

## **Занятия в группах раннего возраста: зачем и как мы их проводим?**

**Хохрякова Ю.М.**

### **Аннотация**

*В статье сопоставляются различные подходы к пониманию сущности занятий, проводимых в группах раннего возраста, характеризуется модель организации педагогического процесса, направленного на развитие у детей умения самостоятельно действовать с дидактическими игрушками.*

### **Ключевые слова**

*Занятие, самостоятельная деятельность, ранний возраст, дидактические игрушки.*

## **Studies at groups of early age: why and how do we spend them?**

**Khokhryakova Y.M.**

### **Annotation**

*The article compares various approaches to understanding the essence of the studies spent at groups of early age, characterizes the model of the organization of the pedagogical process directed at development of children skills to operate with didactic toys independently.*

### **Key words**

*Studies, independent activity, early age, didactic toys.*

### **Сведения об авторе**

**Хохрякова Юлия Михайловна**, аспирант, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии Пермского государственного педагогического университета

e-mail: [hose\\_a@list.ru](mailto:hose_a@list.ru)

# ЗАНЯТИЯ В ГРУППАХ РАННЕГО ВОЗРАСТА: ЗАЧЕМ И КАК МЫ ИХ ПРОВОДИМ?

**В статье сопоставляются различные подходы к пониманию сущности занятий, проводимых в группах раннего возраста, характеризуется модель организации педагогического процесса, направленного на развитие у детей умения самостоятельно действовать с дидактическими игрушками.**

**Ключевые слова.** Занятие, самостоятельная деятельность, ранний возраст, дидактические игрушки.

**Т**ермин «занятие» в отечественной педагогике первоначально использовался в прямом значении: быть занятым какой-либо деятельностью. «Занятия детей в детском саду крайне разнообразны и все время видоизменяются в соответствии с возрастом и индивидуальными особенностями данного состава детей», – писала М.Х. Свентицкая в начале прошлого века [3].

Такая трактовка занятий сохранялась и в первых программных документах. К примеру, в опубликованном в 1938 г. «Руководстве для воспитателя детского сада» отмечается, что педагог «иногда проводит занятия с целой группой: все дети рисуют, или лепят, или слушают сказки, поют песни и т.д. В другой раз дети в одиночку или маленькими группами занимаются, кто чем хочет: одни играют, другие рассматривают книжку, те мастерят игрушки, эти лепят и рисуют» [5].

Подобные занятия в то время проводились и с малышами 1 года – 3 лет, которые посещали ясли, находящиеся в ведомстве системы здравоохранения. Характеризуя такую форму педагогической работы, ученые Н.М. Щелованов, Н.М. Аксарина отмечали, что при выборе содержания «следует исходить из основных задач воспита-

ния и из фактического уровня развития отдельных детей и группы в целом. Так, например, если дети... не умеют длительно, сосредоточенно чем-либо заниматься, необходимо путем специального подбора занятий развивать у них способность играть более сосредоточенно» [2].

Постепенно многозначное слово «занятие» начинает приобретать в программно-методической литературе терминологическую определенность. К середине XX в. под «занятием» понимается особая форма организации деятельности детей, которую организует и направляет педагог. Это и отличает ее от самостоятельных действий, возникающих и осуществляемых по инициативе воспитанников.

Педагог и исследователь А.П. Усова вносит предложение использовать эту форму для организации обучения как целенаправленного и систематического процесса, который характеризуется активной ролью педагога. «Среди средств дошкольной образовательной работы обучение обладает большими преимуществами, – подчеркивает автор, – позволяя поднять развитие всех детей в группе детского сада на более высокий уровень» [4]. Этот подход достаточно быстро закрепляется в отечественной педагогике, и занятия становятся единицей построения дидактической системы дошкольного учреждения, охватывая детей от 3 до 7 лет.

Объединение яслей и детских садов, начавшееся в 1959 г., привлекает внимание дошкольных дидактов В.Н. Аванесовой, Е.И. Радиной к изучению целесообразности и специфики обучения на занятиях малышей 2–3-го года жизни. Ученые приходят к выводу, что «осуществление программных требований путем организованного обучающего воздействия на всех занимающихся детей» в группах раннего возраста вполне возможно, но «требует правильной организации занятий», которые включали бы детей в одновременные активные действия с раздаточным дидактическим и демонстрационным материа-

лом; использование дополнительных наглядных пособий; «более длительный и по-другому организованный процесс закрепления предложенного содержания и способов действия» [1].

Однако эти требования не находят полного отражения в методической литературе, издаваемой в 60–80-х годах XX в. Представляя планы и конспекты занятий для различных возрастных групп, авторы недостаточно учитывают отмеченные особенности обучения детей 1 года – 3 лет. Так, В.В. Гербова, описывая занятия по развитию речи, предполагает восприятие общей для всех участников информации преимущественно на основе наблюдения и слушания, поочередное выполнение малышами указаний педагога на демонстрационном материале (найти овощ, подобрать перышко и т.п.).

В этом случае результативность занятий оказывается в прямой зависимости от степени компетентности воспитателя, от того, насколько успешно ему удается руководить действиями каждого ребенка, используя приемы и средства, не предусмотренные конспектом.

В сравнении с занятиями, проводимыми со всей группой или половиной ее состава, занятия с объединением лишь трех–шести малышей обычно проходят успешно. И хотя программные документы традиционно ориентировали практиков на работу с крупными подгруппами, Н.М. Аксарина и ее последователи неоднократно подчеркивали преимущества организации и обучения малышей в малых подгруппах. В настоящее время, согласно СанПиН (2.4.1.1249-03), считается «нецелесообразным одновременно проводить занятия с группой из более чем пяти–шести детей».

При этом, организуя занятия с небольшим числом малышей, педагог оставляет без должного внимания остальных детей группы, которые, как предполагается, в это время самостоятельно играют под наблюдением помощника воспитателя.

Между тем назвать действия детей 1 года – 3 лет самостоятельными зачастую оказывается возможным лишь по внешнему признаку – они выполняются без непосредственного участия взрослого. Дело в том, что истинно самостоятельной, по мнению А.А. Люблинской и других исследова-

телей, деятельность становится на определенном этапе ее развития. Она характеризуется не только освоением операционально-технического состава действий, но и наличием целеполагания и выбора средств достижения цели самооценки и самоконтроля.

В раннем детстве возможности достижения такого этапа развития того или иного вида деятельности представляются ограниченными, поскольку преднамеренность и произвольность поведения у ребенка едва начинают формироваться, а сознательный контроль еще отсутствует.

Возрастные возможности малышей, определяющие самостоятельную деятельность, вступают в противоречие как с требованиями к организации занятий по группам, так и с объективными условиями работы детского сада в целом. При существенном соотношении числа детей и взрослых в группе и одновозрастном характере ее комплектования малыши оказываются вынужденными определенное время действовать самостоятельно.

На этом фоне благоприятную основу для развития элементарных умений ребенка организовать и осуществить деятельность без непосредственной помощи взрослого представляют действия с игрушками и материалами, сконструированными на основе принципа автодидактики. Такие предметы, побуждая малышей совершать ряд однотипных или взаимобратных движений, в некоторой степени направляют и контролируют их действия, отчасти выполняя тем самым соответствующие функции педагога.

Следует заметить, что автодидактические игрушки всегда включаются в состав предметной среды, создаваемой для детей раннего возраста. В группах детей 2-го (а иногда и 3-го) года жизни предусмотрен особый вид занятий, на которых малышами обучают действиям с дидактическими игрушками. Однако, проведя исследование особенностей организации самостоятельной деятельности детей от 1,5 до 3 лет, мы установили, что существует немалый разрыв между обучением малышей действиям с какими-либо предметами на занятиях и выполнением ими подобных действий по собственной инициативе с материалами, находящимися в соответствующем иг-

ровом центре. Связано это с тем, что на занятии педагог обычно решает задачу формирования конкретного способа действия с предметом. Как правило, он сам подбирает необходимые предметы и ставит перед малышами цель, сам контролирует и оценивает ее достижение. При таком построении обучающего взаимодействия ребенок осваивает преимущественно операционные умения. Он способен выполнять действия с той или иной игрушкой, но ему трудно сделать это самостоятельно, без поддержки взрослого. Умение малыша организовать собственные действия не складывается одновременно с освоением их операционно-технической стороны и потому тоже требует особого педагогического внимания.

С 2001 по 2009 г. при участии педагогов групп раннего возраста дошкольных образовательных учреждений № 74, 112, 176 Перми была разработана и апробирована модель организации педагогического процесса, который бы обеспечивал целенаправленное развитие у детей умений действовать с дидактическими игрушками и самостоятельно организовывать эти действия.

Модель включает три зависимых между собой вида занятий, одновременно различающихся по целевым ориентирам и числу участников.

Начиная с первых дней учебного года организуются *подгрупповые занятия в сенсорном центре*. Они направлены прежде всего на формирование у детей элементарных умений организовывать собственные предметные действия. В процессе таких занятий воспитатель побуждает малышей: 1) аккуратно разбирать дидактическую игрушку, складывая части в корзину и не роняя их на пол; 2) не мешать сверстникам; 3) инициативно обращаться к педагогу за помощью и оценкой результата; 4) завершив действие, самостоятельно брать другую игрушку, обмениваться с детьми. Многократное выполнение практических действий с дидактическими материалами, в свою очередь, способствует формированию соответствующих психических (перцептивных) действий.



Такие занятия проводятся в игровой комнате в специально предназначенном месте – сенсорном центре. Чтобы все желающие дети могли принять в них участие, пространство временно расширяется (например, за счет внесения дополнительного стола).

Ориентируясь на уровень сенсорного развития воспитанников и имеющийся в учреждении игровой материал, педагог составляет перспективный план, предусматривающий регулярное (не реже раза в неделю) внесение в него изменений. В начале учебного года используются простейшие пособия автодидактического характера: стержни с одинаковыми по величине предметами для нанизывания, шаробросы, ящики для вкладывания кубов и т.п.

По мере освоения действий с ними постепенно вносятся доски с фигурными вкладышами, бочата и матрешки, пирамидки с конусными основаниями, стаканчики-вкладыши. Позднее сенсорный центр обеспечивается материалами более сложной конструкции, способы действия с которыми дети осваивают на занятиях обучающего вида.

Подгрупповое занятие в сенсорном центре начинается с того, что педагог приносит и размещает на столах несколько однотипных пособий. Видоизменение окружающей обстановки служит фактором привлечения внимания малышей. Некоторые сами подходят к игрушкам, других приглашает педагог. Если часть детей продолжает свои действия в иных центрах, нет необходимости их отвлекать: подобную работу можно провести с ними позднее.

Во время занятия педагог организует деятельность малышей с различными ди-



дактическими игрушками: предлагает то один, то другой предмет, при необходимости помогает разобрать его, перемешивает колечки или вкладыши, своевременно подсказывает, одобряет достижение результата. При этом он удерживает в поле зрения действия нескольких детей, неоднократно обращаясь к каждому, но лишь на 10–20 секунд.

Каждый ребенок действует в своем темпе и с тем материалом, который его привлекает. Если заложенная в пособие дидактическая задача окажется непосильной для него, педагог непременно приходит на помощь (например, указывает на подходящее отверстие, придает вкладышу нужное положение и т.п.).

Первоначально, внося новые автодидактические пособия, целесообразно использовать более простые комплекты (двухместные матрешки, доски с двумя видами вкладышей и т.д.), акцентируя внимание детей на способе действий с ними. В дальнейшем развивающий эффект занятий окажется выше, если педагог будет предлагать каждому ребенку именно те варианты пособий, которые соответствуют его возможностям. К примеру, один малыш оперирует с досками, имеющими отверстия только двух форм, другой – четырех, а третий – восьми.

По инициативе как взрослого, так и ребенка занятия может быть продолжено за счет использования другого вида дидактического материала, находящегося в сенсорном центре.

После упражнения в размещении вкладышей разной формы педагог предлагает детям пособия, позволяющие закреплять

умения соотносить предметы по величине (например, наборы предметов-вкладышей, конусные пирамидки).

Подгрупповое занятие в сенсорном центре не регламентируется по продолжительности, числу и составу участников. Малыши по собственному желанию начинают действовать с предложенными дидактическими игрушками, могут свободно оставить занятие, собрав одну или несколько из них.

В первой половине года такие занятия проводятся по возможности ежедневно до завтрака, от 7.30 до 8.00, или после ужина, когда в группе присутствует не более шести–восьми детей. Их регулярный характер, постоянное обновление дидактического материала помогают поддерживать интерес малышей к этому виду деятельности. Утром, заходя в группу, большинство из них обращают внимание на действия сверстников в сенсорном центре и с явным удовольствием включаются в занятие.

По мере развития элементарных умений действовать с автодидактическими игрушками создается возможность организовывать *фронтальные занятия*. Их отличительная особенность – непосредственная направленность на развитие самостоятельной деятельности малышей. На фронтальных занятиях мы не обучаем детей, а лишь закрепляем уже освоенные ими действия с дидактическими игрушками, сосредоточив внимание на самостоятельном характере их осуществления. Каждый малыш действует самостоятельно, но в «комфортных» условиях.

С одной стороны, группа поддерживает интерес к определенному виду деятельности (все участники заняты действиями с дидактическими игрушками), а с другой – педагог имеет возможность обеспечивать своевременную поддержку действиям ребенка (что затруднительно делать, если дети находятся в разных игровых центрах).

При проведении фронтальных занятий сложно учитывать индивидуальные различия малышей, но вполне возможно применить дифференцированный подход, разделив детей по уровню сенсорного развития на три–четыре подгруппы. Для

каждой из них педагог подбирает определенной сложности дидактический материал. Например, для малышей первой подгруппы предназначаются стержневые пирамидки с пятью–восемью кольцами, наборы из восьми–десяти предметов-вкладышей, «занимательные кубы», имеющие восемь и более отверстий разной формы, и др. Для второй подгруппы – конусные пирамидки с пятью кольцами, наборы из пяти–шести вкладышей, фигурные доски с гнездами пяти–шести форм и пр. Для третьей – трехместные матрешки, коврики с отверстиями только трех видов и т.д.

При этом в особую подгруппу необходимо выделить детей, еще не владеющих элементарными навыками организации своей деятельности. Они нуждаются в постоянной помощи взрослого, их необходимо разместить за отдельным столом, где руководство их действиями осуществляет помощник воспитателя, предварительно проконсультированный педагогом.

Подбирая материал для занятий, необходимо иметь в виду, что количество пособий должно быть больше, чем детей, чтобы каждый ребенок имел возможность выбора. При этом нежелательно ставить на один стол одинаковые или однотипные игрушки, иначе малыши могут перепутать их части.

Начало занятия может быть различным. Например, педагог проводит с детьми простую подвижную игру, а его помощник в это время размещает на столах подготовленные пособия. Обратив внимание малышей на игрушки, взрослые рассаживают их за столы, как было запланировано. Дети начинают действовать с предметами, а педагог наблюдает за их деятельностью и оказывает необходимую помощь в ее организации. Чтобы равномерно распределять внимание между всеми участниками занятия, исключить взаимодействие с ними, воспитатель последовательно переходит от одного стола к другому. Обводя взглядом всех малышей поочередно, он получает возможность своевременно заметить, кто из детей затрудняется разобрать игрушку, кто уже закончил действие, а кто не может исправить ошибку. Задерживаясь около каждого ребенка не более чем на 10–15 секунд, педагог повторно подходит к малышу примерно через 2–2,5 минуты. За это время

ребенок вполне успевает разобрать и вновь собрать части того или иного дидактического пособия. Соответственно за 10 минут занятия взрослый обращается к каждому малышу 3–4 раза; последний же складывает не менее трех–четырёх различных игрушек, закрепляя умение соотносить величину, форму, цвет предметов.

На занятии ребенок в своем темпе оперирует теми дидактическими пособиями, которые ему интересны; при желании он в любой момент может уйти в игровой центр. Но, поскольку большинство детей раннего возраста предпочитает выполнять именно те действия, которые поддерживает педагог, целесообразно, чтобы воспитатель после 10 минут занятия с дидактическими игрушками переходил к организации других видов деятельности – игровой, двигательной. Вместе с тем не следует прерывать тех малышей, которые желают продолжить действия; в этом случае помощник воспитателя наблюдает за ними, побуждает (помогает) собрать игрушку до конца.

Проводить фронтальные занятия целесообразно во второй половине дня (после полдника), поскольку именно это время отводится для организации самостоятельной деятельности детей, основой которой служат такие занятия.

Учитывая место, которое занимают действия с дидактическими игрушками в самостоятельной деятельности малышей, а также роль сенсорных процессов, формированию которых способствуют эти действия в развитии детей раннего возраста, мы стараемся организовать фронтальные занятия с дидактическими игрушками дважды в неделю. При этом регулярное проведение таких занятий начинается со 2–3-го месяца функционирования группы, когда у большинства детей формируются минимально необходимые умения осуществлять данный вид действий, и продолжается на протяжении трех–четырёх месяцев. Благодаря такой работе малыши способны самостоятельно во втором полугодии оперировать различными видами дидактических игрушек, целенаправленно стремятся к достижению практического результата и могут занимать себя в течение некоторого времени. В дальнейшем необходимость проведения фронтальных занятий с ди-

дактическими игрушками отпадает, но появляется возможность использовать такую форму обучения, как *индивидуализированные мини-занятия*.

Они проводятся в групповой комнате с малой подгруппой (два–четыре ребенка) на фоне самостоятельной деятельности остальных детей. Их продолжительность составляет обычно от 2 до 5 минут. При этом воспитатель может провести подряд несколько различных мини-занятий в зависимости от конкретной ситуации в группе: от числа находящихся в группе детей, их интереса к тому или иному виду деятельности и т.п.

На мини-занятии педагог может познакомить ребенка с новым видом дидактического пособия, способом действия с ним, определить предельный для малыша уровень сложности задания; может провести дидактическое упражнение, побуждая детей использовать уже освоенные сенсорные умения, но в других условиях, т.е. оперируя с незнакомым материалом. В любом случае задачи проведения мини-занятий с каждым ребенком определяются заранее согласно педагогической документации.

Индивидуальные и подгрупповые занятия в сенсорном центре зачастую переплетаются между собой. Например, воспитатель предлагает двум–трем малышам «поиграть разноцветными кубиками». Занимаясь с ними в течение 2 минут, взрослый широко использует обучающие приемы. За это время подходят другие дети, и функция педагога изменяется: теперь он организует подгрупповое занятие, предлагая всем желающим сначала одни, затем другие пособия. Примерно через 10 минут в сенсорном центре вновь остаются лишь три–четыре малыша, что дает воспитателю возможность провести с ними запланированное обучающее мини-занятие.

Как свидетельствуют результаты исследования, освоение и применение педагогами групп раннего возраста данной модели занятий позволили им не только обеспечить рост оптимального уровня сенсорного развития детей, но и существенно повысить их возможности организовывать собственные действия. Методическая служба отмечала также значительное улучшение

педагогами качества выполнения функций, связанных с организацией жизнедеятельности детей, индивидуализацией их образования.

Таким образом, важный аспект образовательной работы, осуществляемой в группах раннего возраста, – это целенаправленное развитие самостоятельной деятельности малышей. Представленная в статье модель организации педагогического процесса позволяет, по нашему мнению, достичь оптимального сочетания его ориентированности на развитие у детей умений действовать с дидактическими игрушками и организации этих действий. Взаимозависимыми составляющими модели являются:

1) подгрупповое занятие в сенсорном центре, ориентированное на закрепление действий детей с дидактическими материалами и формирование у них умений организовывать собственные действия;

2) фронтальное занятие, непосредственно направленное на развитие самостоятельной деятельности малышей;

3) индивидуализированное мини-занятие обучающего характера, проводимое на фоне самостоятельной деятельности остальных детей группы.

#### Рекомендуемая литература

1. *Аванесова В.Н.* Дидактически направленные занятия в первой младшей группе детского сада // Самые маленькие в детском саду / Сост. Н.Я. Иванова, Е.А. Лебедева. М.: Просвещение, 1967.

2. *Аксарина Н.М.* Воспитание детей в яслях // Детский сад. Управление. 2006. № 23.

3. *Свентицкая М.Х.* Наш детский сад // История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия. М.: Просвещение, 1976.

4. *Усова А.П.* Обучение в детском саду. М.: Просвещение, 1970.

5. Руководство для воспитателя детского сада. Устав детского сада. М.: Народный комиссариат просвещения РСФСР, 1938.

**Ю. ХОХРЯКОВА,**  
старший преподаватель,  
кафедра дошкольной педагогики и психологии,  
Пермский государственный  
педагогический университет  
E-mail: hose\_a@list.ru