

# К вопросу о деятельности детей и взрослых в современном детском саду

О.В. Чиндилова



В статье рассматривается понятие «деятельность», разводятся понятия «деятельность как психическая функция» и «деятельность педагогов по организации детской деятельности».

## КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

деятельность, виды детской деятельности, ведущий вид деятельности, читательская деятельность, формы организации непосредственно образовательной деятельности, методы и приёмы работы воспитателя.

В последние годы наблюдается активная попытка увести современное дошкольное образование от учебной модели, которая по-прежнему довольно активно используется в ДОУ (ДОО). В соответствии с данной моделью организация образовательного процесса заранее жёстко программируется и регламентируется, строится по принципу отдельных учебных (предметных) методик, каждая из которых имеет свою логику. Позиция, которую при этом занимает взрослый, чисто учительская: именно ему всецело принадлежит инициатива и выбор вида детской деятельности. Образовательный процесс при этом осуществляется в дисциплинарной школьно-урочной форме, при которой занятие (= урок) обслуживают так называемые учебные пособия (предметная среда). Привлекательность учебной модели для практиков очевидна: её отличают высокая технологичность, доступность, наличие конспектов – разработок по отдельным методикам, содержание которых, как правило, не связано между собой, удовлетворённость родителей... В сложившейся ситуации детские сады, обеспечивая социальный заказ – «подготовить» ребёнка к школе (а значит, научить читать, писать, считать?!), по сути, выполняют функцию начальной школы, игнорируя сензитивность дошкольного возраста для полноценного и последовательного развития детей. Стало очевидно, что надо срочно на государственном уровне разворачивать дошкольное образование в сторону других моделей – комплексно-тематической, предметно-средовой, которые отличаются ненавязчивой позицией взрослого, поддержкой детской активности, свободным выбором предметного материала, ориентацией на возраст детей, разнообразием

видов детской деятельности. Именно эта благая цель и объединяет два стратегически важных документа: «Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» (2009 г.) и «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования» (2013 г.).

В лексикон руководителей ДОУ (ДОО), воспитателей, методистов, педагогов-специалистов вошли слова и понятия «образовательная область», «интегративные качества», «целевые ориентиры», «ведущий вид деятельности», «деятельность»...

К сожалению, нередко словесными играми и заканчивались все изменения на уровне конкретного детского сада. О том, как повсеместно педагоги стали заменять слово «занятие» аббревиатурой НОД (непосредственно образовательная деятельность), утверждая, что «занятий больше нет», а на практике ничего не меняя, мы уже писали. [6] Смешались понятия «игра» как форма организации НОД и «игровая деятельность», дидактическую игру стали смело относить к игровой деятельности, в сознании многих практиков в нечто непонятное общее слились формы, приёмы, методики, технологии; вопрос о том, как соотносятся между собой понятия «непосредственно образовательная деятельность» и «виды детской деятельности», по-прежнему ставит многих воспитателей в тупик...

Очевидно, что практики сегодня испытывают «помутнение рассудка от терминологической и понятийной неразберихи» (справедливое и меткое выражение Н.А. Коротковой), царящей в дошкольном образовании.

Попробуем разобратся в основных понятиях, связанных с деятельностным подходом к дошкольному образованию.

Сначала остановимся на самом понятии «деятельность», разведём «в разные стороны» *деятельность как психическую функцию и деятельность по организации детской деятельности* на примере *читательской* деятельности (деятельность детей по восприятию художественной литературы и фольклора). Кроме того, обратимся к *формам* организации непосредственно образовательной деятельности, *методам, приёмам* работы воспитателей.

Итак, сегодня всеми признано многообразие видов детской деятельности, право ребёнка на её выбор.

В своё время А.Н. Леонтьев указывал, что наблюдаемые в границах каждой стадии изменения процессов психической жизни ребёнка происходят не независимо одно от другого, они связаны друг с другом внутренне. Именно учение А.Н. Леонтьева о деятельности позволило Д.Б. Эльконину построить периодизацию детского развития на основе ведущих типов (видов) деятельности, их смены и изменения структуры в каждом периоде: смена от рождения до школы таких ведущих видов деятельности, как эмоциональное общение, предметное манипулирование, сюжетно-ролевая игра, готовит ребёнка к учебной деятельности.

Безусловно, эмоциональное общение и предметное манипулирование по-прежнему являются ведущими видами деятельности для детей младенческого и раннего возраста. Сложнее со старшими дошкольниками.

В соответствии с ФГОС дошкольного образования «для детей дошкольного возраста (3 года–8 лет) [характерен] ряд видов деятельности – таких, как *игровая* (включая сюжетно-ролевую игру, игру с правилами и другие виды игры), *коммуникативная* (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками), *познавательная-исследовательская* (исследование объектов окружающего мира и экспериментирование с ними), а также *восприятие художественной литературы и фольклора*, самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице), конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал, *изобра-*

*зительная* (рисование, лепка, аппликация), *музыкальная* (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах) и *двигательная* (овладение основными движениями) формы активности ребёнка». [2]

Таким образом, можно констатировать, что в настоящее время имеет место довольно широкое представление о видах детской деятельности. При этом разработчики нормативных документов «обходят» вопрос о ведущем виде деятельности для того или иного возрастного этапа личностного развития. Под *ведущей деятельностью* мы понимаем деятельность, в процессе которой происходят главные изменения в психике ребёнка; внутри последней возникают психические новообразования, подготавливающие переход ребёнка к новой ступени его развития.

Осторожность учёных, авторов-разработчиков можно понять. Учитывая характеристики современных детей, отметим, в частности, устойчивую тенденцию: сегодняшние старшие дошкольники гораздо реже, чем их ровесники всего 20 лет назад, погружаются в реальную, а не виртуальную сюжетно-ролевую игру. Ряд исследователей утверждают, что ведущий вид деятельности сегодняшних детей старшего дошкольного возраста (детей «смысла») – познавательная деятельность [1; 4].

В любом случае педагогу-практику необходимо понимать, **чем отличается включение ребёнка в деятельность от механического исполнения им действий по указанию взрослого.**

Ещё Л.Н. Толстой, а позднее – П.Ф. Каптерев, С.И. Гессен, П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др. высказывали мысль о том, что человек становится самим собой лишь через деятельность и в процессе деятельности. Вслед за А.А. Леонтьевым [2], который выделил объединяющие положения педагогической психологии и дидактики Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, мы ориентируемся на следующие подходы к теории деятельности:

1. Процесс обучения есть всегда обучение деятельности. Акт деятельности имеет определённую структуру и опосредован различными средствами. Обучать деятельности – значит учить ребён-

ка самостоятельно ставить перед собой цель и находить пути, средства её достижения; делать образовательный процесс мотивированным.

2. В процессе деятельности перед ребёнком открывается целый спектр возможностей, у него создаётся установка на свободный, но ответственный и так или иначе обоснованный выбор той или иной возможности, т.е. установка на творчество.

3. Деятельностный подход в образовании связан ещё с одним важным положением. Чтобы обеспечить самостоятельную, творческую деятельность каждого ребёнка, надо идти «снаружи внутрь» – от внешних, практических, материальных действий к действиям внутренним, теоретическим, идеальным. Это известное положение П.Я. Гальперина связано с понятием интериоризации, «вращивания» (по Л.С. Выготскому). Но движение «снаружи внутрь» – это только часть процесса «вращивания». То, что ребёнок сначала может выполнять только в сотрудничестве, под руководством взрослого, позднее он способен выполнять самостоятельно, а значит, деятельность в сотрудничестве определяет развитие завтрашнего дня.

Вхождение ребёнка в какую-либо деятельность обеспечивается самой структурой деятельности, которую А.Н. Леонтьев определил следующим образом: «Всякая деятельность имеет кольцевую структуру: исходная афферентация – эффекторные процессы, реализующие контакты с предметной средой, – коррекция и обогащение с помощью обратных связей исходного афферентирующего образа» [6].

В следующей схеме представлена структура любой человеческой деятельности, предложенная А.Н. Леонтьевым.



Здесь *потребность* понимается как испытываемая нужда, *мотив* как побуждение к деятельности, *цель* как осознанно проектируемый образ, *действие* как единица деятельности, *задача* как заданная в определённых условиях цель деятельности, *операция* как способ осуществления действия.

Рассмотрим на примере **читательской деятельности**, как же происходит

включение ребёнка в деятельность, какие возможности для его развития при этом возникают, что обеспечивает успешность такого вида детской деятельности, как восприятие художественного произведения и фольклора.

Под *восприятием* произведений искусства вообще понимается деятельность, в которой синтезируются процессы как мышления, памяти, воображения, так и эмоциональной сферы ребёнка.

Восприятие – активный процесс, предполагающий не пассивное созерцание ребёнка-читателя, а внутреннее содействие, сопереживание героям, которое проявляется в воображаемом перенесении событий на себя, в результате чего возникает эффект личного участия в них, личного присутствия.

Мы относим деятельность по восприятию художественной литературы и фольклора к более широкому явлению – читательской деятельности в целом. И поэтому, чтобы определить особенности данного вида детской деятельности, охарактеризуем также понятие «чтение». **Чтение как вид речевой деятельности** предполагает восприятие и осмысление читаемого текста, а умение читать мы рассматриваем как важнейшее коммуникативное умение, на базе которого развиваются и совершенствуются другие коммуникативные умения.

Данное представление возникло в результате рассмотрения чтения как речевой, коммуникативной, познавательной деятельности, направленной на восприятие, осмысление, воссоздание и воспроизведение читаемого (т.е. переводение авторского кода на свой смысловой код, «вычитывание автора»), и вошло в педагогику и методику вместе с теорией о типе правильной читательской деятельности Н.Н. Светловской.

Известные психолингвисты (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя), психологи (А.Н. Соколов, Н.И. Жинкин) рассматривали чтение как рецептивный вид речевой деятельности, имеющей две стороны – техническую и смысловую. Безусловно, когда мы говорим о чтении детей дошкольного возраста, о деятельности по восприятию художественного произведения и фольклора, мы имеем в виду именно смысловую сторону, а вид такого чтения называем **чтением-слушанием** [7]. Иными словами, под чтением дошкольников мы понимаем не умение озвучивать печатное слово, а восприятие текста

на слух и его понимание (извлечение смысла, содержания).

Читательская деятельность – деятельность сугубо человеческая, для читателя дошкольного и даже младшего школьного возраста это новый вид деятельности, приводящий к новообразованиям в психике ребёнка. Эмоции и чувства, творческое воображение, образное мышление, практические действия, креативная деятельность – всё это в процессе читательской деятельности получает план развития и обеспечивает последовательность развития. Становление ребёнка-читателя должно быть сориентировано на получение в субъекте читательской деятельности личностного приобретения – читательской самостоятельности. Эта программа-максимум опирается на решение ближайших этапных задач, в том числе на овладение способами чтения-слушания и способами смысловой обработки текста.

Структура читательской деятельности аналогична структуре любой другой деятельности, поэтому обратимся опять к схеме структуры деятельности А.Н. Леонтьева и выявим содержательное наполнение каждого этапа.

Первый этап читательской деятельности – **мотивационный**, предполагающий наличие потребностей, включение мотивов и формулирование целей действия. У дошкольников и младших школьников преобладают познавательные (узнать что-то конкретное, понять, о чём говорится и т.д.) и личностные мотивы (научиться читать, получить удовольствие от чтения, заслужить чью-то похвалу, одобрение и пр.).

Второй этап читательской деятельности – **ориентировочно-исследовательский** – это уровень планирования «до чтения». Предполагает развитие умения антиципировать (прогнозировать содержание, определять тему) на основе предварительного просмотра текста, иллюстраций, обдумывания заголовка, имени автора, знакомства со структурой текста (части, подзаголовки). Эта работа связана с первичным восприятием текста.

Третий этап читательской деятельности – **исполнительский** (аналитико-синтетический). На этом этапе идёт смысловая обработка текста, включается эмоциональная сфера ребёнка-читателя, определяется личностное отношение к героям и событиям, смысл событий и поступков героев. В ходе анализа

происходит понимание концепта текста, обеспечивается его восприятие. Безусловно, смысловое восприятие текста детьми также неоднозначно. Психолингвисты выделяют 4 этапа смыслового восприятия.

Первый – *смысловое прогнозирование* (антиципация), наблюдается ещё на ориентировочно-исследовательском этапе читательской деятельности.

Второй – *вербальное считывание*, которому до последнего времени отдавалась главная роль в чтении дошкольника и младшего школьника. Именно на этом этапе происходит первичное восприятие текста (слуховое или зрительное), как правило, подкрепляющееся эмоциональной реакцией ребёнка на текст, зачастую не мотивированной смыслом данного текста.

Третий – *аналитический, этап определения смысловых связей, «вычитывания автора»* в тексте, – для педагога представляет наибольший интерес и сложность. Результативность данного этапа напрямую зависит от наличия в личном опыте ребёнка необходимых ассоциаций, понятий, представлений; от развития его эмоциональной сферы, воображения; от особенностей мышления, памяти; от умения анализировать прочитанное, вести с автором диалог; от уровня творческих способностей и, безусловно, от педагогических условий, в которых идёт осмысление текста. Только при наличии вышеперечисленных условий происходит корректировка, углубление первичного восприятия текста.

Последний – *синтетический*, это результат всей проделанной смысловой работы. Читатель формулирует свои мысли, фиксирует эмоции, приходит к собственным умозаключениям, осознаёт, какое отношение у него вызвали поступки героев, определяет личностную значимость прочитанного, т.е. переводит авторский код на личностный. В идеале чтение предполагает понимание, адекватное авторскому замыслу, хотя для читателя дошкольного и младшего школьного возраста в силу возрастных особенностей восприятия, как правило, характерно несовпадение собственного видения с авторским, например в оценке образно-эмоционального содержания художественного текста.

**Рефлексивный** этап читательской деятельности – это завершающий уро-

вень коммуникации, его результат выражается в речевом поступке (выражительное чтение, самостоятельное высказывание); в фиксации эстетизированных эмоций, порождённых текстом; в желании продолжить «общение с текстом» (например, выполнить творческие работы, демонстрирующие уровень включённости и характер воображения читателя); в появлении новых потребностей в чтении.

Итак, в самом общем виде мы представили структуру и содержание деятельности детей (заметим: и не только детей, читателей любого возраста) по восприятию художественного произведения и фольклора.

Однако полноценное восприятие, а значит, понимание текста – качество читателя, с одной стороны, несущее на себе индивидуальную и возрастную специфику, с другой стороны, развивающееся (за редким исключением) только в условиях **специально организованной** читательской деятельности (семейные или совместные чтения, занятия по чтению и т.п.).

Недооценка подобной организованной деятельности на ступени дошкольного образования нередко приводит к тому, что в школу приходит ребёнок, в той или иной степени владеющий техникой чтения, т.е. умеющий артикулировать написанное, но, возможно, потерянный для чтения (читать не любит; прочитанное не может объяснить, истолковать, оценить, соотнести с реальностью или миром литературного произведения).

В помощь педагогам нами разработана природосообразная образовательная технология продуктивного чтения-слушания [8]. **Технология продуктивного чтения-слушания** опирается на законы читательской деятельности и обеспечивает через использование конкретных методов и приёмов чтения полноценное восприятие и понимание текста ребёнком-читателем, активную читательскую позицию по отношению к тексту и его автору. Уточним: именно полноценное для конкретного читателя восприятие и понимание текста мы называем основным **«продуктом»** чтения любого текста.

Итак, полноценное восприятие и понимание возможны только при условии *присвоения читателем соответствующих методов и приёмов чтения*,

а подобное присвоение есть результат специально организованной совместной читательской деятельности взрослых и детей.

*Совместная деятельность взрослых и детей* – это деятельность двух и более участников образовательного процесса (взрослых и воспитанников) по решению образовательных задач на одном пространстве и в одно и то же время. Отличается наличием партнёрской (равноправной) позиции взрослого и партнёрской формой организации (возможность свободного размещения, перемещения и общения детей в процессе образовательной деятельности). Предполагает индивидуальную, подгрупповую и групповую формы организации работы с воспитанниками.

Таким образом, мы вышли на главную проблему в реализации деятельностного подхода в дошкольном образовании: как, каким образом в рамках организации непосредственно образовательной деятельности обеспечить партнёрское включение детей в тот или иной вид деятельности?

Непонимание того, как это можно сделать, и приводит воспитателей к формальной игре с понятиями, их подмене. В результате (в частности, на практике) продолжаем наблюдать привычное ознакомление детей с текстом по программе, выбранной педагогом, когда любая попытка ребёнка включиться, например, в первичное чтение текста прерывается грозным окриком: «Потом скажешь!» А «потом» так и не наступает, и становится поздно.

Алгоритмы решения проблемы могут быть (и есть) разные. Вот наше предложение.

1. Педагог определяет, **какой вид деятельности** он предложит детям в рамках НОД.
2. С учётом индивидуальных и возрастных особенностей детей **выбирается форма** организации НОД.
3. С учётом индивидуальных и возрастных особенностей детей и задач образовательной деятельности **уточняются методы** работы, помогающие детям включиться в ту или иную деятельность.
4. С учётом индивидуальных и возрастных особенностей детей **подбираются приёмы** работы, способствующие партнёрскому включению детей в ту или иную деятельность.

Уточним предложенный понятийный аппарат и оговоримся: мы не сторонники ни погони за «новыми» модными формами, ни жёсткой дидактики и осознаём, что одно и то же понятие в разных ситуациях может быть и методом, приёмом, и формой.

*Форма* – это внешний способ существования какого-то содержания. Каждому содержанию должны соответствовать адекватные формы.

Слово *метод* пришло из греческого языка, в котором означало «путь к чему-либо». В современной науке метод определяется как средство познания, способ достижения цели, определённым образом упорядоченная деятельность. Естественно, что у каждой науки свои методы, поскольку они зависят от её целей и содержания.

*Приём* – это конкретная операция, которую совершает читатель в процессе освоения произведения. Главная функция приёма – быть средством достижения чего-либо (например, постижения художественного произведения) [7]. Поэтому при включении детей в деятельность по восприятию художественного произведения выбор приёма определяется

- индивидуальными и возрастными особенностями, уровнем читательского развития детей, их возможностями;
- родом и жанром художественного текста и другими его особенностями;
- профессиональными компетенциями самого педагога.

В заключение покажем возможный вариант наполнения предложенного выше алгоритма.

#### **Поддержка вида детской деятельности через выбор формы организации НОД и методы, приёмы работы педагога\***

Вид детской деятельности	Форма организации НОД	Методы	Приёмы работы
Восприятие художественной литературы и фольклора	Занятие	чтение-слушание, рассматривание, наблюдение, беседа, анализ и др.	словесное рисование, иллюстрирование, инсценирование, обсуждение, разучивание, домысливание, привлечение внимания к образному слову, комментарий и др.
	Игра	чтение-слушание, игра-драматизация, сюжетная игра и др.	сочинение, разыгрывание, инсценирование, перевоплощение, обсуждение и др.
	Организация выставки	чтение-слушание, метод проектов, мини-исследование, беседа и др.	экскурсия, обсуждение, иллюстрирование, отбор экспонатов и др.

#### **Литература**

1. Горлова, Н.А. О смысловой сфере современного ребёнка : психолингвистический аспект / Н.А. Горлова // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 6. – С. 13–18.

2. Леонтьев, А.А. Педагогика здравого смысла / А.А. Леонтьев // В кн. Школа 2000... – М. : Баласс, 1997. – С. 9–23.

3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

4. Основная образовательная программа «Детский сад 2100». Сборник в 3 ч. Ч. 1. – М. : Баласс, 2014. – 318 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года, № 1155. – 9 с.

6. Чиндилова, О.В. Готово ли дошкольное образование к решению задач ФГОС? (Размышления) / О.В. Чиндилова // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – № 12. – С. 3–6.

7. Чиндилова, О.В. Приёмы развития литературной речи детей дошкольного возраста / О.В. Чиндилова // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 6. – С. 24–28.

8. Чиндилова, О.В. Чтение художественной литературы дошкольниками : подходы к пониманию и способы реализации / О.В. Чиндилова // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 1.

*Ольга Васильевна Чиндилова – доктор пед. наук, профессор, заслуженный учитель РФ, координатор дошкольного направления Образовательной системы «Школа 2100», профессор кафедры начального и дошкольного образования ФГАОУ «АПК и ППРО», г. Москва.*

\* Более подробно см. в сборнике «Основная образовательная программа "Детский сад 2100"». Ч. 1. – М. : Баласс, 2014. – 451 с.