH точки зрения, картину жизни ребенка в группе детского сада.

Дети приходят в понедельник в группу, и воспитатель сообщает предстоящем событии, предположим, о празднике 8 Марта, кото-ь1й состоится в ближайшую пятницу. Все вместе вспоминают, что это за праздник, кого и почему поздравляют в этот день; вспоминает предыдущие празднования 8 Марта. Воспитатель предлагает всю предстоящую неделю готовить подарки и сюрпризы для мам и бабушек, рассказывает, что можно сделать. Так и получается — каждое занятие посвящено маме: мам рисуют, лепят, делают для них приятные и полезные подарки, сочиняют рассказы и сказки, разучивают стихотворения. В результате к пятнице готовы и выставка рисунков, и подарки, и разнообразные концертные номера. Естественно, все это происходит в контексте текущих задач по каждому предмету, поэтому можно назвать обучающими занятиями. Но это уже можно назвать и делом, поскольку все дети могут ответить на вопрос "Зачем вы это делаете?", т.е. понимают цель своей деятельности и стремятся к ней; знают, как они это будут делать, что им для этого понадобится.

Может казаться, что дети всегда знают цель своих действий, инициированных взрослым. Однако это не так. Очень часто ребенок не может ответить на вопрос о смысле своей деятельности на занятии, например: "Зачем ты на занятии рассказывал про картину?" или "Для чего ты сравнивал длину палочек?". А на вопрос "Что вы сегодня делали в детском саду?" отвечает: "Играли, ели и спали".

Получается, что ребенок привыкает действовать без смысла для себя, без цели. Хотя цель как раз может быть — выполнение требований старшего. А что именно выполнять, неважно. Главное — сделать, чтобы не ругали, а лучше, чтобы похвалили.

К сожалению, такое отношение потом переходит в проблему отсутствия мотивации к обучению в школе: ребенок сам не может понять, зачем ему эти знания. У него даже нет такой привычки — иметь свою цель либо искать ее.

Преимущество дел перед занятиями именно в этом — в воспитании осознанного отношения к своей деятельности, умения видеть ее цель, планировать действия, реализовывать в соответствии со своим планом, видеть непонятное или неправильное, преодолевать трудности.

В приведенном примере инициатором и организатором был взрослый, а не дети. Он вовлекал всех в свой замысел, посвящал в свой план, руководил реализацией. Однако благодаря его профессионализму, а также интересу и желанию дело стало общим. А главное, педагог показывал детям, как все это делается: придумывается, планируется, реализуется, чтобы в дальнейшем переложить эту обязанность на них. Что же происходит дальше?

В каждой группе, будь она одновозрастной или разновозрастной, есть старшие дети. Старшие по своим умениям, по отношению ко всему окружающему: обучению, делам, людям, происходящим событиям. Они с удовольствием участвуют в интересных делах, стремятся привнести что-то новое, свое; им всегда есть чем заняться и занять других (можно ведь придумать столько игр и затей!); возможно даже у них уже есть свое любимое дело. Если воспитатель относится к ним с подчеркнутым уважением, поручает им сложные и интересные задания, советуется и считает своими помощниками, то у всех детей появляются ценность взросления, желание вырасти, чтобы участвовать в интересных делах, самим придумывать дела для себя и других.

Эта группа старших ребят собирается в понедельник и держит совет, что бы им хотелось сделать интересного на предстоящей неделе, например к тому же празднику 8 Марта. У каждого свои предпочтения: кто-то любит рисовать, кто-то — танцевать, кто-то не может жить без оригами. Ребята обсуждают разные предложения, воспитатель помогает им в планировании дел на неделю, оценивает проекты с точки зрения реализуемости.

Таким образом, старшими детьми планируются дела на вечер. Младшим детям остается выбрать то, что им больше по вкусу, и принять участие. Те, кого не устраивает роль исполнителей, могут в следующий раз попробовать себя в роли старших: придумать, спланировать и реализовать свое дело.

В работе с детьми применяются методики, которые помогают им как в самих делах, так и в фиксации собственного роста. Задумываются и планируются дела на совете старших, куда можно приглашать специалистов (педагогов, родителей, старших детей) для помощи в продумывании формы или содержания дела (музыканта, если организуется музыкальный вечер; хореографа, если предстоит постановка танца).

Интересные события и дела отмечаются на специальном календаре. Обязательно надо вспомнить, кто придумал это дело, кто его организовывал, что особенно понравилось ребятам. Может быть, кто-то из младших захочет по горячим следам провести такое же, но уже сам. Что же, придется поставить это в план — не упускать же такой шанс! Может быть, скоро в группе станет еще одним старшим ребенком больше!?

Чтобы ничего из приобретенного детьми не пропало, нужно зафиксировать все их успехи. В регулярно проводимой методике "Наша группа" предполагается отмечать достижения детей повышением их статуса (место фотографии ребенка) на карте группы. Лучше, если оценивать дело будет не воспитатель, а остальные дети: что было особенно интересного в деле, что в следующий раз нужно сделать по-другому.

На дне рождения ребенка тоже следует отметить его достижения за прошедший год его жизни: что интересного он придумал, что удалось реализовать — либо пожелать ему в следующем году больше вырасти.

Если удается создать атмосферу общих интересных дел, если работа в этом направлении идет успешно, то результатом может стать не только развитие способностей детей, их инициативности, но и решение многих психологических, поведенческих проблем. Таких, как, например, у Сережи.

Сережа пришел в группу «Радуга» в 5 лет. До этого он ходил в детский сад, где с ним обращались не очень хорошо. Сразу выявились Сережины проблемы — негативизм, причем в агрессивной форме. Практически все предложения взрослых ребенок отвергал с объяснением, что ему это неинтересно. Уговоры действовали противоположным образом. Поскольку по натуре Сережа лидер, он уводил от воспитателя всех детей: к примеру, усаживал всех в поезд из стульчиков, «едущий» в стену, — в результате, все дети сидели спиной к воспитателю (и ко всему остальному); либо приглашал в дом из конструктора без окон и дверей.

Первый год пребывания Сережи в группе его плохо удавалось включать в работу. Фактически все это время мы пытались найти с ним общий язык, формировали его доверие к воспитателям и понимание важности и интересности дел в «Радуге».

На следующий год Сереже исполнилось 6 лет — официально (по возрасту) он мог быть старшим в группе; и мы стали активно использовать это: доверяли вести занятия, быть учителем и помощником младших. Сначала его нужно было увлекать материалом (учебным, игровым), поскольку Сережа не хотел участвовать в общих инспирированных воспитателем делах. Потом это перестало быть проблемой, т.к. у него появилась задача научить младшего, быть старшим вместо задачи не подчиняться воспитателю и быть главным.

Сейчас Сережа уже школьник. С ним всегда можно оставить младших детей и быть уверенным, что он заведет игру, включит в нее ребят, будет заботиться о малышах. Он принимает задачи воспитателей, если они касаются обучения или игры с младшими. В классе у него нет особых проблем с неприятием задач учителя, а в группе он включается в предложенные дела, но очень выборочно (сначала присмотрится). По-прежнему любит сам придумывать и реализовывать дела.

Кроме дела для формирования способности организации действия, можно использовать специально сконструированные занятия и игры. Основной принцип таких занятий состоит в том, что осваиваемое содержание выступает искомым средством для выполнения какой-либо работы ребенком, а ребенок чаще всего выступает в роли организатора коллективной деятельности.

Занятия для группы выстраиваются с учетом интересов и возможностей детей. На основе типовых сценариев занятий по формированию способности организации действия воспитатели создают свои сценарии на самом разном материале. Часто материалом становятся темы стандартной традиционной программы. Занятие на формирование способности проводится как минимум один-два раза в месяц. Но открытия, сделанные детьми, используются и на обычных занятиях, что обеспечивает «поддержание» и «закрепление» способов организации действия. Также поддержка осуществляется и вне занятий — в игре, бытовых ситуациях. Детям задают вопросы о плане, способе работы, материале, вариантах способа, условиях работы. Поощряются те дети, которые сами могут при необходимости задать нужные вопросы, особенно важна эта привычка в коллективной работе.

Занятия на формирование способности ориентированы в первую очередь на открытие детьми законов организации действия и деятельности, на пробы в разных способах организации. В отличие от традиционных занятий, на которых важно, чтобы дети дошли до конечного продукта (сделали птичку, правильно пересказали текст и т.д.) и как можно быстрее освоили правильный способ действия, в занятиях на развитие способности эта задача отходит на второй план. Поэтому мы разделяем занятия предметные, по традиционной программе, и занятия на развитие способностей и включаем оба типа занятий в образовательный процесс. Традиционные занятия формируют умения и навыки, что позволяет ребенку включаться в какую-либо практическую работу. Занятие на развитие способности позволяет осознанно управлять своей деятельностью, что используется затем в практической работе на традиционных занятиях». …….

Выдержка: Э.С. Акопова, Е.Ю. Иванова ГАРМОНИЧНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКА: Игры и занятия