

Красноярский краевой институт повышения квалификации  
и профессиональной переподготовки работников образования



В.Б. Лебединцев

# Новые технологии и приёмы организации сотрудничества детей дошкольного возраста в коллективной образовательной деятельности

*Методическое пособие*

Электронное издание

Красноярск–2024

УДК 372.3+373.2(571.51)+37.02  
ББК 74.100+74.102(2Рос-4Крн)  
Л 33

### Рецензенты

*Булгакова Нина Федоровна*, кандидат педагогических наук, доцент, Томский региональный Фонд поддержки образования, науки и производства имени Ф.И. Перегудова, эксперт-консультант, г. Томск

*Бузун Елена Игнатьевна*, Центр образования, методист по инклюзивному образованию, г. Минусинск

*Яценко Инна Александровна*, кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, доцент кафедры универсальных педагогических компетенций и управления социальными системами, г. Красноярск

**Л 33 Лебединцев В.Б. Новые технологии и приёмы организации сотрудничества детей дошкольного возраста в коллективной образовательной деятельности:** методическое пособие. – Красноярск, 2024. – 156 с. – (Библиотека педагога дошкольного образования «Технологии сотрудничества»).

ISBN 978-5-9979-0058-8

ББК 74.100+74.102 (2Рос-4Крн)

Методическое пособие посвящено нефронтальной организации обучения и воспитания в детском саду. Описаны разработанные в последние годы технологии и приёмы сотрудничества дошкольников (их предназначение, способы взаимодействия участников, устройство раздаточного материала, запуск деятельности и особенности последующего управления в ходе деятельности воспитанников). По сути, речь идёт о лично ориентированных, психо- и здоровьесберегающих и воспитательных технологиях. Благодаря так организованной коллективной образовательной деятельности закладываются линии будущего поведения человека в жизни (активно-преобразовательная вместо пассивно-приспособительной) и его отношение к другим людям. Организация сотрудничества детей друг с другом позволяет педагогам технологично обеспечить позицию «рядом». Субъектом деятельности становится каждый ребёнок.

Практическая направленность пособия усилена теоретической и мировоззренческой составляющей: почему именно в подлинном коллективе расцветает индивидуально-личностное в каждом ребёнке? В чём состоит социальная обусловленность высших психических функций? Какова роль общения и речи в жизни и воспитании детей? Зачем ребёнку нужен партнёр? Какие организационно-дидактические механизмы обеспечивают воплощение всех этих вопросов?

Сформулированы обязательные технологические условия сотрудничества (главное из их числа – разделение труда: распределение разных заданий, действий и ролей между участниками). Даны рекомендации по поэтапному переходу к «развитой» форме коллективной образовательной деятельности.

ISBN 978-5-9979-0058-8



9 785997 900588

Публикуется по решению редакционно-издательского совета Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования

© Лебединцев В.Б., 2024

© Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2024

# Содержание

<b>Предисловие .....</b>	<b>5</b>
<b>1. Теоретико-методологический аспект разработки технологий сотрудничества.....</b>	<b>7</b>
1.1. Основания разработки технологий сотрудничества .....	7
1.2. Немного истории .....	18
1.3. Общая характеристика технологий сотрудничества .....	22
1.4. «Технология» или «методика»?.....	28
<b>2. Технологии коллективной образовательной деятельности .....</b>	<b>31</b>
2.1. Технологии организации коллективной деятельности в парах сменного состава, применяемые со всей группой детского сада одновременно или в отдельных подгруппах .....	31
2.1.1. Технология взаимотренажа .....	32
2.1.2. Технология взаимообучения на основе объяснения .....	41
2.1.3. Технология извлечения информации из реальных объектов .....	43
2.1.4. Технология рассказывания (историй, сказок, раскрытие тем) по опорной схеме .....	54
2.2. Технологии организации коллективной деятельности в парах сменного состава, применяемые только в подгруппах.....	63
2.2.1. Технология взаимопередачи тем посредством иллюстраций .....	63
2.2.2. Технология взаимообучения автономным практическим действиям (не зависимым от действий, которыми владеют другие дети) .....	81
2.2.3. Приём «ребёнок-учитель одновременно обучает группу» .....	85

2.3. Цепочки взаимообучения .....	88
2.3.1. Технология передачи темы посредством иллюстраций ( <i>при передаче только одной темы</i> ) .....	89
2.3.2. Технология обучения последовательным практическим действиям .....	93
2.3.3. Технология разучивания стихотворения наизусть по опорной схеме .....	102
2.3.4. Технология передачи темы посредством схематизации (на примере сказок) .....	106
2.3.5. Технология взаимоподражания.....	111
2.4. Приёмы деятельности в обособленных и сменных парах .....	113
2.4.1. Примеры приёмов деятельности в обособленных парах .....	113
2.4.2. Примеры приёмов деятельности в парах сменного состава.....	115
2.5. Технологии сочетания фронтальной и парной работ .....	120
2.5.1. Фронтально-парные занятия .....	120
2.5.2. Занятия в парах под фронтальным руководством .....	129
2.5.3. Занятие «Карусель станций парной работы» .....	134
2.6. Схематическое изображение алгоритмов действий по разным технологиям.....	139
2.7. Предназначение разных технологий.....	142
<b>3. Планирование и организация коллективной образовательной деятельности .....</b>	<b>143</b>
3.1. Планирование коллективной образовательной деятельности .....	144
3.1.1. К разработке недельного тематического планирования.....	144
3.1.2. Этапы перехода в детском саду от традиционной образовательной деятельности к коллективной.....	145
<b>Рекомендуемая литература .....</b>	<b>153</b>

# Предисловие

В педагогическом сообществе красноярской научно-педагогической школы, занимающемся разработкой и построением очагов образования будущего (называемого «коллективным способом обучения» и принципиально отличающегося как отныне распространённых фронтальных систем обучения и воспитания, так и от разных попыток сделать его нефронтальным), созданы и продолжают разрабатываться новые технологии и приёмы коллективной образовательной деятельности, организованной по индивидуальным образовательным маршрутам, программам обучающихся<sup>1</sup>.

Такое движение в будущее невозможно без взаимообогащения друг друга теоретиков-технологов и педагогов-практиков: как только любой из сторон выдвигаются новые идеи, так тут же они служат отправной точкой для новых размышлений, идей и технологий, их адаптации к возрастным особенностям воспитанников. В подобном движении «по спирали» без практиков не обойтись.

Под коллективной образовательной деятельностью понимается такой вид образовательной деятельности, в ходе которой каждый обучающийся активно взаимодействует с другими участниками в соответствии со своими индивидуальными способностями, склонностями, привычками, особенностями поведения, мышления, учитывая потребности и действия других участников.

Данное методическое пособие посвящено нефронтальной организации обучения и воспитания в детском саду. Описаны разработанные в последние годы и реализованные на практике технологии и приёмы сотрудничества дошкольников (их предназначение, способы взаимодействия участников, устройство раздаточного материала, запуск и особенности последующего управления в ходе деятельности воспитанников, поэтапный ввод участников в процесс, учёт деятельности воспитанников, масштаб одновременного охвата детей – вся группа в целом, подгруппа, отдельная пара). По сути, речь идёт о личностно ориентированных, психо- и здоровьесберегающих технологиях, каждая из которых имеет очень высокий воспитательный потенциал, несмотря на кажущееся превалирование термина «обучение», поскольку автором книги является дидакт. Благодаря так организованной коллективной образовательной деятельности закладываются линии будущего поведения человека в жизни (активно-преобразовательная вместо пассивно-приспособительной) и его отношение к другим людям. Организация сотрудничества детей друг с другом позволяет педагогам технологично обеспечить позицию «рядом». Субъектом деятельности становится *каждый* ребёнок, а не только избранные дети, которые на фронтальных занятиях

---

<sup>1</sup> Коллективный способ обучения: общественно-педагогическое движение. URL: [www.kco-kras.ru](http://www.kco-kras.ru).

принимают замысел педагога за свой. На коллективных занятиях общая организация (замысливаемая на первых порах педагогом, а затем совместно с воспитанниками) позволяет реализовать множество локальных инициатив.

Практическая направленность пособия усилена теоретической и мировоззренческой составляющей: *почему именно в подлинном коллективе расцветает индивидуально-личностное в каждом ребенке? В чем состоит социальная обусловленность высших психических функций? Какова роль общения и речи в жизни и воспитании детей? Зачем ребёнку нужен партнёр? Какие организационно-дидактические механизмы обеспечивают воплощение всех этих вопросов?* Сформулированы обязательные технологические условия сотрудничества (главное из их числа – разделение труда: распределение разных заданий, действий и ролей между участниками).

Созданные под нашим руководством и при непосредственном участии технологии сотрудничества дошкольников разбиты на шесть групп:

1. Технологии организации коллективной деятельности в парах сменного состава, применяемые со всей группой детского сада одновременно или в отдельных подгруппах.

2. Технологии организации коллективной деятельности в парах сменного состава, применяемые только в подгруппах.

3. Цепочки взаимообучения.

4. Приёмы взаимодействия в обособленных парах.

5. Приёмы взаимодействия в парах сменного состава.

6. Технологии сочетания фронтальной и парной работы.

Варианты технологий чаще всего описаны в «развитом» виде, то есть применительно к детям старшей и подготовительной групп. Для работы с младшими детьми следует упрощать содержание и действия.

За пределами книги остались такие компоненты коллективной образовательной деятельности, как организация планирования и рефлексии детьми своей занятости, структура самоуправления (постоянные отряды и совет командиров), табло учёта, а также организация целостной деятельности педагогов, варианты их кооперирования друг с другом. Они тоже являются технологиями, но из разряда «организационно-управленческих». Мы же в данном пособии ограничились только технологиями, связанными с освоением содержания образовательных областей.

Однако даны рекомендации по поэтапному переходу к «развитой» форме коллективной образовательной деятельности, связанные с постепенным изменением мировоззрения педагогов, приобретением ими технологического-методического опыта.

Материалами об опыте детских садов постепенно пополняется сайт «Коллективный способ обучения»: URL: <http://www.kco-kras.ru>.

Автор методического пособия – *Лебединцев Владимир Борисович*, кандидат педагогических наук, доцент, доцент центра становления коллективного способа обучения, Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования; e-mail: [lebedincev@kipk.ru](mailto:lebedincev@kipk.ru), [vb269@mail.ru](mailto:vb269@mail.ru).

# 1. Теоретико-методологический аспект разработки технологий сотрудничества

## 1.1. Основания разработки технологий сотрудничества

1. Актуальность широкого культивирования отношений сотрудничества во всех слоях общества, не исключая дошкольный период, обусловлена фундаментальными процессами упрочения и развития российской цивилизации.

Прежде всего обратим внимание на **общественно-политические тенденции**, которые наиболее зримо наметились, пожалуй, впервые за последние тридцать лет. Наличие идеологии как системы общественно значимых идей и ценностей является неременным атрибутом существования нации. В конце 2022 г. появился долгожданный и знаковый государственный документ – Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». В числе важнейших ценностей указаны коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, созидательный труд, которые есть «нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению»<sup>2</sup>. Приоритет этих ценностей неслучаен, так как особую значимость приобретает внутренняя соорганизованность людских сообществ, прочность и сила которых обеспечивается образом жизни, основанным на сотрудничестве, а не на конкуренции<sup>3</sup>.

В проекте Национальной доктрины образования в Российской Федерации, подготовленной коллективом под руководством В.И. Слободчикова, ставится задача перехода «от разъединяющей антивоспитательной тактики конкуренции, эгоцентричной самореализации и индивидуализма – к объединяющей тактике сотрудничества, соработничества и солидарности»<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации от 9.11.2022 № 809.

<sup>3</sup> Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. С. 15–16.

<sup>4</sup> Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Проект / В.И. Слободчиков, А.А. Остапенко, Е.В. Шестун, М.В. Захарченко, С.Ю. Рыбаков, Д.А. Моисеев, С.Н. Коротких, К.В. Зелинский; под ред. чл.-корр. РАО В.И. Слободчикова. Изд. 4-е, испр. и доп. М., 2022. С. 28.

## 2. Подавляется ли индивидуально-личностное коллективным?

В этот вопрос следует внести ясность, развеяв искажённые представления о коллективизме как о нечто, нивелирующем личность. Однако коллективное вовсе не есть унифицированное, единообразное. Следует различать подлинно коллективное и то, что этим словом часто называют, но оно по своей сути им не является.

Не просто весьма упрощённо, но глубоко ошибочно связывать индивидуальное с одним человеком, а коллективное – с несколькими людьми. Человек – социальное существо, он всегда с кем-то. Даже когда рассматриваешь одного человека, нужно спрашивать: «А кто рядом?» и «Как это “рядом” устроено»? У индивидуального свой смысл и свой аспект появляются только в связке с общим, совместным, и наоборот. Но и общее, совместное существует в разных формах, коллективное – лишь один из его вариантов (рис. 1).

Мы выделяем три типа человеческих организованностей и соответствующих им три типа проявлений индивидуального<sup>5</sup>.



**Рис 1.** Типы соотношения социального и индивидуального

В соотношении социального и индивидуального (рис. 1) обнаруживаются *три разных типа индивидуального*:

<sup>5</sup> Лебединцев В.Б. Обучение на основе индивидуальных образовательных программ: коллективное VS индивидуального? // Инновации в образовании. 2021. № 3. С. 35–45.

Лебединцев В.Б. Коллективное и индивидуальное: пути развития человека и человечества // Педагогический коллектив в воспитательной системе А.С. Макаренко: материалы IX Всероссийских Макаренковских чтений с международным участием, Красноярск-Канск, 17-18 марта 2022 г. Красноярск, 2022. С. 45–50.

Лебединцев В.Б. Соотношение коллективного и индивидуального: пути индивидуализации в образовании, пути развития человека и человечества // Становление коллективного способа обучения – 2023: сборник научно-методических материалов. Красноярск: ККИПК, 2023. С. 23–37.

1) одиночество среди других одиночеств (пусть и очень разных). Каждый участник что-то делает рядом с остальными, но автономно, как бы на их фоне. Метафорический образ полюса одиночества: поездка в одном маршрутном автобусе людей, пусть даже и хорошо знакомых друг другу;

2) растворение «в строю», единство однообразных;

3) уникальная личность, действующая рука об руку с другими личностями.

Им соответствуют *три типа социальной соорганизации*, то есть отношения, взаимодействия, поведение, деятельность человека с другими участниками сообщества в разных случаях организованы по-своему:

1) «социальная робинзонада», россыпь индивидов. Полюс «всегда один» не характерен для нормальной жизнедеятельности человека. Если что-то подобное встречается, то носит клинический, противоестественный характер. Случаи полной автономии – это вырожденная робинзонада;

2) фронтальная организация сообщества. Её метафора: армейский строй, шеренга;

3) коллективная организация сообщества.

В каждом типе соорганизации ведущим является определённый тип отношений со-бытия. В «робинзонаде» – конкуренция, в «строю» – подчинение, в «коллективе» – сотрудничество. При этом другие отношения со-бытия переходят в статус второстепенных.

Не раскрывая всю полноту понятия, отметим, что коллектив – это многообразие разных людей, отличных друг от друга, но раскрывающихся благодаря взаимодействию и взаимовлиянию друг на друга. Разные и взаимозависимые. По отношению друг к другу каждый участник коллектива – цель, каждый – средство.

Таким образом, коллектив – особый социально-психологический феномен<sup>6</sup>. Две стороны коллектива: «индивидуальное» и «подлинно коллективное» – находятся в диалектических отношениях, невозможны одна без другой. Это две стороны одной медали, средства взаимоосуществления. Коллектив обеспечивает раскрытие личностей, их разнообразие и различие, усиление друг друга. В свою очередь через грань индивидуального проявляется устройство сообщества.

---

<sup>6</sup> Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. 255 с.

Платонов Ю.П. Психология коллективной деятельности (теоретико-методологический аспект). Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1990. 184 с.

В последние десятилетия в обществе и образовании насаждалась автономизация, «социальная робинзонада». С одной стороны, представилась возможность реализовать естественную потребность человека в «самости», с другой – кому-то было выгодно целенаправленно разъединять людей или подменять высокие социальные объединения уродливыми суррогатами (слова «коллектив», «коллективизм» стали чуть ли не ругательствами). Вместе с тем наблюдается парадоксальное положение: несмотря на всю мыслимую и эмоциональную непривлекательность фронтальной организации жизни и деятельности, на самом деле больше всего тяготеем к ней (не отсюда ли ностальгия по прошлому?). Например, принцип «По стульчикам, слушаем меня!», к сожалению, самый распространённый в педагогической деятельности работников дошкольного образования – в силу простоты, внешнего порядка. Но может ли детская инициативность, активность, самостоятельность быть тоже упорядоченной, так же «хорошо» организованной, управляемой? Да, в коллективе.

Крен в образовательном процессе либо в сторону индивидуальной деятельности ребёнка, либо к фронтально-унифицированной организации занятий приводит, по нашему мнению, к плачевным последствиям: «Надо признать, что выпускники массовых детских садов невыгодно отличаются по показателям произвольности поведения. Многие из них либо зажаты и скованы, либо расторможены и неуправляемы. Подлинной произвольности, сознательного управления своим поведением у них нет. Главная причина этого, по нашему мнению, заорганизованность, чрезмерная регламентированность жизнедеятельности ребёнка, неподходящая методика проведения занятий с детьми в детском саду»<sup>7</sup>.

Ни свобода в одиночестве, ни унификация в сообществе для многих людей не видится благом. Часто слышны призывы искать золотую середину. Однако концентрация взгляда на двух полюсах и середине между ними не позволяет постичь глубины проблемы. Как мы показали, «золотой середины» не существует. Можно сказать, что государство, общество, образование (школа, вуз, детский сад) находятся у развилки трёх дорог. Выбор приходится делать не только между «социальной робинзонадой» и «строем-фронтом», но и между «строем-фронтом» и коллективом, между коллективом и «робинзонадой». В этом непростом вопросе лично мы выбираем полюс коллектива.

---

<sup>7</sup> Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология и педагогика обучения дошкольников: учебное пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2013. С. 7.

Детская (точнее, детско-взрослая) общность, организованная на подлинно коллективной основе, не только не противоречит индивидуально-личностному развитию, но является, с одной стороны, его условием, а с другой – расцвет личностей нужен самому коллективу для своего нормального становления и функционирования.

Таким образом, основные принципы дошкольного образования, закреплённые в федеральном государственном образовательном стандарте, в частности: «построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребёнка, при котором сам ребёнок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования», «признание ребёнка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений», «поддержка инициативы детей в различных видах деятельности» (п. 1.4)<sup>8</sup>, могут и должны получить своё воплощение благодаря коллективному образу жизни детско-взрослых общностей.

Подчеркнём, это вовсе не означает отказаться от задачи индивидуализации образовательного процесса, которая, например, в Красноярском крае рассматривается в качестве приоритетного направления инновационных изменений системы дошкольного образования<sup>9</sup>. «Индивидуализация образования обеспечивается через поддержку естественной активности ребёнка в ходе освоения им окружающего социального и природного мира. Накопление ребёнком знаний, развитие компетентности есть результат проявленной им активности, возникающей под влиянием интереса и увлечённости»<sup>10</sup>. Но важно не свести индивидуализацию к фокусировке взгляда только на ребёнке (которая характерна для многих увлечённых детской «самостью» исследователей, психологов и педагогов), а в итоге к его автономизации, культивированию индивидуальной деятельности.

Определённые условия уже сформулированы в ФГОС ДО: свободный выбор детьми участников совместной деятельности, работа в группе сверстников, овладение культурными средствами деятельности (п. 3.2.5)<sup>11</sup>. В решении задачи «объединения обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и

---

<sup>8</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приложение к приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155.

<sup>9</sup> Концепция развития дошкольного образования в Красноярском крае на период до 2025 года. URL: <https://krao.ru/media/editor/uploads/2022/07/26/2-07062022.pdf>. С. 16.

<sup>10</sup> Там же, с. 17

<sup>11</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приложение к Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155.

социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества» (п. 1.6)<sup>12</sup> руководящим ориентиром является указ президента Российской Федерации № 809 от 9.11.2022<sup>13</sup>.

**3. Высшие психические функции имеют социальную обусловленность.** Психологические исследования придали «механизмам детского сотрудничества статус законов психического развития, доказав, что общение и сотрудничество со сверстниками является столь же необходимым фактором психического развития ребёнка, как и сотрудничество со взрослыми»<sup>14</sup>, особенно если они опосредованы культурными способами осуществления действий и взаимодействий.

Л.С. Выготский сформулировал «общий генетический закон культурного развития в следующем виде: всякая функция в культурном развитии ребёнка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми (как “разделение надвое того, что сейчас слито в одном”), как категория интерпсихическая, затем внутри ребёнка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли»<sup>15</sup>.

При этом следует обратить внимание на важное условие: «Интерииоризовано может быть лишь то, что человек впервые сделал сам, по собственной инициативе, попав в ситуацию взаимодействия. В учебном взаимодействии ребёнок по собственной инициативе ищет то, чего он не знает, то есть действует как нормальный человек, умеющий находить недостающие знания там, где они нужны для решения собственных задач»<sup>16</sup>.

Забегая вперёд, отметим, что возможность проявить каждому ребёнку свою инициативу напрямую связана с выбором формы взаимодействия. В рассматриваемых далее технологиях сотрудничества используется главным образом парная работа. Общение детей в парах позволяет им быть более активными и инициативными, кроме того, в этой форме сотрудничество проще технологизировать, чем в групповой форме (то есть в виде «один говорит/показывает – остальные слушают»). В большей

---

<sup>12</sup> Там же. п. 1.6

<sup>13</sup> Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации от 9.11.2022 г. № 809.

<sup>14</sup> Цукерман Г.А. Кто учит, учится (взаимное обучение: возможности и пределы возможностей) // Вестник Международной ассоциации «Развивающее обучение». 1997. № 3. URL: [http://www.old.experiment.lv/rus/biblio/vestnik\\_3/v3\\_zukerman\\_ktou4it.htm](http://www.old.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_3/v3_zukerman_ktou4it.htm) (дата обращения 18.11.2023).

<sup>15</sup> Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. С. 145.

<sup>16</sup> Цукерман Г.А. О поддержке детской инициативы // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. С. 54.

части описанных нами технологий сотрудничества неслучайно обеспечиваются и двусторонность действий детей (например, напарник задаёт вопрос, а его товарищ на него отвечает и наоборот), и обязательная сменность партнёров.

4. Ещё одно психологическое основание разработки технологий сотрудничества детей связано с **ролью общения** в их жизни и воспитании: «Человеческое сознание возникает в общении, реализуется в общении и получает высшее воплощение в общении»<sup>17</sup>. «Общение и совместная деятельность – это та основа и ткань, на которой строится вся жизнь детей. Культивирование общения в группах детского сада и на уроках в школе является одной из важнейших целей и, в то же время, основным средством воспитания и обучения»<sup>18</sup>.

Актуальность активного, разнообразного по целям и форме общения и совместной деятельности в детском саду обусловлена также ситуацией малочисленности большинства современных семей: ребёнку стало не о ком заботиться, некого наставлять, не для кого быть лидером.

Уместно прояснить терминологию. Вслед за В.К. Дьяченко под обучением мы понимаем особым образом организованное общение людей, в ходе которого воспроизводятся и усваиваются общественно-исторический опыт, разные виды человеческой деятельности<sup>19</sup>. Такой подход существенно отличается от узкой трактовки обучения как синонима деятельности преподавания, что характерно многим психологическим работам, в которых встречается выражение «учение/обучение» – противопоставление *обучения и учения*.

5. **Речь – уникальная психическая функция**, опосредующая в развитии все другие высшие психические функции<sup>20</sup>. В частности, слово является не только мощнейшим средством запоминания (вспомнив слово, человек воспроизводит его значение, представляет некоторый образ), но и делает осознаваемыми и управляемыми процессы свёртывания действия, его ускорения и автоматизации. Уяснение знаний и действий продуктивно осуществлять в материализованной и внешнеречевой форме<sup>21</sup>.

Кроме того, активная речь детей становится весьма значимой в связи с увеличивающимся числом плохо говорящих дошкольников, она

---

<sup>17</sup> Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология и педагогика обучения дошкольников: учебное пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2013. С. 153.

<sup>18</sup> Там же. С. 157.

<sup>19</sup> Мкртчян М.А. О проблемах дидактики и дидактов // Коллективный способ обучения: научно-методический журнал. 2014. № 14. С. 5–6.

<sup>20</sup> Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. С. 348.

<sup>21</sup> Ильясев И.И., Галатенко Н.А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине. М.: Логос, 1994. С. 94.

всё более замещается пассивной речью и катастрофически уменьшается объём непосредственного взаимодействия детей «глаза в глаза» – взаимодействия качественного, содержательного, с полным напряжением сил, являющегося фундаментом подлинно человеческой жизни. Умения выражать свои мысли не менее важны, чем умения понимать чужие тексты. К сожалению, в последнее время по странным обстоятельствам педалируется только читательская грамотность. Разнообразные ситуации коммуникации ребёнка с другими детьми следует не только приветствовать, но и специально организовывать, предлагая культурные образцы и опоры для развёртывания речи.

**6. «Необходимое условие эффективного воздействия образовательного процесса на личность – это обязательная деятельностная включённость личности в данный процесс».** Пока в массовой практике не найдены способы, как организовать образовательный процесс, чтобы в него был включён каждый член учебно-воспитательного объединения. Эту проблему сегодняшней теории и практики образования М.А. Мкртчян обозначил как исходную, «потому что её прямым следствием являются другие трудности и проблемы общего образования». Исходная проблема «не сводится к вопросу мастерства учителя или волевых качеств и добрых намерений ученика», а «обусловливается *характером этого процесса*» и в рамках фронтально организованных занятий является *неразрешимой*. «Первостепенным становится вопрос преодоления ограничений современного способа организации обучения»<sup>22</sup>.

Осмысление педагогическим сообществом исходной проблемы образования находится в начале пути, на её основе пока не делаются основополагающие выводы. Подтверждением служит следующий факт. Педагоги в ходе знакомства с нашими технологиями сотрудничества (например, с разучиванием стихотворения наизусть по опорной схеме) часто говорят, что всё именно так они якобы и делают. И только после тщательного сопоставления реально организуемой ими деятельности и представлений о ней с удивлением обнаруживают, что ... *делают педагоги, но не дети* (например, при использовании мнемотехники для развития связной речи детей), и более того, *не каждый* ребёнок – педагоги делают *вместо детей*. Большая доля воспитанников выпадает из образовательного процесса, внешне физически находясь в нём.

---

<sup>22</sup> Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. С. 22–23.

7. Ответ на вопрос: «**Зачем нужен партнёр?**», если, казалось бы, результат усвоения чего-либо в конечном итоге индивидуальный, является, пожалуй, одной из ведущих идей организации коллективной образовательной деятельности. Во-первых, посредством напарника (его действий) обучающийся понимает, усваивает новое. Во-вторых, включить активную речь (а её значение как основы мышления, понимания, рефлексии трудно переоценить) становится возможным, если рядом есть собеседник. В-третьих, наличие активно действующего партнёра существенно повышает степень включённости в учебно-воспитательный процесс. В-четвёртых, напарник обеспечивает, инициирует действия партнёра в определённом направлении, выступая вынуждающим и управляющим началом. Нужно признать, что мало кто из обучающихся в одиночку выполняет весь тот комплекс действий, который предписывают педагоги и методисты для достижения заданного образовательного результата.

8. Указанные выше политические, социальные и психологические основания разработки новых технологий сотрудничества обучающихся, в частности в детском саду, останутся декларациями, если не будут предложены **организационно-дидактические механизмы** их воплощения.

С одной стороны, коллективная деятельность в традиционном образовании больше рассматривается как некоторое пожелание, расширяющее воспитательные возможности обучения и воспитания, чем необходимость. С другой – обычно внимание уделяется психологическим особенностям обучающихся и исключительно меньше самой технике и порядку взаимодействия участников совместной деятельности, месту в ней индивидуального действия. Зачастую не используется установленный в психологии факт, что чем более взаимоотношения в группе опосредованы общими целями, принятыми всеми её членами, и строятся на основании распределения действий и характере её реализации, тем менее значимыми становятся отношения симпатии, внушаемости, общительности и т.п.<sup>23</sup>

Каковы особенности различных организационных форм обучения и воспитания в аспекте возможностей осуществления коллективной образовательной деятельности? М.Н. Скаткин указывает на возможности разных форм учебной работы в обеспечении коллективного характера учения (в порядке возрастания):

---

<sup>23</sup> Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. С. 41–47, 59–60.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. С. 165–166.

1) в ходе фронтальной организации занятий могут быть *лишь элементы* коллективной работы: *некоторые* участники дополняют, исправляют ответы товарищей, участвуют в поиске решения обсуждаемой проблемы, представляют итоги работы групп;

2) больше возможностей у работы в группах при разделении труда, совместном обсуждении, оценивании и представлении его результатов;

3) «ещё более коллективный характер приобретает учебная работа, когда учащиеся работают в парах сменного состава: здесь каждый член коллектива по очереди работает с каждым, научившись чему-нибудь, сам учит этому других»<sup>24</sup>. Поэтому неслучайно именно эту форму В.К. Дьяченко (на которого ссылается М.Н. Скаткин) назвал коллективной.

Вместе с тем ни одна из форм не может претендовать на исключительность в реализации коллективной деятельности. Она может выполняться в разных формах, например, метод проектов есть вариант организации коллективной деятельности, которая в сложившейся практике, как правило, протекает в малых группах, но не исключены и другие организационные варианты.

Чаще всего в ходе коллективной образовательной деятельности сочетаются несколько отличающихся форм. Хотя общение в парах сменного состава предоставляет больше возможностей сделать обучение коллективным, было бы опрометчиво свести коллективные занятия исключительно к этой работе. На занятиях, имеющих наиболее высокий уровень коллективности, используются и зачастую одновременно все организационные формы обучения и воспитания: индивидуально-автономная, парно-обособленная, групповая (общение вида «один обращается ко всем одновременно»), коллективная – в разных проявлениях, конкретизациях и сочетаниях друг с другом. (Названия форм даны согласно классификации В.К. Дьяченко.) Фронтальная работа (являющаяся разновидностью групповой формы) тоже имеет место быть. Однако решить проблему деятельностной включённости каждого обучающегося в учебно-воспитательный процесс не представляется возможным без использования взаимодействия в парах сменного состава в качестве системообразующей формы.

---

<sup>24</sup> Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. М.: Педагогика, 1984. С. 65–66.

**9. Взаимодействие обучающихся в парах сменного состава – основа организации обучения и воспитания эпохи будущего.** Это, пожалуй, главная предпосылка из числа собственно дидактических оснований. Технологии сотрудничества обучающихся конструируются не только исходя из необходимости максимального проявления коммуникативной активности обучающихся.

В.К. Дьяченко выявил дидактическую закономерность: в основе той или иной общественно-исторической формации организации обучения (человечество пережило индивидуальный способ обучения и воспитания (далее – ИСО) и подошло вплотную к завершению ныне господствующего группового способа обучения и воспитания (далее – ГСО) лежит определённая организационная структура учебного процесса. В организационную структуру каждого следующего способа обучения включается новая организационная форма в качестве системообразующей. Основу ИСО составляют парно-обособленная форма обучения (проявляется как взаимодействие учителя и ученика один на один) и индивидуально-опосредованная форма обучения (одиночное действие ученика). В основу ГСО положены парно-обособленная, индивидуально-опосредованная и групповая формы обучения (общение в группе, когда каждый говорящий направляет сообщение одновременно всем), и здесь системообразующей является групповая форма. Коллективная оргформа обучения (общение в группе в парах сменного состава) будет системообразующей в общественно-исторической формации, последующей за общепринятыми сегодня классно-урочной и лекционно-семинарской системами обучения. Эту последующую формацию сферы образования Виталий Кузьмич назвал коллективным способом обучения<sup>25</sup>.

В КСО каждый обучающийся будет реализовывать свою индивидуальную образовательную программу за счёт большого спектра разных по содержанию, типу, форме и месторасположению взаимодействий с другими обучающимися, которые тоже реализуют свои индивидуальные программы. Программы максимально индивидуализируются, а сам процесс обучения в большей мере примет коллективный характер. Ростки КСО уже прорастают и развиваются в недрах ГСО<sup>26</sup>. Возможно, этот пост-классно-урочный и пост-лекционно-семинарский этап общественно-исторической организации сферы образования получит иное название, чем «коллективный способ обучения». В своей конкретизации и вариативно-

---

<sup>25</sup> Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и её развитие. М.: Педагогика, 1989. 160 с.  
Лебединцев В.Б. Новая дидактика В.К. Дьяченко (к 100-летию ученого) // Педагогика. 2023. № 12. С. 98–110.

<sup>26</sup> Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. 228 с.

сти он появится за счёт интеграции и взаимодополнения различных педагогических направлений, действующих сегодня и имеющих возможность появиться в дальнейшем. Понятно, что дошкольное образование тоже будет претерпевать существенные изменения.

Отвечая на вопрос: «**Какое обучение в детском саду нужно?**», уместно будет присоединиться к позиции Г.Г. Кравцова и Е.Е. Кравцовой: «Центральной проблемой любой системы образования является проблема обучения. Особенно остро она стоит в отношении детей дошкольного возраста. Многие взрослые искренне считают, что дошкольников не надо учить. ... С одной стороны, нужна целостная система обучения детей дошкольного возраста, построенная на основе их психологических особенностей. С другой стороны, это должна быть интересная, разнообразная, богатая событиями совместная жизнь детей и взрослых. Использование такого подхода в работе с детьми дошкольного возраста позволит не только создать условия для их полноценного психического и личностного развития и обеспечения высокого уровня психологической готовности к школьному обучению, но и сохранить детям детство»<sup>27</sup>.

Кроме того, организацию коллективной образовательной деятельности следует рассматривать в качестве одного из подходов в преодолении речевых нарушений у детей с особыми образовательными потребностями. При реализации адаптированных образовательных программ дошкольного образования это позволяет компенсировать дефицит речевого общения, в том числе и у детей с нарушениями речи. Ведь по статистике дети с особыми образовательными потребностями, имеющие нарушения речи, составляют большую долю детей с ОВЗ в дошкольном возрасте.

## 1.2. Немного истории

Истоки рассматриваемых нами технологий коллективной образовательной деятельности дошкольников следует искать в деятельности Александра Григорьевича Ривина (1877–1944). «Основная идея и научная находка А.Г. Ривина заключалась в организации учебных занятий на основе взаимодействия учащихся в динамических парах. До современников дошли описания многочисленных нетрадиционных подходов и приёмов Ривина по реализации на практике этой смелой идеи. Эти приёмы

---

<sup>27</sup> Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология и педагогика обучения дошкольников: учебное пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2013. С. 260–261.

и подходы – замечательные результаты педагогического рационализаторства и практических разработок талантливого педагога. У А.Г. Ривина было много учеников и последователей... Однако именно В.К. Дьяченко удалось воспринять находку Ривина не на эмпирическом уровне, а увидеть в его педагогическом изобретении сущностные стороны и в итоге заложить основы учения об обучении, основы современной дидактики»<sup>28</sup>.

История педагогики знает разные случаи, когда один ученик обучает другого ученика или группу. Реже встречались эпизоды взаимодействия «на равных» – как в обособленных парах, так и в парах непостоянного состава. Однако именно Ривин сделал принципиально новый шаг в развитии взаимообучения, а именно: организовал взаимосвязи всех участников друг с другом, что и позволило именовать его метод *коллективным*, а обучение – *взаимным*, когда в парах сменного состава каждый *по очереди учит каждого*. Это был не какой-то частный, дополнительный приём, а несколько плодотворных опытов коллективного взаимного обучения на разных ступенях: в средней школе (осваивались все предметы старших классов, 1918 г., местечко Корнино на Украине), в начальном образовании взрослых (ликвидация неграмотности населения), в высшем образовании (кружки с работниками аппарата ЦК ВКП(б) и в Коммунистическом университете им. Я.М. Свердлова; успешно действовавший в Москве в 1928–1930 годах первый в мире неформальный инженерный вуз без профессиональных преподавателей – так называемый «дикий вуз»), в «клубном» образовании со старшеклассниками, студентами и взрослым населением<sup>29</sup>.

А.Г. Ривин имел дело с взрослыми и старшеклассниками. В.К. Дьяченко первым стал переносить (модифицируя и развивая) его метод на начальную и подростковую школу, предложил и успешно опробовал несколько технологий и приёмов коллективных занятий (вторая половина XX – начало XXI века). В 1984–1990 годах М.А. Мкртчян разработал несколько технологий коллективных занятий для студентов вуза и школьников<sup>30</sup>. Нам с коллегами Центра становления коллективного способа

---

<sup>28</sup> Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. С. 57–58.

<sup>29</sup> Век талгенизма: начало (Дидактический метод и жизнь А.Г. Ривина в документальных свидетельствах. Архивы, пресса и литература 1914–2021 гг.): антология / сост., подгот. текста, примеч., справ. аппарат Е.Б. Голубев; под ред. проф. Т.Г. Галактионовой. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2021. 736 с.

<sup>30</sup> Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. 228 с.

обучения в последние годы удалось получить новые технологии и успешный опыт работы с взрослыми, школьниками и дошкольниками<sup>31</sup>, продолжив тем самым развивать методологию, теорию и технологии коллективного способа обучения, основы которых заложены В.К. Дьяченко и М.А. Мкртчяном.

Первой была создана в 2016 г. так называемая «технология взаимоподражания» авторами Л.В. Бондаренко и Е.В. Григорьева (Волкова)<sup>32</sup>. В это же время В.А. Минов инициирует поисковые работы в детских садах п. Тура и Эвенкийского многопрофильного техникума, в котором обучаются будущие воспитатели. В качестве ведущей поисковой площадки выступает детский сад № 1 «Одуванчик», содержательную работу возглавляет непосредственно директор В.Д. Чорду. Часть шагов в создании новых технологий для дошкольного образования были случайными. Так, с 2017 г. в ходе разработки и реализации «Концепции развития школьного обучения в сельских районах Красноярского края» были получены разные варианты организации коллективного обучения и воспитания по индивидуальным образовательным программам – в школах (в рамках учебного плана и внеурочной деятельности), на уровне межшкольного взаимодействия, в системе повышения квалификации, в дополнительном образовании детей<sup>33</sup>. На нескольких семинарах *по проживанию* и конструированию такого типа обучения участвовали представители детских садов. Случайно попав на наши семинары, предназначенные для учителей и руководителей школ, они загорелись идеями адаптировать принципы коллективного обучения и воспитания применительно к условиям детских садов. Проявился неожиданный для нас (работающих больше с учителями школ) креативный уровень воспитателей детских садов, их идеи и первые практические пробы подтолкнули нас к задаче разработать

---

<sup>31</sup> Индивидуальные маршруты и программы как основа обучения в школе / В.Б. Лебединцев, Н.М. Горленко, О.В. Запятая, Г.В. Клепец. М.: Национальный книжный центр; Сентябрь, 2013. 240 с.

Фронтально-парные занятия: учебно-методическое пособие / И.Г. Литвинская, Л.И. Иволгина, В.Б. Лебединцев, М.А. Хмырова, С.М. Куропаткина, М.В. Минова, Г.В. Клепец; под. ред. И.Г. Литвинской. Красноярск, 2022. 76 с.

Лебединцев В.Б. Занятия совместного изучения (на примере технологии переформулирования вопросов) // Педагогика. 2022. № 2. С. 55–71.

Лебединцев В.Б. Совместное изучение: технология составления и оречевления опоры // Педагогика. 2022. № 5. С. 47–56.

Лебединцев В.Б. Технология совместного изучения на основе извлечения информации из нетекстовых источников // Педагогика. 2022. № 9. С. 73–81.

<sup>32</sup> Бондаренко Л.В., Волкова Е.В. Методика взаимоподражания в детском саду // Педагогические технологии. 2021. № 1. С. 89–91.

<sup>33</sup> Коллективное обучение по индивидуальным образовательным программам: концепция, конструирование, практические варианты (на 2020 год): монография / В.Б. Лебединцев, М.В. Минова, Г.В. Клепец [и др.]. Красноярск, 2021. 472 с.

комплекс новых технологий сотрудничества детей сообразно особенностям дошкольного возраста, развернув серию учебных и конструкторских семинаров и курсов. Движение в этом направлении невозможно без взаимообогащения друг друга: теоретики-технологи (хотя мы при этом всегда остаёмся практиками, пробуя на себе и слушателях наших семинаров) выдвигают новые идеи – воспитатели, руководители детских садов их адаптируют к возрасту своих воспитанников, выходят в свою очередь с очередными инициативами, которые служат отправной точкой для новых размышлений, идей и технологий. В таком движении «по спирали» без практиков не обойтись.

Прежде чем организовать использование той или иной технологии в работе с воспитанниками, необходимо её проиграть с воспитателями, по окончании отрефлексировать способ организации в целом, деятельность участников и свои ощущения. Слушание рассказа вне собственного опыта проживания технологии не позволяет человеку сформировать о ней верные представления, понять разные нюансы.

Важным элементом освоения нового являются родительские собрания, на которых папы и мамы по мановению «волшебной палочки» превращаются в своих деток и погружаются в коллективную образовательную деятельность: делают выбор, участвуют в разных ситуациях занятия по своим индивидуальным образовательным маршрутам, отмечают в табло выбора и учёта, образуют рефлексивные команды, выбирают командиров, проводят совет командиров, выражают своё состояние в табло эмоций.

Практический опыт организации коллективной образовательной деятельности в детском саду на основе индивидуального подхода уже получает системное описание<sup>34</sup>. Это ещё не есть идеал, это начало пути.

---

<sup>34</sup> Чорду В.Д. Коллективная образовательная деятельность в детском саду на основе индивидуального подхода // Педагогические технологии. 2021. № 1. С. 80–88.

Токарева Л.Р., Архипова А.А., Клепец Г.В. Развитие коммуникативных навыков через коллективную образовательную игру // Становление коллективного способа обучения – 2022: сборник научных трудов / под ред. В.Б. Лебединцева, Г.В. Клепец. Красноярск: ККИПК, 2022. С. 107–111.

Бектяшкіна Е.Д. Использование воспитанниками детского сада схематических рисунков при планировании и учёте деятельности // Становление коллективного способа обучения – 2023: сборник научно-методических материалов / под ред. В.Б. Лебединцева, Г.В. Клепец. Красноярск, 2023. С. 78–88.

Лапина С.С., Гриневич С.М. Фронтально-парное занятие «Животные Красной книги Красноярского края» // Становление коллективного способа обучения – 2023 ... С. 202–206.

Панкова Е.А. Организация образовательной деятельности «Изображение зимующей птицы снегирь» разными средствами (рисование, аппликация, лепка) // Становление коллективного способа обучения – 2023 ... С. 207–212.

Лапина С.С., Гриневич С.М. Семинар-практикум «Конструирование фронтально-парных занятий» // Становление коллективного способа обучения – 2023 ... С. 213–218.

### 1.3. Общая характеристика технологий сотрудничества

Описание технологий коллективной образовательной деятельности хотелось бы начать с вопроса, как педагогически обеспечить неременное сотрудничество детей? И каким образом использовать потребность ребёнка в сообществе, о которой говорят психологи, например Г.Г. Кравцов и Е.Е. Кравцова: «Ребёнку очень нужно посмотреть, как выходит то или иное дело у его приятеля, особенно если оно не получается у него самого, помочь соседу, что-то показать друг другу и т.д.»<sup>35</sup>. Эта потребность далеко не всегда удовлетворяется в настоящем сотрудничестве. В обычной жизни и традиционном детском саду оно достаточно редкое явление. Если и осуществляется, то обычно возникает стихийно и также стихийно протекает, но чаще всего не происходит: кто-то из детей перехватывает инициативу или каждый начинает действовать автономно, находясь рядом. Однако детей можно научить сотрудничать, и это следует обеспечить технологически. Сформулируем обязательные, на наш взгляд, технологические условия обеспечения сотрудничества.

1. *Главное условие – разделение труда.* Сотрудничество появляется благодаря распределению между участниками разных фрагментов содержания (заданий), а также действий и функций. Принимая при этом во внимание колоссальную роль общения и речи в развитии ребёнка (о чём говорилось выше, при обосновании технологий сотрудничества), считаем необходимым, чтобы действия детей были неотрывны от их активной речи.

Ещё раз обратимся к вопросу, почему в наших технологиях чаще всего используется работа в парах сменного состава? Групповая форма взаимодействия (когда участник обращается сразу к нескольким) существенно сокращает *речевую активность* детей, не позволяет достичь *взаимности, двусторонности, «равенства»*, даже если каждый участник группы становится по очереди ведущим. Если же все обучающиеся разделяются на пары, то у каждого из них появляется бóльшая возможность для активизации своей речевой и мыслительной деятельности. Кроме того, сменность состава пар позволяет минимизировать количество неудачных встреч, обогатиться разными техниками рассуждения, разноаспектными взглядами, почувствовать успешность благодаря поддержке и помощи. Чем больше таких встреч-столкновений с отличающимися коммуникаторами, тем больше складывается возможностей для развития

---

<sup>35</sup> Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология и педагогика обучения дошкольников: учебное пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2013. С. 159.

диалогического мышления. «Свидетельством наличия настоящего общения является способность к идентификации – умению отождествиться с партнёром по общению, встать на место партнёра»<sup>36</sup>. И далее: «Деятельность кардинальным образом меняется, когда обучающемуся предлагается не решить какую-то задачу или проблему либо дать определение понятию, а научить других решать задачи или объяснить, что означает то или иное положение или ситуация. Для выполнения этих, на первый взгляд, простых заданий, субъекту необходимо взглянуть на ситуацию со стороны»<sup>37</sup>.

Вследствие разделения содержания (карточек, заданий) между детьми каждый новый фрагмент прорабатывается, проигрывается с очередным партнёром; осуществляется смена ролей (если один участник разъясняет, учит, рассказывает, то его напарник слушает, задаёт вопросы, потом делают наоборот); каждый взаимодействует с каждым, все работают на одного, а каждый на всех; происходит обогащение друг друга знаниями.

2. Техника работы в парах и группах должна быть очевидной и сильной для детей.

3. Любую технологию взаимодействия в парах нельзя загромождать многочисленными приёмами и разноплановыми заданиями, допуская перегрузки детей.

4. Распределение ролей, порядок и нюансы взаимодействия участников между собой, смена напарников, использование учебно-дидактических средств регулируются правилами и нормами, которые обсуждаются педагогом совместно с детьми. Обсуждение может осуществляться в начале деятельности (в форме установки педагога), по её ходу (делается рефлексивная пауза, если надо что-то скорректировать) и по завершении. Такие обсуждения являются важной частью коллективной деятельности. Какие-то правила и нормы предъявляются педагогом, другие создаются совместно, исходя из складывающейся на занятиях ситуации. Часть правил, включая алгоритмы выполнения действий, фиксируются в виде схем.

5. Сотрудничество усиливается облечением его в игровую форму.

6. Совершать действия (и содержательные, и организационные), следовать определённому порядку их выполнения, соблюдать правила определённой технологии помогают внешние опоры: схемы, мнемотаблицы, раздаточный материал, сами предметы. Неслучайно на первом месте в этом перечне стоят схемы – система условных знаков. Согласно

---

<sup>36</sup> Там же. С. 158.

<sup>37</sup> Там же. С. 23.

культурно-исторической психологии, знаковое опосредствование является основой развития высших психических функций, регуляции деятельности и поведения. По определению Л.С. Выготского, «всякий искусственно созданный человеком условный стимул, являющийся средством овладения поведением – чужим или собственным, – есть знак»<sup>38</sup>. Учёный сравнивал знак с изобретением и употреблением орудий, безмерно расширяющих и видоизменяющих возможности человеческих органов; но в отличие от орудий знак направлен внутрь, а не вовне, он «дает иное направление или перестраивает психическую операцию»<sup>39</sup>. Человек «в узелке, завязываемом на память, в сущности конструирует извне процесс воспоминания, заставляет внешний предмет напоминать ему, то есть напоминает сам себе через внешний предмет и как бы выносит таким образом процесс запоминания наружу, превращая его во внешнюю деятельность», а «самая сущность человеческой памяти состоит в том, что человек активно запоминает с помощью знаков»<sup>40</sup>.

Далеко идущие педагогические выводы об использовании опор в деятельности детей позволяют сделать исследования И.И. Ильясова. На этапе «чистого» уяснения учебного материала (то есть едва только поняв изучаемое, создав о нём правильное представление) обучающийся уже способен его воспроизводить и применять (пока ещё медленно и развернуто), обращаясь к «узелкам на память». Поскольку на этом этапе человек *понимает, но не помнит*, то ему важны внешние опоры. И только в ходе некоторого периода отработки, часто весьма длительного, нужда в них пропадает<sup>41</sup>.

Конечно же, знаки не должны подменить собой реальные предметы, которыми важно непосредственно манипулировать детям для своего сенсорного развития, выдвигаемого на первый план наряду с коммуникативным. Ещё великий Ян Амос Коменский, обсуждая задачи дошкольного этапа обучения и воспитания, настаивал на том, что в «материнской школе будут упражняться преимущественно внешние чувства»<sup>42</sup>. Один из его принципов: «Всем надо овладевать столькими чувствами, сколькими это возможно», то есть «собственным рассматриванием, ощупыванием, пробованием на вкус, нюханием, слушанием»<sup>43</sup>. «Данный способ имеет

---

<sup>38</sup> Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. С. 78.

<sup>39</sup> Там же. С. 122–123.

<sup>40</sup> Там же. С. 85–86.

<sup>41</sup> Ильясов И.И., Галатенко Н.А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине. М.: Логос, 1994. С. 74–75.

<sup>42</sup> Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 440.

<sup>43</sup> Там же. С. 553.

огромное значение для правильного и сильного запечатления восприятия»<sup>44</sup>, то есть для его сохранения в памяти; «большее количество чувств делает знание более уверенным»<sup>45</sup>.

Перечень технологических условий обеспечения сотрудничества, вероятно, можно продолжать. Полагаем, что основные условия мы сформулировали.

Так, решая проблему инициативности, активности и самостоятельности детей в различных видах деятельности, фокусировку следует делать не на конкретном ребёнке, а на организации такого детского сообщества, благодаря которому эти качества у него появятся. Посредством сотрудничества детей друг с другом, а не только с педагогом решаются задачи построения вариативного развивающего образования.

Подчеркнём, за счёт фронтальной организации обучения и воспитания объективно невозможно решить проблему, как педагогу быть «рядом» с детьми, а «не сверху»: «...не совсем ясно, как реализовать в условиях детской группы или учебного класса позицию “рядом”. Легко сказать, “быть вместе с детьми, рядом с ними”. Многие педагоги, которые пробовали перейти в своей работе к новым формам и методам, сталкивались с тем, что как только они покидают привычную позицию (стоя у доски перед сидящими детьми), собрав, по возможности, на себе и своих действиях все их внимание, то почва уплывает у них из-под ног»<sup>46</sup>. В не фронтально организованном образовательном процессе отходит на второй план вопрос мастерства педагога и волевых, целевых качеств ребёнка.

Организация коллективной образовательной деятельности на основе технологий сотрудничества технологически позволяет обеспечить позицию «рядом». Субъектом деятельности становятся дети, причём не избранные (то есть те, которые на фронтальных занятиях принимают замысел педагога за свой), а каждый. На коллективных занятиях общая организация (замысливаемая на первых порах педагогом, а затем совместно с воспитанниками) позволяет реализовать множество локальных инициатив.

По сути, речь идёт о лично ориентированных, психо- и здоровьесберегающих технологиях.

Применительно к взрослым и школьникам имеется комплекс технологий совместной деятельности для решения разных целей (совместного изучения, взаимообучения, тренировки, проверки), созданные в нашем

---

<sup>44</sup> Там же. С. 564.

<sup>45</sup> Там же. С. 553.

<sup>46</sup> *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Психология и педагогика обучения дошкольников: учебное пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2013. С. 160.

общественно-педагогическом движении. Некоторые из них мы адаптировали к условиям детского сада, из других взяли только идею. Идеи других технологий сотрудничества дошкольников являются совершенно новыми.

В отличие от подхода Л.В. Бондаренко и Е.В. Волковой, создавших продуктивную «технология взаимоподражания», замысел которых состоял в том, чтобы использовать ресурсы наблюдения ребёнком за действиями напарника и их повторения<sup>47</sup>, мы наоборот пошли по пути усиления речевой составляющей деятельности, сопровождающей практические действия детей, тем самым предприняли попытку обеспечить внешнеречевую сторону исполнения умственных действий (согласно теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина<sup>48</sup>). Процесс чтения письменных текстов, которым нагружены школьный и вузовский варианты технологий учебного общения в парах сменного состава, убрали или заменили «чтением» пиктограмм и манипулированием схемами и пиктограммами.

Созданные под нашим руководством и при непосредственном участии технологии сотрудничества дошкольников можно разбить на несколько групп:

1. *Технологии организации коллективной деятельности в парах сменного состава, применяемые со всей группой детского сада одновременно или в отдельных подгруппах:* взаимотренаж, взаимообучение на основе объяснения, извлечение информации из реальных объектов (технология наблюдения объектов, например, веточек разных хвойных деревьев: кедра, ели, пихты, сосны, лиственницы), рассказывание (историй, сказок, раскрытие тем) по опорной схеме.

2. *Технологии организации коллективной деятельности в парах сменного состава, применяемые только в подгруппах:* взаимопередача тем посредством иллюстраций (например, по темам «Обувь», «Мебель», «Солнечная система», «Погода зимой и летом»), взаимообучение автономным практическим действиям (не зависимым от действий, которыми владеют другие дети). (В контексте технологий, предусматривающих взаимодействие в парах сменного состава, целесообразно рассмотреть приём «ребёнок-учитель одновременно обучает группу».)

3. *Цепочки взаимообучения:* передача темы посредством иллюстраций (если передаётся одна тема), обучение последовательным практическим действиям, разучивание стихотворения наизусть по опорной схеме,

---

<sup>47</sup> Бондаренко Л.В., Волкова Е.В. Методика взаимоподражания в детском саду // Педагогические технологии. 2021. № 1. С. 89–91.

<sup>48</sup> Гальперин П.Я. Лекции по психологии. М: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. 400 с.

передача темы посредством схематизации (на примере сказок), взаимоподражание.

4. *Деятельность в обособленных парах* (используются разные приёмы взаимодействия в парах).

5. *Приёмы деятельности в парах сменного состава*, которые во многом зависят от содержания образовательных областей.

6. *Технологии сочетания фронтальной и парной работы*: фронтально-парные занятия, занятия в парах под фронтальным руководством (для изучения нового, отработки изученного или выполнения заданий творческого характера), «Карусель станций парной работы».

Поиск не завершён, данный перечень не является исчерпывающим, мы уверены, что вскоре он будет пополнен, приёмы могут быть расширены и развёрнуты до уровня технологий.

Эти технологии, кроме последнего блока, представляют собой организацию отдельных эпизодов непосредственной образовательной деятельности (во всей группе детского сада или некоторых подгруппах). Только технологии блока № 6 можно рассматривать как варианты целостного образовательного процесса, но... менее индивидуализированные.

Названия технологий носят довольно условный характер, полностью не передают смысла деятельности, но, когда они освоены, то достаточны для различения детьми и педагогами. При постоянном использовании достаточно назвать ту или иную технологию, чтобы участники быстро вспомнили соответствующий способ работы.

Варианты технологий, как они описаны ниже, можно применять с детьми старшей и подготовительной групп. Для работы с младшими детьми надо упрощать содержание и действия.

Кроме ситуаций, организуемых в рамках названных технологий, коллективная образовательная деятельность включает в себя и другие компоненты, в частности планирование и рефлексия детьми своей деятельности, структуры самоуправления (постоянные отряды и совет командиров), табло учёта, экран эмоций, матрицы выбора детьми деятельности и индивидуальных маршрутов на день, однако все эти вопросы освещаются в других статьях (см. материалы, видео, разработки на сайте «Коллективный способ обучения»: [www.kco-kras.ru](http://www.kco-kras.ru)). Все эти компоненты предполагают соответствующим им технологии – «организационно-управленческие», мы же в данной книге ограничимся только технологиями, связанными с освоением содержания образовательных областей.

## 1.4. «Технология» или «методика»?

Вначале заметим, что в данной книге употребляем в качестве синонимов выражения «технология сотрудничества» и «технология коллективной образовательной деятельности». Почему при этом пользуемся термином «технология», а не «методика»? По вопросу различения понятий «технология обучения» и «методика обучения» в психолого-педагогической науке отсутствует однозначный ответ. Предлагаются разные версии, порой противоречащие друг другу, ещё более запутывающие использование терминологии.

Наша позиция заключается в следующем.

Во-первых, удачное различение предпринял М.А. Мкртчян. «Дидактика имеет два составных компонента: методический и технологический. Когда речь идёт о разворачивании цели, то есть об организованности содержания, – это методика. ... Когда обсуждается проблема организации процесса освоения этого же содержания – это технологический компонент дидактики»<sup>49</sup>. Об этом же, но в другой формулировке: «Методика – это способ разворачивания содержания. Когда мы рассуждаем о том, как будем доказывать теорему, то это методика. Когда мы говорим о способе организации самого процесса, это технология»<sup>50</sup>.

Приведём пример соотношения сопряжённых терминов. Если фокусироваться на устройстве любого фронтально-парного занятия, значит вести речь о технологии обучения. Если говорится о фронтально-парном занятии по конкретной теме (ФПЗ по теме «Транспорт»), то имеется в виду методика обучения. Совокупность конкретных карточек, сценариев, последовательностей изучения раздела (нескольких тем), а также основания построения этой совокупности и развёртывания содержания обучения следует называть «методикой обучения».

Сказать метафорически, технология и методика – две стороны *одной* монеты; смотришь с одной стороны – видишь одну картину (орла), перевернёшь – открывается отличающаяся картина (решка). Подчеркнём, чтобы иную картину обнаружить, сначала следует *перевернуть* монету, иначе так и останешься в плену какого-то одного изображения, с образом только одной «стороны Луны», не подозревая о существовании второй. Но только вместе взятые две эти стороны представляют собой Луну.

Во-вторых, непродуктивно рассматривать понятия «технология» и «методика» как вкладываемое одно в другое. Дело в том, что обучение –

---

<sup>49</sup> Мкртчян М.А. Проблемы современной дидактики и её развитие. Красноярск, 2018. С. 136.

<sup>50</sup> Там же. С. 42.

явление многоуровневое, своеобразная «матрёшка», состоящая из вложенных в следующем порядке целостностей: деятельность субъекта, событийная ситуация взаимодействия, учебно-воспитательное занятие, институциональная система обучения и воспитания<sup>51</sup>. (Примерами институциональных систем обучения являются классно-урочная система или система коллективного обучения по индивидуальным программам.) Применительно к каждому уровню указанной структурной организации обучения существуют технологии своих масштабов с соответствующими нормами и рекомендациями. То есть одно дело – организация образовательной деятельности во всей группе детского сада на протяжении недели или большего времени в условиях содружества разных частных технологий (проектной, «ТРИЗ», представленных далее технологий сотрудничества и др.), другое дело – организация отдельного учебно-воспитательного занятия на основе конкретной частной технологии в течение получаса. Например, технология организации жизни всей группы детского сада конкретизируется в технологиях меньшего масштаба, в частности, в технологии планирования и учёта деятельности обучающихся, технологии «взаимотренажа», технологии исследования реальных предметов, технологии фронтально-парной деятельности, технологии схематизации и т.п. В свою очередь технология схематизации конкретизируется, в частности, в технологии схематизации осваиваемых знаний и технологии схематизации взаимодействия участников деятельности. Исходя из полагания многоуровневой организации обучения и взаимоотношений разных уровней, есть смысл считать технологии нижележащего уровня *приёмами* технологий вышестоящего уровня. Такова, на наш взгляд, диалектика рассматриваемых понятий.

Как только предметом рассмотрения становится схематизация сказок определённого вида, то появляются нюансы, которые на другие виды схематизации не переносятся, поскольку эти нюансы задаются спецификой осваиваемого содержания. Они уже относятся к «методике». Понятие «методика» связано со способом разворачивания конкретного содержания, а понятие «технология» описывает способ организации процесса обучения (взаимодействия, взаимоотношения участников) применительно к освоению разного содержания (как делать подобное на разном содержании).

В-третьих, когда обсуждается, что происходит на уровне учебно-воспитательного занятия или институциональной системы обучения *во всей*

---

<sup>51</sup> Лебединцев В.Б. Обучение как многоуровневое явление // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2015. № 1. С. 81–93.

*полноте* их компонентов, есть смысл называть это *системой* обучения (и/или воспитания).

Например, *систему коллективного обучения* можно описать таким образом. Речь идёт об институциональном уровне обучения и воспитания. Каждый обучающийся продвигается по содержанию образовательной области по индивидуальной образовательной программе (маршруту), находя при этом точки соприкосновения с другими участниками коллектива. Отношения сотрудничества являются главными отношениями в коллективе, а независимое сосуществование и конкуренция переходят на второй план. Осваивая тему, обучающийся тратит нужное ему для этого время. В коллективе одновременно могут изучаться (разными обучающимися) отличающиеся темы, по разным предметам. Обучающиеся не разделены на постоянные группы, они активно взаимодействуют в непостоянных по составу парах, при необходимости могут объединяться во временные и разные по составу группы (в некоторых из них иногда могут заниматься одним и тем же). Достаточно много времени отводится индивидуальным, самостоятельным действиям обучающегося. В коллективное обучение гармонично вписываются всевозможные варианты обучения в качестве временных локальных ситуаций (по сути, можно говорить о содружестве разных технологий). Фронтальная подача знаний минимизирована, используются отличные от неё разнообразные образовательные технологии. В ходе обучения каждый обучающийся попадает в разные позиции: «учусь – учу», «проверяюсь – проверяю», «руководжу – подчиняюсь» и др., что позволяет приобретать знания и умения из образовательных областей и осваивать универсальные действия. Каждый обучающийся принимает участие в рефлексивных и планировочных процессах, подводя итоги проделанной им работы, частично или полностью планируя свой маршрут обучения на день, неделю, месяц или год. План занятия складывается из взаимосвязанных индивидуальных планов деятельности каждого обучающегося и педагога<sup>52</sup>.

Коллективное обучение и воспитание по индивидуальным образовательным программам (маршрутам) можно называть технологией, если иметь в виду то, как в целом организуется процесс. В этом случае следует артикулировать в коммуникации, какая подразумевается конкретика.

---

<sup>52</sup> Коллективное обучение по индивидуальным образовательным программам: концепция, конструирование, практические варианты (на 2020 год): монография / В.Б. Лебединцев, М.В. Минова, Г.В. Клепец [и др.]. Красноярск, 2021. С. 12–13.

## **2. Технологии коллективной образовательной деятельности**

Рассматриваемые технологии отличаются друг от друга назначением, способами взаимодействия участников, устройством раздаточного материала или используемыми предметами, процедурами начала (запуска), особенностями последующего управления в ходе деятельности воспитанников, необходимостью планирования поэтапного ввода участников в процесс, необходимостью учёта деятельности воспитанников, масштабом одновременного охвата участников (вся группа в целом, подгруппа, отдельная пара или индивидуально).

### **2.1. Технологии организации коллективной деятельности в парах сменного состава, применяемые со всей группой детского сада одновременно или в отдельных подгруппах**

Использование представленных в этой части вариантов сотрудничества требует предварительного обучения детей действовать в паре. Подготовительный этап в разных технологиях организуется по-своему, соответствующие рекомендации даны далее. Вместе с тем они сводятся к трём вариантам:

- демонстрация воспитателем перед всеми детьми способа взаимодействия в паре по конкретной технологии (в этом случае нужно поступиться содержанием или выбрать не имеющее большого значения, или опираться на уже известное детям);

- поэлементное (пошаговое) обучение отдельным элементам технологии под фронтальным руководством педагога;

- обучение каждого воспитанника один на один – использование опытных в конкретной технологии старших (взрослых или детей), каждый из которых берёт себе в напарники неопытного младшего ребёнка и объясняет, демонстрирует ему способ взаимодействия с партнёрами. У каждого младшего – старший помощник-учитель.

### 2.1.1. Технология взаимоотношения

Технология была разработана М.А. Мкртчяном для использования в школах<sup>53</sup>. Предназначена для закрепления ранее усвоенных знаний и умений. Адаптируя технологию применительно к детскому саду, её название оставили прежним, чтобы обеспечить преемственность и деятельности, и терминологии между разными уровнями образования.

Организация деятельности по этой технологии одна из самых простых и динамичных, нравится детям. Рекомендуется с неё начинать освоение коллективной образовательной деятельности, а в дальнейшем систематически использовать наряду с другими технологиями.

В результате постоянного использования технологии взаимоотношения дети научатся слышать инструкцию воспитателя и следовать ей, ориентироваться в пространстве, быстро находить напарника, выбирать в партнёры любого ребёнка (независимо от симпатии), вставать на место напарника.

#### Взаимодействие участников группы

Взаимодействие осуществляется в парах сменного состава. Участники получают разные карточки, разбиваются на пары. В каждой паре одновременно происходит следующее. Вначале ребята договариваются, кто будет первым задавать вопрос. Первый напарник задаёт вопрос<sup>54</sup> по своей карточке (не говоря ответа), второй на него отвечает. (Первый участник при этом обращает свою карточку к другому так, чтобы изображённая на ней иллюстрация была хорошо видна партнёром.) Напарник, задавший вопрос, подтверждает верность ответа, например, словами «да» или «нет». Но если ответ неправильный, то он повторяет вопрос и называет верный ответ, просит товарища повторить и вопрос, и правильный ответ. Затем напарники меняются ролями. Теперь второй партнёр задаёт вопрос по своей карточке, а первый на него отвечает. Далее пары распадаются, ребята ищут новых напарников, повторяя с ними описанные действия. В итоге нужно поработать по очереди с несколькими участниками, задавая им один и тот же вопрос, не обмениваясь карточками. Как правило, работа по технологии взаимоотношения занимает небольшой отрезок времени.

---

<sup>53</sup> Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. 228 с.

<sup>54</sup> Это не всегда в буквальном смысле вопрос, часто удобнее выражаться в повелительной форме: «Укажи», «Найди», «Назови» и т.п.

Почему карточками не обмениваются? Дело в предназначении этой технологии (если брать только аспект знаний и умений) – тренировка. *Тренировка не столько другого, сколько себя!* С каждым новым напарником ребёнок всё больше и больше становится «специалистом», уверенно владеющим своим вопросом и ответом. В последующие дни и недели эту деятельность можно повторить с тем же комплектом карточек, но уже ребёнок будет «владельцем» других вопросов – тех, с которыми ранее к нему обращались ребята.

*Опорный алгоритм действий по технологии взаимотренажа*

- По моей карточке:

1. Задаю вопрос.

2. Оцениваю ответ («да» или «нет», «правильно» или «неправильно»).

3. Если ответ неверный: повторяю вопрос и называю ответ.

Прошу напарника повторить вопрос и ответ.

- По карточке напарника:

4. Слушаю вопрос. Отвечаю.

5. Если мой ответ неверный: слушаю и повторяю вопрос и верный ответ.

- Карточками не обмениваемся.
- Меняю напарника.

## Карточки

Что собой представляют вопросы-задания и комплект карточек? Обычно они делаются *двухсторонними*. Приведём пример по теме «Числовой ряд». Предположим, одна из карточек посвящена «соседям» числа 4. На стороне, обращаемой к отвечающему, в середине написана цифра 4, слева и справа от неё пустые клетки. Это опора для вопроса «Какие соседи у числа 4?» или такого же по сути задания «Назови соседей числа 4» (заметим, что вопросительную форму можно заменять повелительной).



На стороне, обращаемой к задающему вопрос (то есть владельцу карточки), изображён ряд чисел: 3, 4, 5. Числа 3 и 5 выделены цветом или другим образом.

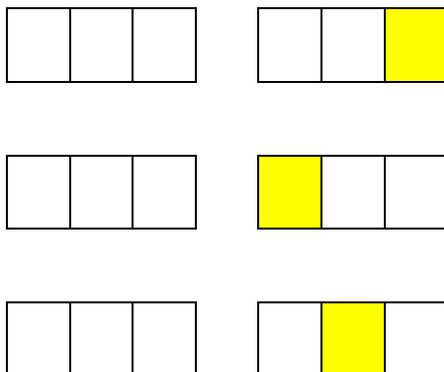


Такое двустороннее устройство карточек неслучайное. Во-первых, создаётся зрительное подкрепление для ребёнка, слушающего вопрос и дающего на него ответ. Во-вторых, на обратной стороне карточки, обращаемой к участнику, задающему вопрос, содержится правильный на него ответ. По этой стороне обучающийся и формулирует, и сверяет ответ. Благодаря наличию перед глазами зрительной опоры, на которой и вопрос, и ответ, ребёнок, даже не знающий ответа, забывающий его или долго думающий, становится полноценным тренером себе и другим детям. Кроме того, педагоги допускают ошибку, когда на одной стороне карточки размещают «картинку-вопрос», а на обратной «картинку-ответ». Ребёнку для освоения знаний и умений важно видеть весь контекст, устанавливать связи и отношения между всеми его частями конкретной целостности.

По рассматриваемой в качестве примера теме «Числовой ряд» готовится не одна карточка, а серия аналогичных – по всем числам натурального ряда (или даже двузначным числам, если в этом есть необходимость), чтобы у разных детей были отличающиеся карточки со своими фрагментами числового ряда. Это позволяет вступать в сотрудничество и охватывать разные тематические случаи. Понятно, что начало вопросов будет одинаковым: «Назови соседей числа ...». Если детей больше, чем карточек, то готовятся дубликаты.

По теме «Числовой ряд» можно подготовить карточки и по другим аспектам: «Назови последующее число», «Какое число предшествует?»,

«Какое число находится между?» (слева – задание, эта сторона для демонстрации тренируемому, справа – вопрос и ответ для проверки тренирующим, с акцентом на ответе).



Комплект карточек может включать разнотипные задания, например, все только что рассмотренные случаи. В ходе коллективной деятельности один участник будет задавать вопросы о соседних числах, другой просить продолжить числовой ряд, третий предлагать находить предшествующее число и т.д. Но такой комплект лучше использовать на последующих этапах, а на начальном этапе освоения детьми технологии взаимотренажа применять однотипные задания, иначе воспитанники запутаются. Смешанный комплект позже легко будет составить из уже готовых однотипных комплектов.

### Возможные задания

На взаимотренаж выносятся самые разные задания для закрепления ранее освоенных знаний. Приведём небольшой перечень заданий для пробуждения фантазии практикующего педагога:

- Продолжи цепочку чисел.
- Как зовут детёныша ... (лошади)? (Изображена лошадь, а рядом жеребёнок, поросёнок, цыплёнок – это значит нужно выбрать из подсказанных вариантов. В другом варианте на картинке изображена лошадь и жеребёнок. В третьем варианте карточки может быть только лошадь. Всё зависит от целей педагога и задач развития конкретных детей.) На других карточках изображены иные животные.
- Какой герой пропущен? (Изображён ряд героев, тянущих репку, в нём пропущена кошка.)
- Где живут ... (стрижи)? (Иллюстрации крутого песчаного берега, гнезда на дереве, скворечника.)
- Чего недостаёт? (Вверху ряд из фруктов, одно место свободно – стоит знак вопроса; в нижнем ряду располагаются изображения овощей, среди которых есть фрукт.)

- Что тяжелее? (Два-три предмета: слон, мышка, муравей.)
- Что делает человек определённой профессии?

Упражняться можно в назывании геометрических фигур, цветов, природных явлений, иностранных слов, героев литературных произведений, в распознавании букв, цифр, предметов, в их классифицировании (например, нахождении лишнего), в распределении действий по порядку (на картинке перепутана последовательность режимных действий, которые выполняются в определённое время суток) и т.д.

В продаже имеется много иллюстративного материала, который легко адаптируется практически без изменений к взаимотренажу.

Не всегда возможно или целесообразно изготавливать двухсторонние карточки. В частности, при изучении иностранных слов. Для начала взаимодействия в парах достаточно раздать картинки (у каждого ребёнка на ней изображено что-то своё) и с каждым участником (один на один) вспомнить слово, которым на иностранном языке называется его предмет. Такая односторонняя карточка обращается лицом к отвечающему. Можно, конечно же, продублировать одно и то же с двух сторон.

### **Организация занятия в первый раз**

Технология взаимотренажа не требует особого запуска. В первый раз достаточно соблюсти ряд рекомендаций.

- Выбирается пространство, свободное от мебели, чтобы ребята могли свободно перемещаться и быстро находить себе напарников. (На последующих же этапах нужно учить детей пользоваться любым пространством.)
- Предлагается разбиться на пары: «Найди себе подружку или дружка» – и встать в круг. (Можно разделить детей на пары иначе – перед началом, например, повязав каждому на руку ленточку зелёного или красного цвета. В роль дружка или подружки нужно взять любого ребёнка с другим цветом ленточки. Однако такой приём рекомендуется использовать применительно к специальному контингенту воспитанников, в дальнейшем от него следует отказаться, иначе игра будет заорганизована.)
- Затем перед всеми демонстрируется образец взаимодействия в паре. Для такой демонстрации воспитатель берёт себе в напарники не комплексующего перед аудиторией ребёнка. Становится рядом с ним. Сообщает, что каждому будет выдана своя карточка, например, вот такая: одну берёт себе, другую отдаёт ребёнку-партнёру. Воспитатель обращает внимание, что у карточки две стороны. Одну нужно обратить к напарнику, а другую себе.

Воспитатель пошагово (ориентируясь на опорный алгоритм) называет и проигрывает действия партнёров, начиная со своих, а после подсказывает действия напарнику по его карточке; даёт необходимые комментарии.

Нужно объяснить детям, как им по-разному реагировать на ответы, для этого обязательно проигрываются две ситуации: с верным ответом и неправильным. Если ответ верный, он оценивается словами «да» или «правильно». Но если ответ ошибочный или отсутствует, нужно повторить вопрос и назвать верный ответ, добившись того, чтобы напарника повторил и то, и другое. Ответ следует проверять по своей карточке, а не придумывать его самому.

- Далее каждому ребёнку выдаётся своя карточка (или она выбирается им самим). Называется вопрос, который дети будут задавать друг другу. Предлагается познакомиться со своими карточками. Воспитателю нужно убедиться, что ребята поняли вопрос и ответ по своей карточке, у некоторых участников ответ нужно проверить (обращаясь вполголоса, не привлекая внимания других), кому-то подсказать его.

Пусть участники сравнят карточки друг друга, убедятся, что они разные. Если вдруг используются дубликаты и окажется, что в паре один и тот же материал, следует попросить детей поменяться карточками, чтобы в каждой паре они были разными.

- По хлопку (или другому сигналу) воспитанники начинают взаимодействовать в парах, договорившись прежде, кто будет первым задавать вопрос. Воспитатель в центре событий, подсказывает, корректирует, не привлекая внимания всех.
- Хлопок – поиск новых напарников свободным путём. Воспитатель подбадривает, отдельным детям помогает. Следит за тем, чтобы они своими карточками не обменивались с напарниками. Найдя себе товарища, дети тут же приступают к взаимодействию (сигнал не нужен!).
- По сигналу происходит очередная смена партнёров. Сколько будет таких смен, зависит от возраста и складывающейся ситуации, но не менее пяти. Важно, чтобы всё было динамично. Потом можно обмениваться карточками и повторить круг ещё раз или прекратить, перейдя к рефлексии. Если что-то получилось неидеально, не стоит расстраиваться и укорять детей: они ещё учатся, так же как и сам воспитатель. На следующий день, несомненно, всё будет лучше.

## **Нюансы технологии взаимотренажа**

- Перед началом игры можно фронтально провести беседу (например, по теме «Фрукты»: что такое фрукты? Какую пользу приносят фрукты человеку?), напомнить алгоритм, правила игры.
- Быстро вспомнить алгоритм действий по технологии взаимотренажа помогает схема, которая на рефлексивном этапе составляется детьми под руководством педагога (но не даётся в готовом виде) – после того, как они получают некоторый опыт. Схема рисуется на ватмане и в нужное время предъявляется воспитанникам.
- На первых этапах освоения технологии взаимотренажа смену напарников рекомендуется осуществлять одновременно – по сигналу (хлопку), а в дальнейшем в индивидуальном темпе, по мере завершения взаимодействия участников конкретной пары. В последнем случае воспитатель устанавливает число напарников, с которыми надо поработать, например, не менее чем с шестью.
- Если взаимотренаж организуется с детьми всей группы детского сада сразу, то не нужно делить их на подгруппы (четвёрки, шестёрки, восьмёрки и т.п.) и «замыкать» в них, иначе это существенно нарушит мобильность общей деятельности. Если взаимотренаж организуется с конкретной подгруппой (в это время остальные воспитанники должны быть заняты другим делом), то желательно не создавать группы из шести участников. «Шестёрка» – самый неудобный вариант для поиска напарников: их смену нужно будет осуществлять не только одновременно, но и в строго заданном порядке (например, по кругу: участники внутреннего круга стоят на месте, а внешнего – перемещаются по часовой стрелке), иначе, стоит кому-то из детей задержаться в паре, как участники двух других пар поменяются, тогда первым придётся ждать, когда их товарищи освободятся. Все эти дополнительные ограничения – жёсткий и одновременный порядок смены напарников – не только становятся препятствием для индивидуализации, но и снижают динамику, энергетику детской игры. Да и воспитатель будет тратить время не столько на содержательную работу (наблюдение, коррекцию, помощь), сколько на техническую сторону организации.
- По времени могут быть два варианта использования взаимотренажа. В первом случае устанавливается фиксированное время общей работы, как только оно закончится – взаимодействие в парах прекращается (кто-то больше сменил напарников, кто-то меньше – не-

важно). Во втором случае работа идёт до тех пор, пока самый «неторопливый» воспитанник не сменит, например, пятого партнёра, тогда всё заканчивается.

- Чтобы дети учились ориентироваться в пространстве, его не нужно освобождать от мебели, игрушек и прочих «препятствий» (эта рекомендация не относится к занятиям на первом этапе). Вскоре дети быстро научатся перемещаться, не толкая товарищей и обходя препятствия, находить партнёров в любом месте помещения, занимать удобное для себя и для других участников положение.

- Взаимодействие лучше проводить стоя, но если кто-то из ребят захочет присесть (например, один участник стоит, его напарник сидит), обращать внимание на это не стоит. Мобильность нарушится, если все будут сидеть.

- Рекомендуется использовать ресурс детского самоуправления (правда, не на начальном этапе). Назначенный командир группы сможет без воспитателя организовать её работу, достаточно ему выдать карточки и задание. Воспитатель в это время сможет заниматься с другими детьми иным содержательным делом в другой локации.

- Роль напарника может сыграть воспитатель, используя карточку из общего комплекта. Тем более что задавать образцы осуществления действий и их корректировать – важная задача педагога. Однако (если по каким-либо причинам будет нечётное количество участников) не рекомендуется это делать на этапе освоения детьми технологии, иначе потеряется управляемость. Пусть лучше дети немного подождут, пока не появится возможность найти напарника. Понятно, что воспитатель прослеживает, чтобы какой-либо «неторопливый» ребёнок постоянно был не у дел. Он может попросить ребят брать такого товарища себе в напарники в первую очередь.

- В технологии взаимотренажа сознательно не предусмотрено развёрнутое комментирование и доказательство ответа. Быстрое и энергичное взаимодействие нравится детям, заражает их. Для разворачивания объяснений существуют другие технологии сотрудничества.

- Очевидно, разовая тренировка даёт малый эффект. Тренировки должны стать систематическими. Один и тот же комплект карточек следует использовать на протяжении ряда занятий в течение недели и последующие периоды. Тренировки с использованием разных комплектов карточек могут чередоваться.

## Один или несколько вопросов

В школьном варианте взаимотренажа карточки обычно содержат несколько разных вопросов и ответов к ним в письменной форме. Школьники сами читают вопросы, а не воспринимают их на слух от воспитателя. С дошкольниками такой вариант неприемлем: они не умеют читать, требуется наглядно-иллюстративная поддержка, несколько вопросов им сложно запомнить, особенно более младшим ребятам. Поэтому чаще всего они задают по одному вопросу. Да и не всегда требуются несколько вопросов к одному иллюстративному ряду. Хотя бывают случаи, когда по иллюстрации можно задать несколько вопросов *подряд* (например, «Что за птица? Где живёт? Чем питается?», «Какое явление природы изображено? В какое время года оно бывает?»). Таким образом, делается *один круг* взаимодействия в парах сменного состава, в ходе которого дети задают друг другу по одному вопросу или *несколько*, но *подряд*, «батарея».

Но, оказывается, можно организовать *несколько кругов*, используя *по одному вопросу* в каждом, особенно когда материал благодатный, то целесообразно проработать несколько вопросов.

Воспитатель называет первый вопрос, который участники задают друг другу, меняя нескольких партнёров (5–6). Потом объявляется следующий вопрос – и снова он прорабатывается с несколькими напарниками. Далее следующий вопрос – и новый круг. Ряд кругов с разными вопросами обеспечивают высокий динамизм и поддерживают коллективную энергетику.

Приведём примеры, разработанные В.Д. Чорду.

Тема: «Фрукты». *Цель*: закрепить знания о фруктах, совершенствовать умение использовать прилагательные. *Карточки*: изображение какого-либо одного фрукта. *Вопросы*: Какой у меня фрукт? Какой формы мой фрукт? Какого цвета мой фрукт? Как называется сок из моего фрукта?

Тема: «Эмоции». *Цель*: развивать эмоциональную сферу; формировать умение узнавать и выражать эмоции, эмоциональное состояние в мимике и жестах. *Карточки*: изображение какой-либо эмоции. *Вопросы*: какое у настроение изображено на моей карточке? Изобрази такое же настроение. Почему бывает такое настроение?

Тема: «Нумерация чисел первого десятка». *Цель*: закрепить знания о нумерации и последовательности чисел первого десятка. *Карточки*: изображение какой-либо цифры. *Вопросы*: Назови число первого десятка. Посчитай картинки на цифре и назови их число. Какого цвета цифра?



*Рис. 2. Карточки с изображениями цифр*

\*\*\*

Мы так подробно остановились на разных нюансах одной технологии только потому, что многие её особенности и терминология характерны для других технологий коллективной образовательной деятельности. Это позволяет нам не давать их описание в таком же развёрнутом виде.

### **2.1.2. Технология взаимообучения на основе объяснения**

Идея технологии взаимообучения на основе объяснения принадлежит старшему воспитателю Северо-Енисейского детского сада № 5 Е.Д. Бектяшкиной. Внешне эта технология похожа на взаимотренаж, но у неё другое предназначение и другая ролевая суть партнёров в паре. Она предназначена для изучения новых знаний и их повторения. При этом носителями новых знаний становятся сами дети.

Идея заключается в том, что, взаимодействуя в парах сменного состава, ребёнок рассказывает другим детям о том предмете, который изображён на его картинке (карточке). В свою очередь получает из уст товарищей информацию о других предметах. По теме готовится комплект карточек с изображениями разных предметов (явлений, событий). На карточке – один предмет. Картинки распределяются между детьми. В результате работы в парах воспитанники узнают о разных предметах.

Откуда же дети первоначально, до игры в парах, получают сведения о своём предмете? Разными способами: дома – от родителей, бабушек и дедушек, сестёр и братьев (в этом случае следует заранее распределить картинки между ребятами), в детском саду – от воспитателя (лучше поиграть «в тайну», побеседовав с каждым по очереди, чем рассказывать одновременно всем обо всех предметах), а некоторые дети уже имеют эти знания.

Рассмотрим организацию занятия в парах на примере темы «Головные уборы». На карточках изображено что-то одно: ушанка, бескозырка, фуражка, пилотка, шлем хоккеиста, панама, кепка, шлем рыцаря, шляпа клоуна, платок, детская вязаная шапка, чепчик младенца. (Кстати, по

данной теме можно использовать реальные предметы вместо их изображений.) Ребёнок выбирает картинку, на которой изображён знакомый ему головной убор. Вначале ему нужно вспомнить: как называется головной убор? Кто его носит? В какое время года его носят? Это план рассказа – общий для всех предметов. Объём предстоящего рассказа совсем небольшой: чтобы не стало скучно. (Как видим, в данном случае картинки являются однотипными. По теме «Дом в деревне» предметы выбираются разнотипные: печка, колодец, гараж, грядка и прочее. План объяснения может быть одинаковый в отношении разных предметов или для каждого свой – многое зависит от возраста детей и целей педагога.)



*Северо-Енисейский детский сад № 5. Средняя группа. Старший воспитатель Е.Д. Бектяшкина (наставник), воспитатель Т.С. Денисова*

Затем организуется общение в парах сменного состава. Дети выполняют уже не роли проверяющего и проверяемого, как во взаимотренаже, а объясняющего и слушателя. Составив пару, партнёры вначале договариваются, кто будет объяснять первым. Первый напарник в трёх предложениях (согласно указанным вопросам) рассказывает о том предмете, который изображён на его карточке. Возможно, у слушателя появится к рассказчику вопрос, на него тому нужно будет ответить. Далее напарники меняются ролями: теперь рассказчиком становится второй напарник.

Воспитатель наблюдает за происходящим, подсказывает, корректирует деятельность отдельных пар и участников, не привлекая внимания всех остальных. По его сигналу составы пар распадаются, участники находят себе новых напарников свободным путём. Воспитатель оказывает помощь отдельным детям. Найдя себе товарища, дети тут же приступают к взаимодействию, договорившись вначале, кто будет объяснять первым. (После нескольких занятий по этой технологии сигналы будут не нужны, дети легко смогут организовать себя без них.) В итоге необходимо сменить пять друзей, рассказав каждому из них о своём предмете.

Воспитатель следит за тем, чтобы участники не обменивались своими карточками с напарниками. Почему? Каждый становится «знатоком» в своём вопросе. Прослушав информацию о другом предмете, он не всегда сможет рассказать о нём новому напарнику так же, как сделал партнёр-знаток.

На следующий день игру можно повторить с тем же комплектом карточек. На первом шаге воспитатель просит ребят найти себе дружка или подружку-знатока с картинкой-предметом, о котором он хотел бы рассказать другим товарищам. Дети обмениваются не только картинками, но и добиваются друг от друга правильного рассказа о нём. На втором шаге организуется взаимодействие в парах сменного состава.

По технологии взаимообучения на основе объяснения могут быть задействованы одновременно все воспитанники или только отдельная подгруппа (другие дети должны быть заняты другим делом), оставшиеся дети позанимаются в иное время (в этот день или следующий).

### **2.1.3. Технология извлечения информации из реальных объектов**

Автором технологии является В.Б. Лебединцев. Это упрощённый вариант школьной технологии извлечения информации из нетекстовых источников (графиков, диаграмм, рисунков, схем, карт и т.п.).

#### **Предназначение**

По сути, это технология исследования, наблюдения, сравнения, анализа, классификации, осмысления реального предметного мира; способ продуктивного получения новых знаний, сенсорного развития ребёнка.

Известно, обогащение чувственного опыта ребёнка необходимо для формирования произвольного внимания, восприятия, мышления, воображения, памяти. На важности сенсорного развития настаивал ещё Я.А. Коменский: «Несомненно, пение соловья, сладость сахара, тяжесть

свинца и так далее лучше узнал тот, кто лично слышал, пробовал на вкус, взвешивал и т.д., чем тот, кто о чём-либо из этого узнал лишь по рассказу»<sup>55</sup>.

Методу наблюдения (прежде всего рассматриванию) и внимательности нужно специально учить, с одной стороны, способам обращения с предметами (держат близко и прямо перед глазами; смотреть на нужную часть, по порядку, достаточно по времени, пристально; пощупать, понюхать, послушать), с другой – мысленно делить предмет на части, выделять его характеристики, устанавливать сходства и различия между предметами.

### Идея

Идея технологии заключается в том, что, взаимодействуя в парах сменного состава, ребёнок предлагает другим детям взять в руки и рассмотреть с нужных сторон и по определённым аспектам предмет, «владельцем» которого он является. Опорой им в этом служат вопросы, которые задаёт владелец, ориентируясь на пиктограммы, указывающие на характеристики предмета. В свою очередь ребёнок рассматривает предметы товарищей, отвечая на их вопросы. В результате такого сотрудничества в парах воспитанники получают новые *собственные* знания благодаря непосредственному *личному* обращению с предметами и их рассматриванию.

По теме готовится комплект из разных предметов и пиктограмм. Предметы распределяются между детьми, к каждому прилагается соответствующая карточка с пиктограммами.

Рекомендуется воспользоваться одним из принципов, предложенным Я.А. Коменским: «Восприятие, запечатленное возбужденной мыслью, врезается в память глубже». Обоснование простое: «Более сильно чувство проявляется, если при рассмотрении вещи возникнет нечто такое, что приведёт ум в волнение от восхищения, радости, отвращения, стыда или страха. Дело в том, что чувственное восприятие вещи, проявляющееся таким образом, проникает в ум глубоко, как нанесённый удар, и не так легко проходит»<sup>56</sup>.

---

<sup>55</sup> Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 552.

<sup>56</sup> Там же. С. 563.

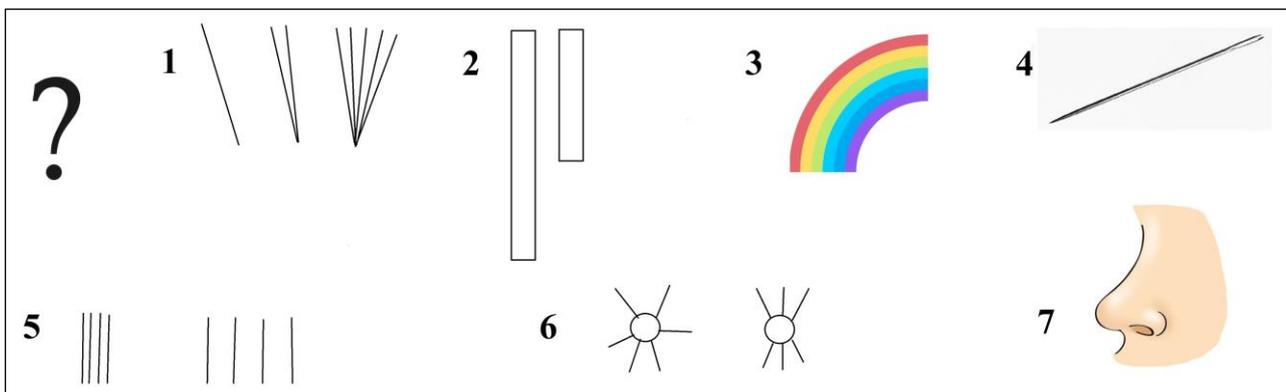
## **Исследуемые объекты. Устройство опорных карточек-пиктограмм**

Комплекты подбираемых предметов для извлечения информации могут быть:

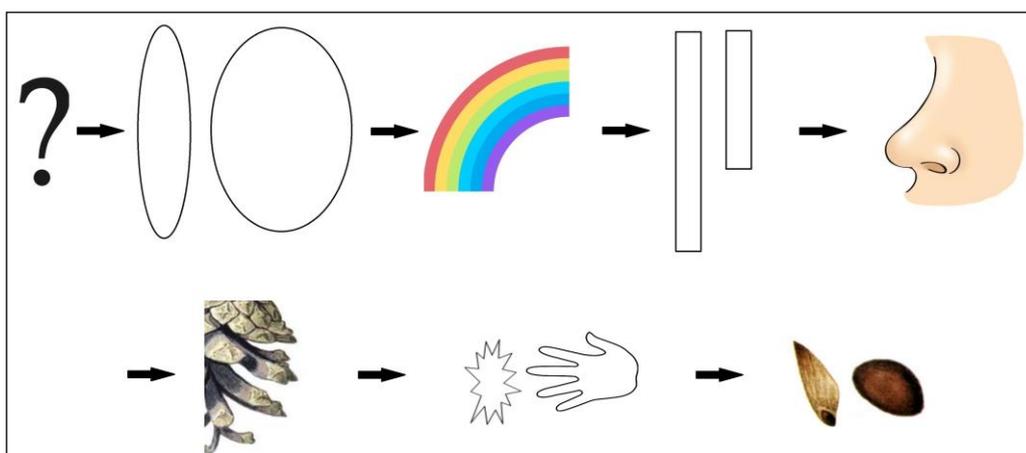
– *однотипные* (например, веточки хвойных растений: ель, пихта, кедр, сосна, лиственница, можжевельник и пр.). В этом случае объекты будут разными, а пиктограммы одинаковыми;

– *разнотипные* (например, веточки хвойных деревьев, шишки хвойных деревьев, кора). Пиктограммы для разных предметов (или групп предметов) будут отличаться. Такой вариант рекомендуется использовать, когда дети хорошо научатся действовать с однотипными предметами.

В обеспечении активности, самостоятельности, целенаправленности и внимательности воспитанников, кроме коллективно распределённой деятельности, важную роль играют схемы (в нашем случае – пиктограммы). Они являются более точным и действенным дидактическим и психологическим инструментом, чем фотографии и натуральные рисунки, изобилующие массой отвлекающих деталей. Пиктограмма в схематическом виде отображает важнейшие узнаваемые черты определённого объекта. Каждому признаку посвящается отдельная пиктограмма. Ориентируясь на неё, ребёнок формулирует напарнику вопрос, то есть даёт указание, на который признак следует обратить внимание. Последовательность пиктограмм – это также определённый план задавания этих вопросов: пиктограммы нумеруются или их порядок показывается стрелками. Например, для работы с веточками разных хвойных деревьев готовится карточка с пиктограммами, обозначающими количество хвоинок в пучке, размер хвоинок, цвет хвои, колкость, густота, равномерность распределения пучков на веточке, запах (рис. 3). Карточки для наблюдения за шишками хвойных деревьев включают пиктограммы, указывающие на форму, цвет, размер, запах, шероховатость, форму чешуек, размер и форму семян (рис. 4).



**Рис. 3.** Пиктограммы для рассматривания веточек еловых растений



**Рис. 4.** Пиктограммы для рассматривания шишек еловых растений

На основе пиктограмм ребёнок формулирует простые вопросы, например: сколько хвоинок в пучке? Длинные хвоинки или короткие? Какого цвета хвоя? Колючая или мягкая? Густо покрывает веточку или редко? Равномерно ли растут хвоинки на веточке? Чем пахнет?

Слева большой вопросительный знак на карточке – это сигнал, чтобы ребёнок вначале спросил товарища, как называется предмет.

Число пиктограмм (следовательно, и вопросов) зависит от возраста дошкольников, особенностей предметов (смотрите примеры с веточками и шишками), целей воспитателя, а также от количества отличающихся предметов (чем больше предметов, тем меньше должно быть вопросов, иначе дети быстро устанут и потеряют интерес к работе).

Выделим важное требование: вопросы-пиктограммы должны быть только такие, информацию на которые можно непосредственно извлечь из исследуемого объекта, не привлекая памяти. Так, нежелательны вопросы: где растёт это хвойное дерево? Как используется в жизни людей? Они, с одной стороны, уводят от главной цели – дать работу органам чувств, а с другой – затмевают собой только что полученные чувственным путём знания.

Почему мы настаиваем на этом моменте? Конечно, познание реального предметного мира не ограничивается наблюдениями за реальными объектами. Однако не следует переусердствовать, содержательно пресытив работу в парах по технологии извлечения информации, включив ещё и вопросы, ответы на которые следует искать путём обращения к памяти или воображению. Считаем непродуктивным стремление педагогов и методистов «угнаться за двумя зайцами»: не только один из них скрывается из виду, а часто и оба ускользают. Поэтому достижение двух важных познавательных задач нужно развести по времени и по способам. По технологии извлечения информации следует наблюдать, по максимуму включая чувственное восприятие, по другим технологиям учить устанавливать назначение предметов, их употребление, происхождение, связь с другими предметами и пр., извлекая знания из долговременной памяти, в том числе полученные путём наблюдения.

### **Взаимодействие участников группы**

В коллективной деятельности по наблюдению за предметами могут участвовать все дети одновременно или отдельными подгруппами.

Напомним обязательное условие продуктивной совместной деятельности: разделение заданий (объектов, вопросов) и труда (ролей, действий, очерёдности) между участниками. Поэтому все исследуемые объекты распределяются между участниками. Если число участников больше количества разных предметов, то желательно использовать ещё один комплект, иначе в случае дублирования лишь отдельных предметов кому-то придётся по нескольку раз исследовать одно и то же.

При использовании нескольких комплектов рекомендуется создать столько же подгрупп детей, чтобы в каждой из них какой-либо предмет не повторялся дважды. Так детям будет проще менять и находить новых напарников. Однако иногда придётся кому-то ждать, пока нужный товарищ не освободится. Если же не создавать подгруппы, то общая организация становится более динамичной, но периодически будут возникать ситуации, когда ребёнок, ищущий партнёра, вроде бы готов встать с ним в пару, но его предмет он уже исследовал с другим товарищем.

Технология предполагает три этапа. **На первом этапе** дети разбираются с содержанием опорных карточек-пиктограмм и пробуют по ним рассмотреть свой предмет. Организовать это можно по-разному. В первом варианте воспитатель распределяет предметы между участниками (или дети выбирают сами), раздаёт карточки и одновременно со всеми участниками обсуждает содержание пиктограмм, предлагая ребятам тут же в ходе беседы рассматривать свой предмет. Воспитатель провоцирует

и приветствует помощь детей друг другу, ведь кто-то из них может что-то не понять. Во втором варианте воспитатель один на один демонстрирует каждому ребёнку по очереди, на что и как нужно обращать внимание при рассматривании предмета согласно опорной карточке. В третьем вариант подобную работу проводят приглашённые старшие (уже опытные в этом деле) дети. Они действуют один на один, заменяя собой воспитателя.

**На втором этапе** организуется взаимодействие детей в парах сменного состава. Участник находит себе напарника с другим предметом. В каждой паре одновременно происходит следующее. Ребята договариваются, чей предмет будут рассматривать первым. Владелец этого предмет передаёт его в руки напарника и вначале спрашивает, как тот называется (подсказкой необходимости такого вопроса служит большой вопросительный знак на карточке слева), в случае затруднения произносит название и просит его повторить. Затем владелец задаёт очередной вопрос, ориентируясь на пиктограммы, – партнёр рассматривает, поворачивает объект нужной стороной, находит ответ. Пока напарник не ответит на вопрос, владелец не переходит к следующему, при необходимости поправляет, дополняет, показывает, на что и как нужно обращать внимание при рассматривании предмета.

Проработав все вопросы-аспекты по одному предмету, напарники меняются ролями и переходят к исследованию второго предмета. Теперь его владелец задаёт вопросы, а товарищ рассматривает предмет и отвечает.

Далее пары распадаются. Ребята продолжают оставаться владельцами предметов, полученных ещё на первом этапе. Находят новых напарников, повторяя с ними описанные действия. Ребёнок меняет напарников, пока в итоге не познакомится со всеми разными объектами.

С каждым новым напарником ребёнок становится всё большим знатоком особенностей своего предмета, обращает внимание своих товарищей на незамеченные ими нюансы, уверенно владеет вопросами. В последующие дни эту деятельность можно повторить с теми же предметами, но ребёнок уже будет «владельцем» других предметов – тех, с которыми ранее к нему обращались ребята.



*В детском саду при Озероучумской основной школе Ужурского района исследуют цветы*

Нежелательно производить смену напарников по сигналу (хлопку) – на полпути прерывать не следует, ведь у детей разный темп выполнения действий. Смену по сигналу можно осуществлять, если задаётся лишь один вопрос.

*Опорный алгоритм действий по технологии извлечения информации из реальных объектов*

• С моим предметом:

1. Передаю в руки напарника.
2. Спрашиваю, как называется предмет.
3. Задаю все свои вопросы.
4. Помогаю, поправляю, дополняю неточный или неполный ответ.

• С предметом товарища:

5. Беру предмет товарища в свои руки.
  6. Слушаю вопрос. Отвечаю.
- Уношу свой предмет с собой.
  - Меняю напарника (у него другой предмет).

**Третий этап – подытоживающий.** Можно предложить детям сделать зарисовки характерных особенностей изученных предметов, например, изобразить веточки рассмотренных хвойных деревьев, чтобы были видны их отличия по числу хвоинок в пучках, длине хвои. Хорошо бы друг другу показать и прокомментировать полученные рисунки. Можно побеседовать о том, чем схожи или отличаются те или иные предметы. Предложить расспросить о них своих родных, а если те чего-то не знают, обязательно об этом рассказать.

На последующих занятиях можно заниматься вопросами происхождения, назначения, употребления изученных предметов.

### **Подготовительный этап. Поэтапное усложнение занятий**

Чему нужно научить детей на подготовительном этапе?

- Договариваться, кто будет первым задавать вопрос.
- Передавать свой предмет в руки напарника.
- Спрашивать, как называется этот предмет (подсказкой служит вопросительный знак на карточке).
- Правильно держать предмет перед глазами, рассматривать его.
- Сохранять свой предмет за собой при смене напарника (не забыть забрать его у напарника).
- Находить нового напарника.
- Читать пиктограммы и формулировать на их основе вопросы.

На подготовительном этапе рекомендуется: а) использовать однотипные объекты; б) постепенно усложнять деятельность; в) менять позицию педагога (от непосредственного руководства действиями детей к их большей самостоятельности).

Первое занятие предлагается посвятить исследованию какого-то одного аспекта изучаемого предмета (то есть участники будут задавать по одному вопросу). В этом случае опорная схема ещё не используется. Всем процессом *поэтапно* руководит воспитатель: даёт первое задание – дети его выполняют, даёт второе задание – дети выполняют и т.д. Перечень заданий:

- Выберите себе предмет среди разложенных на столе.
- Найдите дружка или подружку.
- Договоритесь, чей предмет будете рассматривать первым.
- Владелец этого предмета передаёт его в руки напарника.
- Спроси, как называется этот предмет. Если напарник не знает, подскажи ему, попроси повторить название.
- Владелец задаёт товарищу такой вопрос...

- Чтобы ответить на вопрос, напарнику надо разглядеть его. (Воспитатель демонстрирует, как следует правильно рассматривать предмет: держать его близко и прямо перед глазами; смотреть пристально на нужную часть.)
- Поменяйтесь ролями. (Воспитатель подводит детей к тому, чтобы они вспомнили задания с момента передачи предмета. Участники выполняют.)
- Заберите свой предмет у напарника.
- Звучит сигнал – это значит, что нужно сменит напарника – дружка или подружку. (Воспитатель подбадривает отдельных детей, кому-то помогает.)
- Повторите с новым напарником всё, что делали с первым. (Воспитатель находится в центре событий, подсказывает, корректирует, не привлекая внимания всех.)
- Звучит сигнал. Что делаем? (Дети меняют напарников.)

Игра идёт, пока каждый участник не поработает, например, с пятью-шестью партнёрами. Поскольку всеми действиями детей непосредственно руководит педагог, в этом случае смена напарников органично осуществляется по общему сигналу.

По завершении взаимодействия в парах сменного состава хорошо бы спросить детей о том, что нового они узнали. Но главная задача завершающего шага всё же иная – отрефлексировать порядок взаимодействия участников, метод рассматривания предметов. В ходе рефлексии рекомендуется составить соответствующую схему, используя пиктограммы и схематические рисунки. На следующий день схема поможет быстро вспомнить порядок действий и соблюдать его в процессе выполнения.

Таких подготовительных занятий с одним вопросом можно провести несколько, постепенно предоставляя детям большую самостоятельность, в том числе предлагать осуществлять смену напарников без сигнала, свободным путём.

На следующем этапе вносятся усложнения: используются два-три вопроса, опорные карточки (одинаковые у всех), появляется необходимость разбираться с пиктограммами. По сути, это уже полноценные занятия по технологии извлечения информации из реальных объектов.

Разнотипные объекты есть смысл использовать только тогда, когда дети будут свободно ориентироваться в технологии. Теперь вопросы и пиктограммы могут отличаться в отношении разных предметов.

## Дополнительные рекомендации

- Чем младше дети, тем меньше следует готовить вопросов (пиктограмм). Малыши могут задавать всего лишь один вопрос, в этом случае опорная схема им не требуется.
- Рекомендуется использовать разные средства, например, увеличительное стекло для рассматривания мелких предметов, таких как семена, зёрна или мука.
- Планируемая к усвоению детьми информация должна «содержаться» в рассматриваемом объекте.
- Можно распределять между детьми не по одному предмету, а по два. Тогда вопросы будут на их сравнение.
- Если исследуются предметы, которые нельзя или нежелательно переносить, например, деревья, горшечные цветы, то одна половина детей играет роль «владельцев» («стражей») объектов, а другая его исследователей. Потом (когда исследователи поработают со всеми предметами) поменяются ролями.
- Выше говорилось, что дети получают пиктограммы в готовом виде. Но возможно предложить придумать пиктограммы самим ребятам. Правда, не сразу, а постепенно усложняя их деятельность.

1-й шаг – пиктограммы готовит воспитатель. Этот этап нужен для освоения детьми технологии и разных её нюансов.

2-й шаг – часть пиктограмм даётся в готовом виде, а остальные придумывают сами дети. Весьма продуктивный ход – разбить ребят на пары, в каждой из них они совместно будут готовить пиктограммы по какому-либо одному предмету. Воспитателю необходимо обратить внимание на характер пиктограмм: ответ на вопрос нужно будет найти, рассматривая сам предмет, а не вспоминая его особенности.

3-й шаг – дети самостоятельно составляют все пиктограммы, исследуя свой предмет. Воспитатель лишь устанавливает требования к их тематике и числу. Затем организуется игра в парах сменного состава, в ходе которой каждый ребёнок задаст товарищам вопросы, ориентируясь на составленные им схемы (пиктограммы).

## **Несколько кругов взаимодействия**

Иногда можно организовать *несколько кругов* взаимодействия в парах сменного состава, используя на каждом *по одному вопросу*.

В этом варианте следует соблюдать условие: предметы должны быть однотипными (например, веточки хвойных деревьев), их число не превышать пяти-шести (в противном случае дети устанут). Пиктограммы вряд ли потребуются.

Воспитатель называет первый вопрос – участники задают его друг другу, исследуют предметы. Поскольку задаётся один вопрос, то смену напарников можно осуществлять по сигналу. Как только произойдёт смена нескольких партнёров (5–6), объявляется следующий вопрос – и снова он прорабатывается с несколькими напарниками. Далее следующий вопрос – и новый круг. Ряд кругов с разными вопросами обеспечивают высокий динамизм и поддерживают коллективную энергетику. Кроме того, можно получить эффект сравнения, отвечая на один и тот же вопрос, но всё время сталкиваясь с разными предметами.

### **Не заменить ли реальные предметы иллюстрациями?**

Целесообразно ли для извлечения информации использовать не объекты в натуральном виде, а их изображения или иллюстрации? Но только, если детям будет обеспечено много других организованных ситуаций исследования предметного мира всеми органами чувств. В качестве дополнительного приёма не исключается рассматривание иллюстраций. Для извлечения из них информации о предмете рекомендуем соблюдать ряд требований, во-первых, детали изображения должны быть крупными, во-вторых, желательно работать не с одним предметом, а сравнивать два-три, в-третьих, пиктограммы должны соответствовать деталям иллюстрации. В частности, примером может служить известная игра-задание «Найди три отличия», которую можно организовать в коллективной форме, разделив труд: напарник предлагает товарищу найти отличия в иллюстрациях своей карточки, затем его партнёр показывает свою (другую).

## 2.1.4. Технология рассказывания (историй, сказок, раскрытие тем) по опорной схеме

Данная технология похожа на технологию взаимообучения на основе объяснения. Однако имеет ряд отличий:

- Её предназначение заключается не в изучении «программных» знаний или их повторении из уст других детей, а в расширении общего поля представлений в группе, привнесении дополнительных знаний, добывании их из разных источников.
- Второе её предназначение (второе не по значимости, а по порядку) – развитие связной речи путём подготовки и исполнения целостного повествования по теме.
- Существенно превосходящий объём связного рассказа по теме.
- Использование опорной схемы (схематического рисунка, пиктограмм, условных знаков), отражающей последовательное изложение темы.
- Опорные схемы готовятся детьми с родителями, а не предлагаются воспитателем.
- Взаимодействие менее динамичное, но не менее интересное, обусловленное разнообразным, порой неожиданным содержанием.

Чем схожи две указанные технологии?

- Носителями новых знаний являются сами дети (понятно, что эти знания предварительно ими от кого-то получены, но их источником является не воспитатель или другой ребёнок детского сада, а родственники или интернет, возможно, любимые книжки).
- Роли партнёров в паре: объясняющий (рассказчик) и слушатель.
- Покажем, как задействовать всех детей по технологии рассказывания историй. Используются ресурсы семьи.

**На первом этапе** ребёнок просит родителей или старших братьев, сестёр подготовить с ним рассказ по интересующей теме (подсказанной воспитателем, родителями или выбранной самим малышом) – о своей семье, о животных и т.п. Это может быть сказка. Интересная идея – рассказывать о рецептах изготовления различных блюд, поделок (например, скворечника). Ребёнок погружается в тему, вычленяет содержательные идеи, о которых, по его мнению, следует рассказать своим друзьям, каждую идею фиксирует простой схемой или более развёрнутым рисунком – получается своеобразная содержательная раскадровка темы, картинный план рассказа. Можно по-другому организовать первый этап: ребёнок дома получает информацию по теме, а в детском саду самостоятельно готовит опорную схему для рассказа.

Понятно, что самый идеальный вариант, когда ребёнок сам готовит опорную схему, консультируясь с родителями. Это решает бóльшее число педагогических и развивающих задач. Но и остальные случаи тоже исключать не следует, в зависимости от возраста, особенностей ребёнка и его семьи стоит практиковать и другие варианты:

- ребёнок готовит рассказ по опорной схеме, нарисованной родителями;
- ребёнок с помощью родителей готовит рассказ по готовой схеме, предложенной воспитателем или найденной в интернете (здесь размещено много мнемотаблиц по самым разнообразным темам).

Правда, в этом вопросе нужно воспитывать честность, часто случается наоборот – своими некорректными действиями воспитатель провоцирует на нечестность: задание даётся ребёнку, выполняют его родители, а малыш выдаёт за своё дело. Следует правильно формулировать задания: «Узнай у папы всё о животном, попроси папу нарисовать схему, перескажи по схеме историю» или «Узнай у папы всё о животном и сам нарисуй схему».

Приведём примеры схем из опыта работы воспитателей Северо-Енисейского детского сада № 5 Е.А. Панковой, Л.А. Шаховой, Г.Н. Корепановой, П.Ю. Митрошкиной, Н.В. Левакиной, которые составлялись детьми и родителями, затем стали основой рассказов в детском саду (рис. 5).



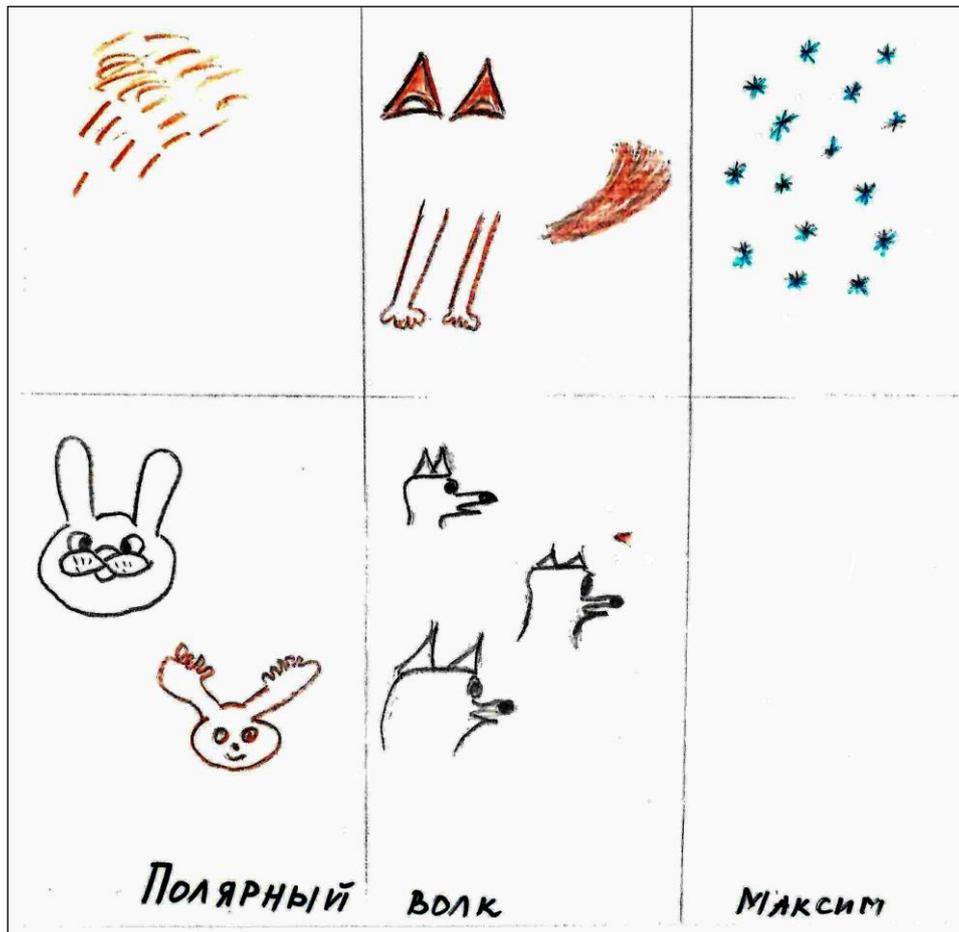
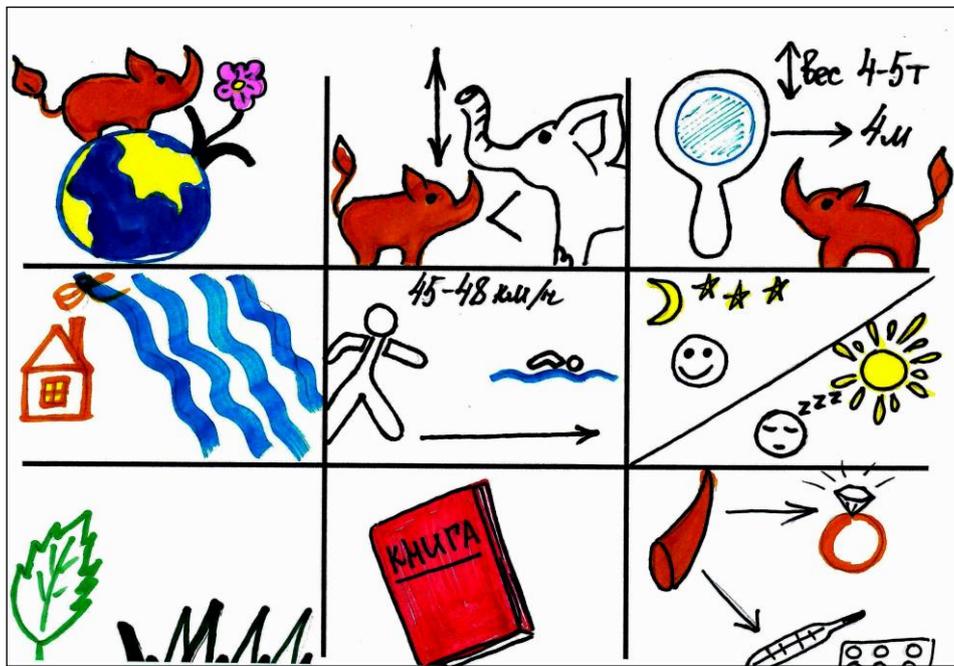
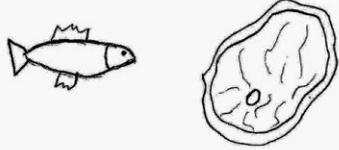
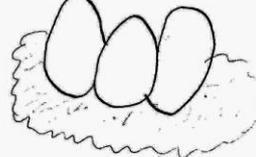
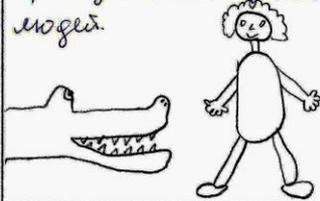
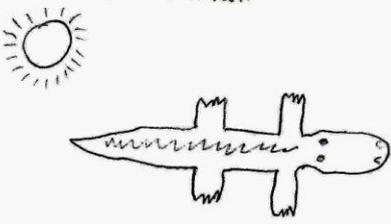
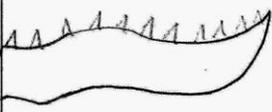
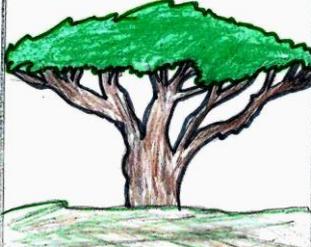
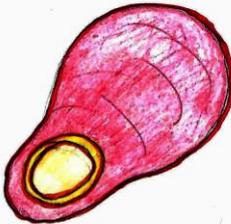
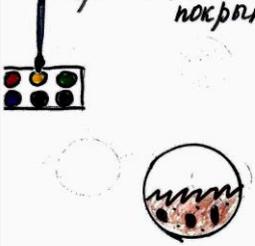


Рис. 5. Примеры опорных схем для рассказывания

<p>Крокодилы питаются мясом и рыбой.</p> 	<p>Крокодил имеет толстую кожу и раковидную чешую, которая служит ему защитой.</p> 
<p>Обитают крокодилы в реках</p> 	<p>Крокодилы откладывают яйца</p> 
<p>У крокодилов острые зубы.</p> 	<p>Крокодилы нападают на людей.</p> 
<p>Крокодилы любят принимать солнечные ванны.</p> 	<p>У крокодила длинный хвост который помогает ему быстро плавать.</p> 

<p>Тигр</p> 	<p>Высокое или домашнее</p> 	<p>Личинка или куколка</p> 
<p>Окрас и чем покрыта</p> 	<p>Какие звуки издает</p> 	<p>Какая пагода?</p> 



*Рис. 5. Примеры опорных схем для рассказывания*

**На втором этапе**, организуемом в стенах детского сада, осуществляется общение детей в парах сменного состава. Составив пару, партнёры вначале договариваются, кто будет объяснять первым. Один напарник делает рассказ по своей опорной схеме, повернув её к лицу товарища. Возможно, у слушателя появятся к рассказчику вопросы, на которые нужно будет ответить. Далее напарники меняются ролями: теперь рассказчиком становится второй напарник. Потом пара распадается, ребята находят себе новых напарников. Постепенно необходимо сменить нескольких ребят, рассказав каждому из них свою историю. Так в парах сменного состава воспитанники расширяют свои представления по разным темам, развивая связную речь.

Воспитатель наблюдает за происходящим, корректирует деятельность отдельных пар и участников, не привлекая внимания всех остальных. Помогает находить напарников. Сев с кем-либо в пару, демонстрирует образцы связного рассказа, используя схему по неизвестной детям теме.

По технологии рассказывания историй, сказок, каких-то тем могут быть задействованы одновременно все воспитанники. Если ребёнок окажется неподготовленным, то ему можно предложить выбрать готовую опорную схему или перенести его рассказ на следующий день. В случае переноса вовсе необязательно задействовать всю группу, а создать малую подгруппу из числа детей, не рассказавших свои истории или желающих рассказать ещё раз.



*В Сухобузимском детском саду № 3  
дети рассказывают истории по своей схеме*

### **Частные случаи технологии рассказывания по опорной схеме**

1. Первый этап можно организовать в стенах детского сада. Дети по очереди (очевидно, всех задействовать не получится) просматривают «видеоуроки» (каждый ребёнок – свой), заранее отобранные воспитателем, схематизируют их содержание. После проверки знаний педагогом организуется работа в парах сменного состава: каждый проработавший свой «видеоурок» по очереди рассказывает разным партнёрам его содержание.

2. Не исключается возможность использования лишь одной схемы для всех участников. Приведём примеры самостоятельно составленных детьми схем из опыта работы воспитателей детского сада № 1 «Одуванчик» Е.Н. Кармаловой (к сказке А.Н. Толстого «Ёж», рис. 6) и С.Г. Екибаевой (к рассказу В.А. Сухомлинского «Яблоко и рассвет», рис. 7 и 8).

#### ***А.Н. Толстой. Сказка «Ёж»***

*Телёнок увидал ежа и говорит:*

*– Я тебя съем!*

*Ёж не знал, что телёнок ежей не ест, испугался, клубком свернулся и фыркнул:*

– Попробуй.

Здрав хвост, запрыгал глупый телёнок, боднуть норовит, потом растопырил передние ноги и лизнул ежа.

– Ой, ой, ой! – заревел телёнок и сбежал к корове-матери, жалуется.

– Ёж меня за язык укусил.

Корова подняла голову, поглядела задумчиво и опять принялась траву рвать.

А ёж покатился в тёмную нору под рябиновый корень и сказал ежихе:

– Я огромного зверя победил, должно быть, льва!

И пошла слава про храбрость ежову за синее озеро, за тёмный лес.

– У нас ёж – богатырь, – шёпотом со страху говорили звери.

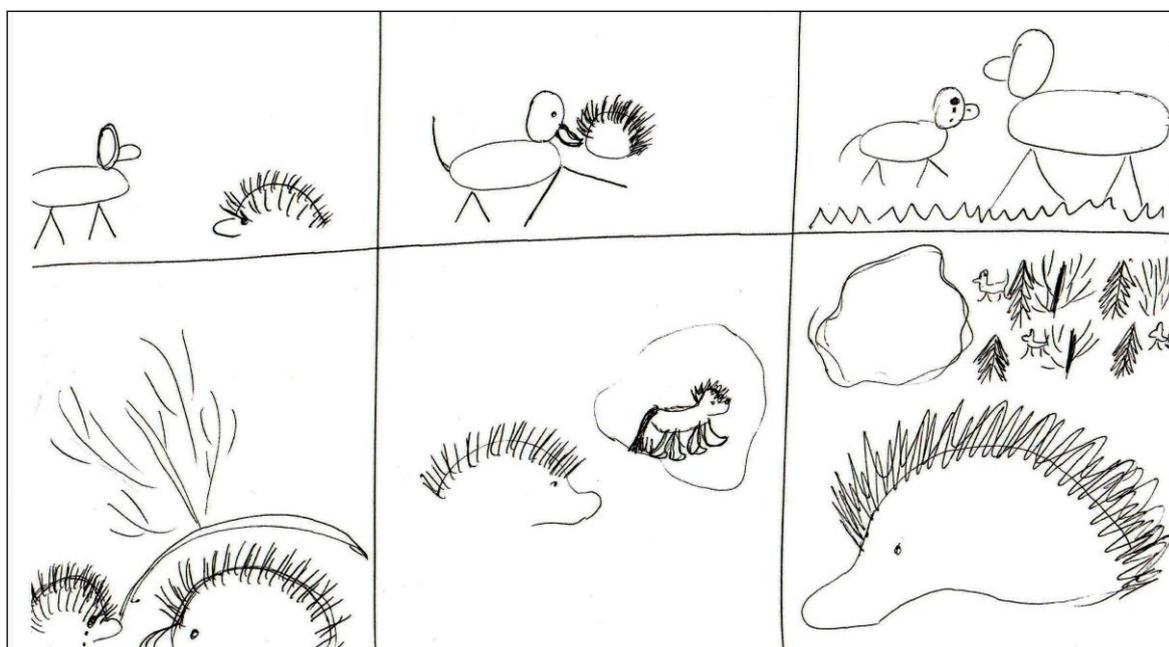


Рис. 6. Схема к сказке А.Н. Толстого «Ёж»

### **В.А. Сухомлинский. Рассказ «Яблоко и рассвет»**

Маленький Миша часто приходил в сад к дедушке своему Корнею. Угощал дед внука вкусными яблоками, грушами, мёдом.

А Миша не мог отвести глаз от огромного, белого, нежного яблока, которое светилось на самой верхушке одной яблони.

– Дедушка, милый, разрешите, я залезу и сорву вон то яблоко.

– Нет, – ответил дедушка, – яблоко достанется тому, кто придёт в сад на рассвете и часок поработает: нальёт пчёлам воды, срежет сухие веточки.

Сколько раз собирался Миша прийти в сад на рассвете, но не мог одолеть лень.

Наконец всё-таки собрался с силами, открыл глаза, когда было ещё темно, отбросил подушку и побежал к дедушке в сад. Налил пчёлам воды,

срезал сухие веточки.

Взошла утренняя звезда. Подошёл Миша к яблоне с заветным яблоком, и у него дух захватило. Огромное яблоко на самой вершине было уже не белым, а розовым, как небо на рассвете.

- Ну что ж, теперь яблоко твоё. Лезь и срывай, – сказал дедушка.
- Нет, дедушка... Лучше завтра.
- Почему?
- Хочу ещё раз увидеть рассвет.

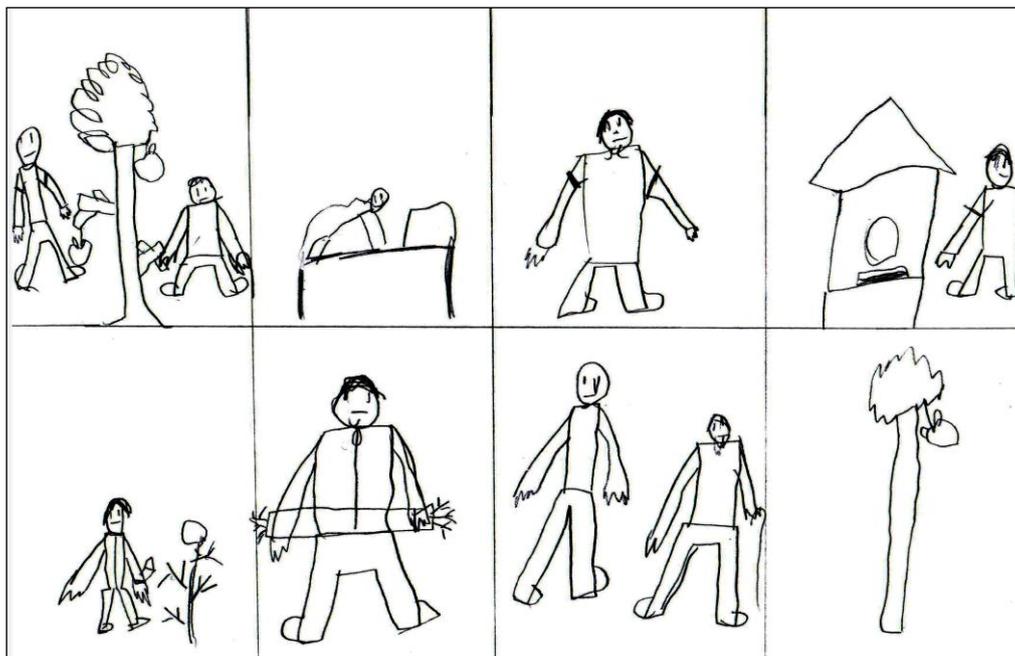


Рис. 7. Схема ребёнка Н к рассказу В.А. Сухомлинского «Яблоко и рассвет»

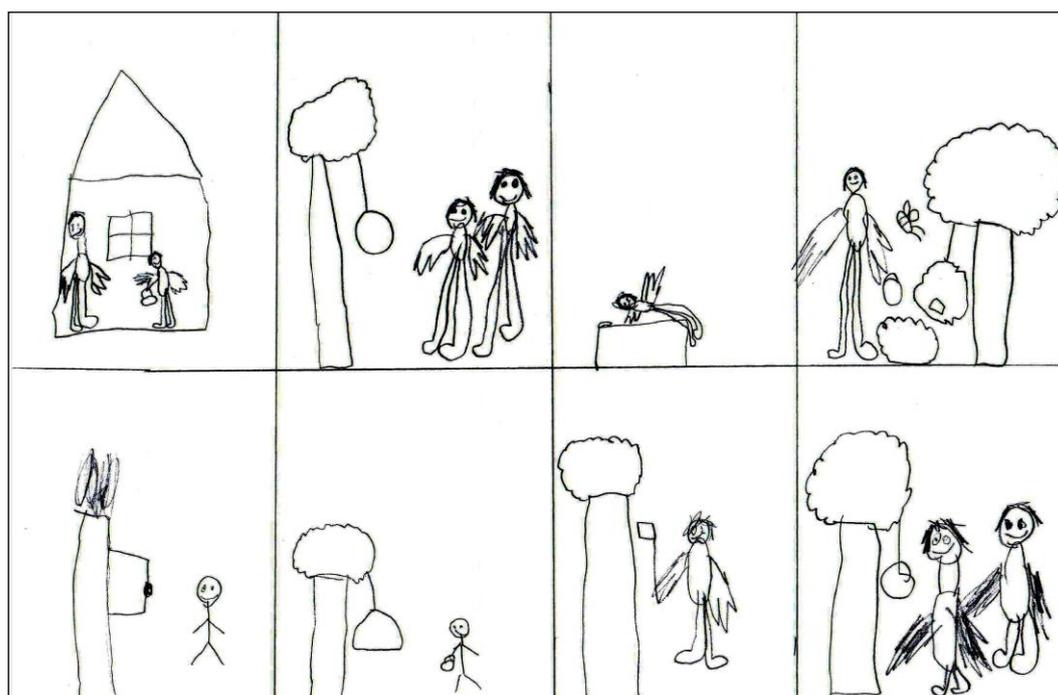


Рис. 8. Схема ребёнка Р к рассказу В.А. Сухомлинского «Яблоко и рассвет»

Вся работа над художественным произведением проходит в стенах детского сада, включает несколько элементов:

- слушание произведения (если важно в данный момент, чтобы дети слушали живую речь, то читает педагог; другой вариант – прослушивание аудио или просмотр видео);
- разбор незнакомых детям слов и выражений (например, «не мог отвести глаз»);
- беседа по содержанию произведения (проводится педагогом со всей группой или отдельными подгруппами);
- схематизация детьми содержания произведения – каждый самостоятельно делает свою раскадровку прослушанного, вынося в «кадр» то, что именно он считает нужным (см. примеры отличающихся рисунков двух детей). Воспитатель оказывает адресную помощь;
- взаимодействие в парах сменного состава – дети выбирают себе напарника, по своей схеме поочерёдно пересказывают друг другу произведение, попутно дополняя и исправляя партнёров. Воспитатель помогает парам, в которых участники испытывают затруднения. Ребята меняют нескольких напарников, но обязательно в тот же день. Ведь варианты пересказа по опорным схемам могут быть разные:
  - в тот же день;
  - в течение недели (поскольку постепенно вводятся другие произведения, то дети в парах могут рассказывать друг другу разное), пятница – день пересказов в парах разных произведений;
  - в течение месяца (накапливаются опорные схемы по разным произведениям).

Важную роль играет рефлексия, на которой ребята обсуждают, чей рассказ (детский) понравился, кто промолчал, у кого была самая понятная схема.

Кроме формирования умений составлять схемы по содержанию текста и взаимодействовать в паре, целью таких занятий является становление умения пересказывать художественное произведение, сохраняя авторские обороты.

## **2.2. Технологии организации коллективной деятельности в парах сменного состава, применяемые только в подгруппах**

В этой части раскроем технологии коллективной деятельности, использовать которые со всеми одновременно не получится, поскольку необходим один на один предварительный «запуск» воспитателем (обучение некоторому содержанию деятельности и демонстрация способа взаимодействия) отдельных воспитанников, которые на следующем шаге объединятся в малые группы. В них, как и в предыдущих технологиях, общение организуется в парах сменного состава.

### **2.2.1. Технология взаимопередачи тем посредством иллюстраций**

Автором технологии является В.Б. Лебединцев. При её создании использована принципиальная идея «технологии взаимопередачи тем», разработанной М.А. Мкртчяном применительно к вузам и школам<sup>57</sup>. Несмотря на то, что конкретное содержание и организация деятельности, согласно дошкольному варианту технологии, существенно отличается от «взрослого прародителя», её название оставлено прежним в целях преемственности разных ступеней образования, но дополнено конкретизирующим выражением – «посредством иллюстраций».

Технологии взаимопередачи тем посредством иллюстраций предназначена для первичного освоения новых знаний (но не умений). Обучение новому, пожалуй, самый сложный вид деятельности.

#### **Значение детской позиции быть учителем**

Выполнение роли обучающего своих товарищей важно по нескольким причинам. Во-первых, в ситуации, когда ребёнок выступает «учителем» по неизвестной для другого ребёнка теме, осуществляются в известном смысле «полноценные» интеллектуальные процессы объяснения, разъяснения, доказательства, в отличие от их имитации в ходе формулирования ребёнком ответов на вопросы профессионального педагога, ведь тот на самом деле не нуждается в объяснениях ученика, а у «школяра» нет потребности помочь слушающему, проверяющему его педагогу уяснить истину, которой владеет. Во-вторых, положение «учителя» заставляет мобилизовать свои знания, память, мысль, чувство – ведь предстоит в

---

<sup>57</sup> Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. 228 с.

свою очередь объяснять другому. В-третьих, ситуация обучения товарищей является важнейшим элементом применения обучающимся освоенных им знаний, воспроизведения, встраивания их в свою деятельность. Этот элемент не менее важен, чем решение практических задач. В-четвёртых, обучение кого-либо – уникальный воспитательный ресурс, ответственные действия по отношению к другим возвращаются к человеку основой его собственных успехов. В-пятых, важен мотивационный аспект – роль «учителя» рождает живую потребность чему-то научить своего партнёра и проверить его знания.

### **Технологическое требование в подготовке к роли учителя**

*Педагогическая ошибка* – поручать ребёнку научить товарищей после того, как педагог фронтально обучал его в составе группы детей. Обучать одновременно нескольких, конечно же, можно, но... нельзя каждого из них подвести к полному уяснению материала и нюансов методического «мастерства». Следовательно, тщетно требовать, чтобы обучающийся смог в дальнейшем научить кого-либо.

Чтобы научить *с целью последующего обучения* (чтобы в дальнейшем смог гарантированно научить другого), *следует учить один на один*. Это касается и ситуаций «педагог – ребёнок», и «ребёнок – ребёнок».

### **Ход обучения один на один**

Основной иллюстративный материал лежит между учителем и его учеником. Вспомогательная карточка-ключ (если она имеется) располагается не между участниками, а сбоку от учителя. (Под словом «учитель» подразумевается или педагог, или ребёнок, занявший позицию учителя.)

Взаимодействие осуществляется по частям.

*Первая часть.* Учитель нацеливает ученика: сообщает предстоящую задачу (научиться так, чтобы суметь обучить следующего товарища), называет тему, делает краткий обзор основных иллюстраций и вспомогательных опорных знаков (описывая тем самым границы темы).

*Вторая часть.* Учитель излагает содержание темы, осуществляя определённые манипуляции с иллюстрациями, показывая нужные детали. Попутно отвечает на вопросы ученика.

*Третья часть.* Учитель проверяет – просит повторить своё объяснение: «Что ты расскажешь товарищу?», по ходу поправляет.

*Четвёртая часть.* Учитель передаёт свою позицию – просит рассказать о порядке состоявшегося обучения: «Вспомни, как я тебя учил? В ка-

ком порядке будешь обучать товарища?» Ученик рефлексивно вспоминает порядок только что осуществлённых действий, которые предпринял учитель в отношении его (нацелил, показал иллюстрации и опорные знаки, изложил тему, проверил, попросил вспомнить порядок действий учителя). Учитель: «Всё это тебе тоже предстоит сделать со своим учеником».

### Устройство раздаточного материала

Поскольку у дошкольников совсем недостаточно внутренних средств удерживать содержание темы, связно и последовательно его излагать, готовится специальный иллюстративный материал, «доступный глазу» с небольшого расстояния. В каких-то случаях он бывает разрезным, чтобы им можно было манипулировать руками.

Раздаточный иллюстративный материал состоит из двух разных компонентов: основных изображений предметов (или явлений) и опорных пиктограмм, помогающих последовательно излагать содержание темы, то есть своеобразного плана темы.

Нами разработано пять разных вариантов устройства иллюстративного материала, используемого в технологии взаимопередачи тем. Причиной появления данных вариантов являются виды универсальных познавательных действий, лежащих в основе того или иного знания. Например, одна тема носит описательный характер, в основе другой лежит сравнение нескольких предметов (явлений, событий). Таким образом, от характера темы, особенностей положенного в её основу универсального познавательного действия зависит устройство конкретного иллюстративного материала.

В свою очередь в процессе раскрытия темы по карточке определённого вида дети совершают соответствующее универсальное познавательное действие. Пока предложено пять разновидностей таких карточек, связанных с классификацией, сравнением, описанием, взаиморасположением частей (в частности, последовательностью элементов) и взаимосоответствием двух групп объектов. Полагаем, появятся и иные варианты, базирующиеся на других универсальных действиях. Рассмотрим примеры.

**Первый вариант.** В основе темы «Какая мебель бывает» лежит универсальное действие «**классификация**». Сообразно характеру этого действия устраивается раздаточный материал:

- карточки с изображениями разных видов мебели (лист разрезается на части), чтобы с ними можно было манипулировать руками (рис. 9);

- пиктограммы разных групп мебели (для разных занятий человека – сна, чтения, работы, гигиены, для хранения предметов – книг, одежды, посуды), являющиеся содержательными опорами по теме и задающими порядок её изложения («узелки на память») (рис. 10);
- карточка-ключ с возможным результатом распределения предметов по группам, служащая подсказкой для ребёнка-учителя (рис. 11).



**Рис. 9.** Разрезной материал к теме «Какая мебель бывает»

Покажем, как строится объяснение учителя по этой теме (упустим при этом моменты нацеливания и рефлексии, связанной с осмыслением порядка только что осуществлённых действий).

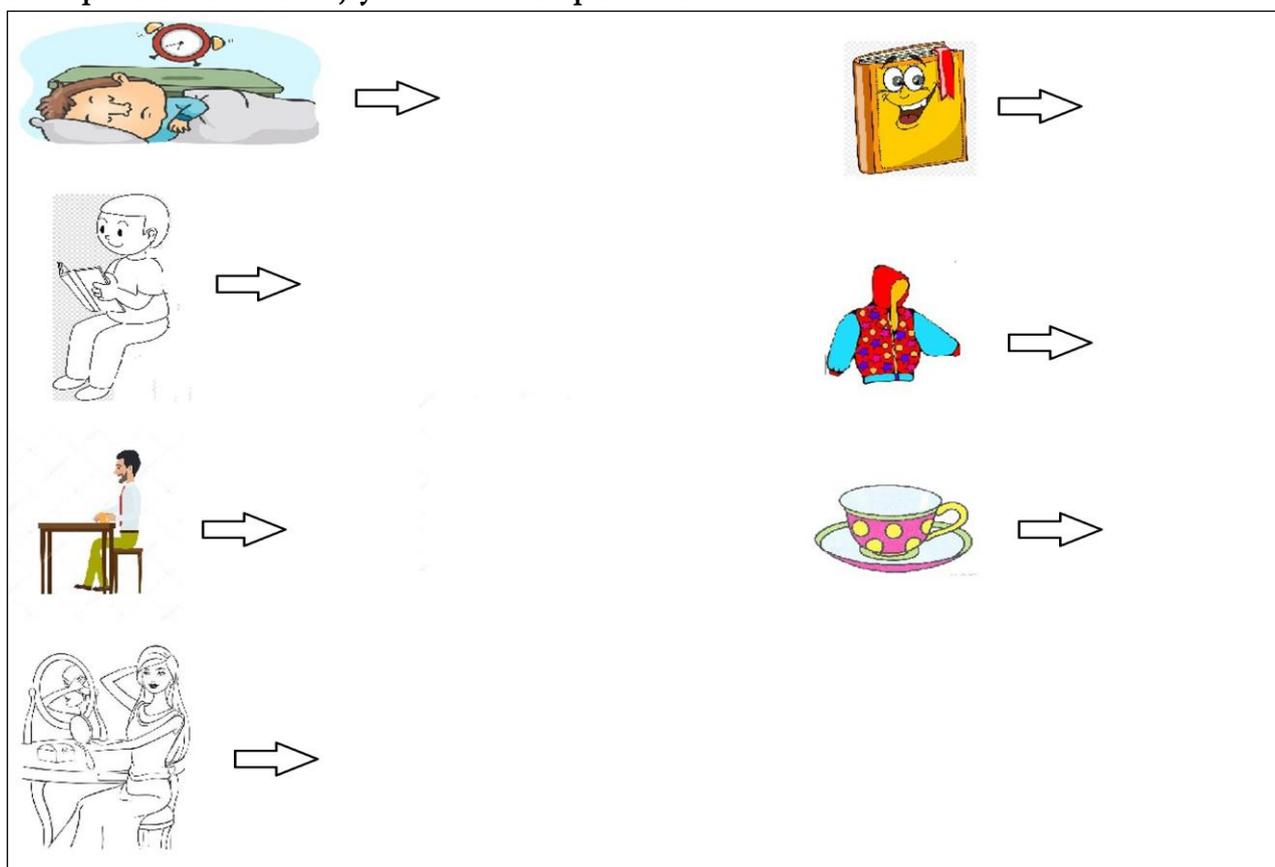
Учитель (в его роли выступает педагог или ребёнок): «Я тебя научу теме “Какая мебель бывает”. Вот здесь лежат вперемешку карточки с мебелью (рис. 9). А по этой картинке (показывает на карточку с пиктограммами, рис. 10) буду рассказывать и раскладывать мебель на нужные места. Смотри, эти картинки показывают, какая мебель бывает: какая-то для занятий человека – сна, чтения, работы, гигиены, другая для хранения предметов – книг, одежды, посуды.

Первый знак показывает, что нужно выбрать мебель для сна. На чём люди спят? На кровати, диване, в детской кроватке спят совсем маленькие детки (выбирает по очереди карточки с нужной мебелью и раскладывает рядом с пиктограммой спящего человека).

Второй знак – мебель для сидения. Это табуретка, кресло-качалка, кресло, стул, ну и на диване можно сидеть». И так по каждой группе мебели.

Возможно, у ученика будут вопросы или он с чем-то не согласится. Учителю придётся обосновать. Ученик может приводить примеры из жизни.

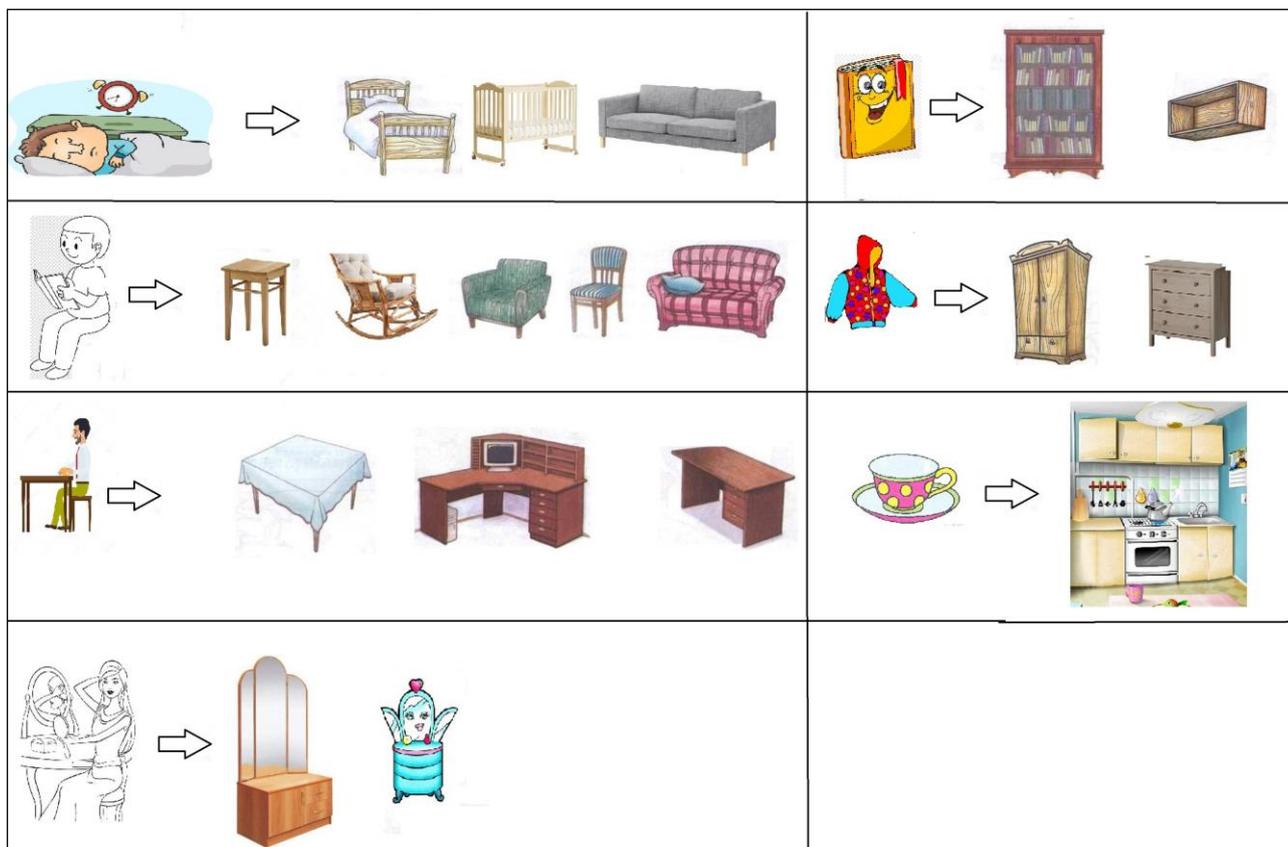
Далее учитель должен проверить, как и что понял его ученик. Он просит повторить своё объяснение: «Давай перемешаем все карточки с мебелью. Что ты расскажешь товарищу? Рассказывай, выбирай мебель и раскладывай на нужные места. Повторяй всё то, что я делал». Если ученик совершает ошибки, учитель поправляет.



**Рис. 10.** Пиктограммы – содержание и порядок изложения темы «Какая мебель бывает»

На одном из семинаров родилась идея, не дополнить ли последовательность знаков в опорной схеме пиктограммой, обозначающей «Я задаю вопрос». Она подскажет ребёнку-учителю, что на определённом

шаге следует спросить, что его ученик понял. Можно использовать и другой символ: «Задайте мне вопрос». Эту идею стоит опробовать.



**Рис. 11.** Карточка-ключ к теме «Какая мебель бывает»

В представленном иллюстративном материале (рис. 9) есть спорные моменты, например, можно ли работать за журнальным столом, предназначен ли диван для сидения или сна? Включать их или нет, педагог решит в зависимости от возраста, уровня детей и своих задач. Мы намеренно сохранили спорные моменты, чтобы обратить внимание на «чистоту» материала, в том числе на то, что наши примеры не следует рассматривать как идеальные для всех случаев.

Во втором примере – по теме «Виды обуви» – в основе тоже лежит универсальное познавательное действие **«классификация»**. Однако предлагаемый нами раздаточный материал несколько отличается от карточек предыдущей темы:

- на одном листе и изображения разных видов обуви, и пиктограммы, помогающие изложить тему в определённом порядке (рис. 12);
- карточка-ключ (подсказка) для ребёнка-учителя (рис. 13).

Пиктограммы указывают на группы обуви: для тёплой мокрой погоды, для холодного времени года, для тёплой солнечной погоды, для ношения дома и в детском саду или школе.

В этом примере есть вариативный выбор некоторых видов обуви. В каких-то случаях это будет полезно, в других – стоит убрать вариативность.

Нюанс подобного раздаточного материала – изображения предметов на карточки не разрезаются! Это значит, манипулировать ими руками не предполагается.



**Рис. 12.** Раздаточный материал к теме «Виды обуви» – изображения предметов и пиктограммы для изложения темы



**Рис. 13.** Карточка-подсказка для ребёнка-учителя к теме «Виды обуви»

Такое построение раздаточного материала зависит не от характера темы или универсального действия, а от возможностей детей совершать интеллектуальные действия на том или ином уровне. В примере по теме «Какая мебель бывает» предполагается, что дети будут производить интеллектуальные действия *в материализованной форме*<sup>58</sup> – оперировать

<sup>58</sup> Про формы выполнения интеллектуальных действий (материализованную, речевую, умственную) см. теорию планомерно-поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и работах его учеников Н.Ф. Талызиной, И.И. Ильсова, Н.Г. Салминой и др.

изображениями предметов, выбирая и раскладывая их в нужную группу. А по теме «Виды обуви» совершить действия в материализованной форме не удастся (не позволяет устройство материала), требуется выполнение *в речевой форме* – «глазами», но не «руками». Это уже другой уровень, сложнее. Если какие-то дети ещё не созрели для выполнения интеллектуальных действий в речевой форме, то им следует предлагать совершать действия на материальном (материализованном) уровне, подготовив раздаточный материал с возможностью манипулирования им руками.

**Второй вариант.** Следующий пример существенно отличается от предыдущих. И понятно, почему. В основу построения темы «Природа зимой и летом» положено другое универсальное познавательное действие – **«сравнение»**. Готовится карточка, на которой иллюстрации двух времён года – зимы и лета (они являются предметом сравнения), а под ними пиктограммы, помогающие изложить тему в определённом порядке (рис. 14). Карточка-ключ (подсказка) не требуется. Совсем необязательно, чтобы иллюстрации передавали всю полноту излагаемой информации. Они лишь средство для памяти.

Упустив моменты нацеливания и рефлексии по завершении обучения, остановимся на содержании объяснения учителя (педагога или ребёнка в его роли).

Учитель: *«Научу тебя теме “Природа зимой и летом”. На картинках изображены зима и лето. Рассказать о них мне помогут вот эти рисунки – пиктограммы (показывает на карточку с пиктограммами). Расскажу о том, как светит солнце, какие бывают облака на небе, о температуре и осадках, о молнии, о том, в какое время года бывают листья.*

*Первый знак – солнышко. Высоко или низко солнышко? Много тепла даёт или мало? Зимой солнце светит мало, а летом много, день длинный – светит долго. Зимой стоит над землёй низко, а летом поднимается высоко. Зимой даёт мало тепла, а летом много.*

*Второй знак – какие бывают облака? Обычно зимой облака бывают тёмные, серые, а летом чаще белые и голубые.*

*Температура. Зимой холодно, а летом тепло.*

*Осадки. Зимой выпадает снег, а летом идёт дождь.*

*Гроза, молния – бывают только летом.*

*Листья. Летом все деревья, кусты стоят все в листве, зелёные, а к зиме они всю листву сбрасывают. Только хвойные деревья (ели, сосны, кедры и др.) сохраняют свою хвою и зимой, и летом».*

Возможно, у ученика будут вопросы или он с чем-то не согласится. Учителю придётся обосновать. Ученик может привести примеры из жизни.

Далее учитель должен проверить, как и что понял его ученик. Он просит повторить своё объяснение: «*Что ты расскажешь товарищу? Вначале расскажи, что за картинки внизу и для чего они нужны. Повторяй всё то, что говорил я*». Если ученик совершает ошибки, учитель поправляет.



*Рис. 14. Карточка к теме «Природа зимой и летом»*

**Третий вариант.** В основу построения темы «Солнечная система» положено другое универсальное познавательное действие – «**определение взаиморасположения и последовательности объектов**». Раздаточный материал состоит из двух частей:

– иллюстративно-информационный материал по теме, представляющий устройство Солнечной системы (вторая иллюстрация дополняет первую – в явном виде показывает удаленность планет от Солнца и их последовательность, понятно, что в реальности такое взаиморасположение планет не встречается); этот материал одновременно выполняет роль ключа-подсказки (рис. 15);

– разрезной материал: карточки с изображениями элементов Солнечной системы (Солнца и планет) и модель орбит, на которой нужно будет расположить все эти элементы (рис. 16).

В чём заключается объяснение учителя? (Напомним, в его роли может быть педагог или ребёнок.)

*«Научу тебя теме “Солнечная система”. Вначале расскажу, как она устроена, а затем распределю планеты по мере их удаления от Солнца (показывает на модель орбит и карточки с изображениями планет, рис. 15).*

*Солнце – центр Солнечной системы. Это звезда, раскалённый шар. Её размеры значительно превышают размеры планет. На второй иллюстрации это хорошо видно, а на первой его размеры показаны неправильно, а то изображение солнца заняло бы всю картинку.*

*Вокруг Солнца обращаются планеты. Овальными линиями изображены орбиты – “дороги”, по которым обращаются вокруг Солнца планеты. Таких линий на самом деле нет, но так проще изобразить их движение и расположение относительно Солнца. Все планеты “кружатся” в одну сторону.*

*Планеты имеют разные размеры.*

*Каждая планета находится на своём расстоянии от Солнца. Ближе всех к нему располагается Меркурий – самая маленькая планета. Затем следует Венера, она такая же по размеру, как и Земля. Третья планета – наша Земля, на ней мы живём. Четвёртая планета по удалённости от Солнца – Марс, он меньше Земли, но больше Меркурия. Все последующие планеты значительно крупнее. Пятая планета – самая большая, Юпитер. На шестом месте – Сатурн, он немного меньше Юпитера. Седьмой планетой по счёту является Уран. А самой последней – Нептун. Всего 8 планет обращаются вокруг Солнца.*

*Есть ли у тебя вопросы?*

*Теперь сделаю практическую работу – распределю по нужным орбитам все планеты (рис. 16). Они вырезаны и лежат в сторонке вперемешку.*

*В центр Солнечной системы положу Солнце. Самой первой планетой к нему располагается Меркурий. Положу картинку с его изображением на цифру 1 и немного “покружу” его по орбите. Остановлюсь вот здесь (останавливается в любом месте орбиты).*

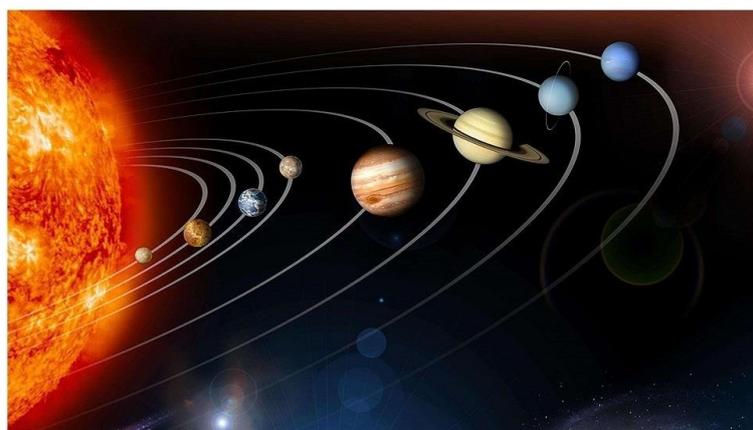
*Какая планета вторая? Подсказывают мне изображения Солнечной системы (демонстративно ищет пальчиком вторую от Солнца планету). Это Венера. Положу картинку на цифру 2 – вторая же планета от Солнца. И тоже немного подвигаю её по орбите. Пусть находится вот здесь.*

*Третья планета от Солнца – Земля (показывает пальчиком на иллюстрации Солнечной системы). Положу картинку с изображением Земли на цифру 3, передвину её по орбите вот на это место. Обрати внимание, я все планеты перемещаю в одном направлении – они все так движутся». Далее подобные действия совершаются в отношении каждой следующей планеты.*

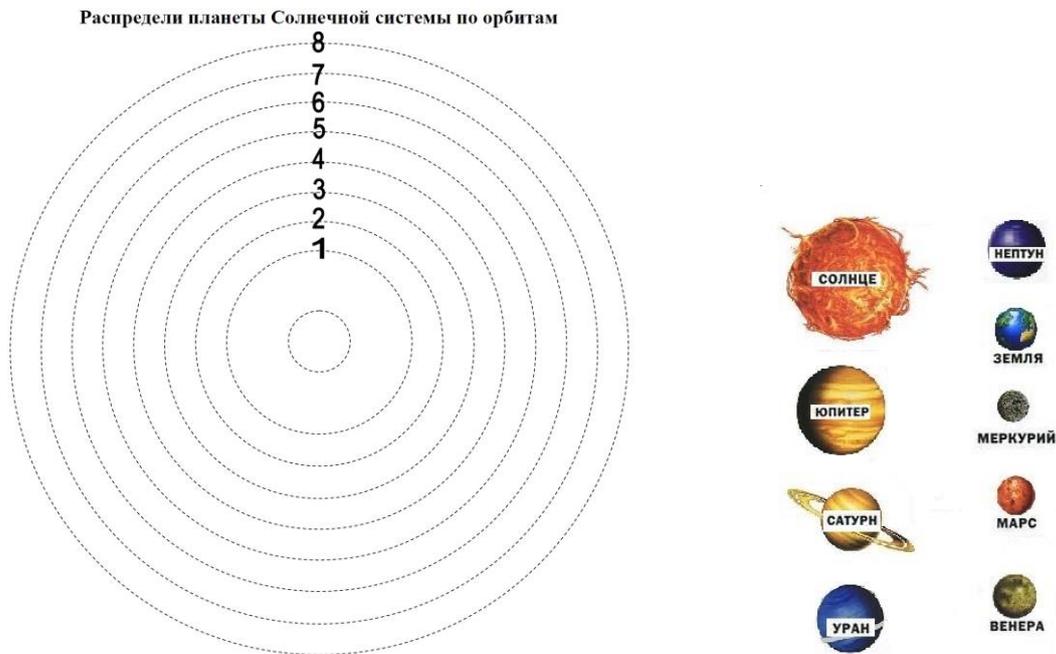
*Потом учитель проверяет, что понял его ученик. Он просит повторить своё объяснение: «Что ты расскажешь товарищу? Вначале расскажи*

об устройстве Солнечной системы по картинкам, а потом заново расположи Солнце и планеты по своим местам. Повторяй всё, что я говорил(а) и делал(а)». Если ученик совершает ошибки, учитель поправляет.

Как видим, объяснение по теме состоит из двух частей. Первая часть – информационная («статическая»), но только её одной недостаточно, чтобы ученик уяснил и запомнил новое знание. Для завершения его уяснения и закрепления служит вторая часть – практическая («динамическая»), по сути, это повторение только что изложенного посредством оперирования элементами той целостности, о которой шла речь в первой части. Вторая часть усиливает первую, но без неё и сама не могла бы состояться. Она напрямую связана с первой частью: чтобы разложить планеты по орбитам, нужно постоянно обращаться к иллюстративному материалу.



**Рис. 15.** Иллюстративно-информационный материал к теме «Солнечная система»



*Рис. 16. Разрезной материал к теме «Солнечная система»*

**Четвёртый вариант.** В основе многих тем лежит универсальное познавательное действие *«описание»*. Например, тема «Внешний вид петушка». Готовится карточка с изображением описываемого предмета и символами, указывающими на моменты, о которых следует сказать в ходе раскрытия темы (рис. 17). Символы могут быть разными, в одном случае это стрелки, в другом – выноски частей описываемого объекта. Рядом с ними, если необходимо, могли бы располагаться пиктограммы, подсказывающие, о чём конкретно следует рассказать: о форме, цвете, роли и т.п.



*Рис. 17. Варианты карточек к теме «Описание петушка»*

**Пятый вариант.** Универсальное действие «*установить соответствие*» лежит в основе ряда тем: «Чем питаются разные животные», «Как называются детёныши животных» и т.п. Готовится раздаточный материал, состоящих из двух частей, например, по теме «Где живут птицы?» одна часть – карточки с иллюстрациями птиц (каждая на отдельной карточке), другая – карточки с местами их обитания. Понятно, что в ходе объяснения обучающий раскладывает попарно карточки птиц и мест их обитания.

### **Организация группы, порядок взаимодействия участников**

Для взаимопередачи подбираются 4 или 6 разных тем. Для каждой готовится свой комплект раздаточного материала. На начальном этапе следует подобрать темы, основанные на каком-то одном универсальном познавательном действии, например, все темы на классификацию, чтобы по каждой из них дети осуществляли однотипные действия.

Организация и протекание деятельности в группе по взаимопередаче тем состоит из трёх этапов.

**Первый этап** – так называемый «запуск тем»: каждый участник будущей группы обучается одной из новых тем. Обучается один на один. Существуют два варианта запуска. В первом случае каждого участника *по очереди и отдельно* от остальных обучает педагог, демонстрируя способ взаимодействия. (*Подчеркнём, педагог сообщает и показывает своему ученику лишь то, что тот сможет воспроизвести в свою очередь следующему товарищу. Всё остальное следует упустить, иначе получится похоже на фронтальное, в известном смысле «безответственное» объяснение!*) Такой процесс запуска может быть непрерывным (сначала педагог обучает одного ребёнка, следом второго по другой теме и т.д.), а может прерываться совсем другими делами, главное, чтобы к началу работы группы каждый её участник овладел определённой темой и по каждой из них был свой носитель. Во втором случае запуск осуществляют воспитанники, знающие все эти темы, то есть прошедшие этап их взаимопередачи. Такой запуск обычно проходит одновременно: каждый ребёнок-знаток берёт себе в ученики товарища-новичка и обучает его одной теме. Понятно, что предварительно следует распределить темы между детьми-знатоками – определить, кто чему будет обучать, чтобы не пропустить ни одной темы, но и чтобы какая-то дважды не была запущена.

Обратим внимание на важную деталь. На этапе запуска взаимодействие в паре осуществляется согласно требованиям, изложенным выше в

пункте «Ход обучения один на один», то есть обучающийся, выступающий в роли учителя, *обучает так, как его ученику предстоит далее обучать следующего*. Он же готовит ученика к роли учителя, давая необходимые установки и рекомендации, обязательно нацелив вначале, что нужно научиться так, чтобы суметь обучить следующего товарища.

**Второй этап** – взаимопередача тем в парах сменного состава. Получив на первом этапе одну тему, ребёнок теперь передаёт её по очереди всем другим участникам своей группы, а новым для себя темам обучается у товарищей.

Создаются две пары (если в группе 4 темы) или три пары (если 6 тем). Напарники вначале договариваются, кто будет первым выступать в роли учителя. Новоиспечённый учитель действует точно так же, как до этого его запускали (обучали). Он сообщает тему и нацеливает своего ученика, делает краткий обзор иллюстраций и опорных знаков (пиктограмм), излагает содержание темы, используя эти изображения, затем проверяет напарника (просит повторить объяснение и действия с иллюстрациями), готовит к роли учителя (просит вспомнить порядок только что осуществлённых действий).

Потом напарники меняются ролями: обучавший становится учеником и наоборот. После того, как напарники научат друг друга по своим темам, пары распадаются и образуются новые.

Далее, в зависимости от возраста и уровня воспитанников, могут быть два отличающихся сценария действий. В первом случае ребёнок, *не обмениваясь с другими детьми раздаточным материалом*, продолжает обучать *той же теме* каждого следующего участника своей группы. В итоге каждым участником будут изучены все темы.

Во втором случае – в известном смысле более «полноценном», но и более сложном для дошкольников – напарники каждый раз *меняются темами и раздаточным материалом*. Получив тему от нового партнёра, ребёнок именно её передаёт в следующей паре. Этот вариант тоже можно практиковать.

Что делает педагог в ходе взаимодействия воспитанников? Присматривает, как они в роли учителей воспроизводят полученные знания товарищам, совершают ли все необходимые «педагогические» действия, направляет и корректирует их в нужную сторону. Педагогу важно не подменить собой ребёнка-учителя. Другая важная задача педагога – побуждать ребёнка-ученика к активной позиции: задавать вопросы своему учителю, приводить примеры.

Если группа будет состоять из шести участников, то педагогу важно следить за тем, чтобы смена напарников осуществлялась одновременно

между всеми тремя парами. Как только участники двух пар поменяются между собой, членам третьей (запоздавшей) пары меняться будет не с кем, им придётся долго ждать, когда товарищи освободятся. «Шестёрка» – не совсем неудобный вариант с точки зрения мобильности.

**Третий этап** – передача воспитанником своих «обязанностей» по теме другому ребёнку, то есть запуск новой группы, но уже не силами педагога, а силами участников отработавшей группы. (Вместо повторного обучения этим же темам педагог сможет потратить время на другое дело.) Собираются две группы: учителей-знатоков и учеников-новичков. Каждый ребёнок-знаток берёт себе в ученики товарища-новичка, передаёт ему и знания, и своё «мастерство», «технику» обучения. Если ребёнок-учитель на втором этапе несколько раз передавал одну и ту же тему, то и на третьем этапе он обучает именно ей. Если же каждый раз передавал другую тему, то обучает новичка той теме, которую принял от педагога.

Затем бывшие учителя уходят, а новоиспечённые приступают ко второму этапу взаимопередачи тем, а затем и к третьему.

Так постепенно все дети группы детского сада смогут освоить новые темы. Если кто-то по каким-то причинам не готов к такой деятельности, то к взаимопередаче не привлекается, а может только поучиться у ребят.

Завершающим шагом в освоении новых знаний (после взаимообучения) является выполнение детьми заданий на закрепление изученного (ребусы, загадки, практическая работы).

### **Учёт деятельности**

Уже с первого этапа каждый участник взаимопередачи тем ведёт учёт деятельности, отмечая каждый свой шаг в специальном табло (таблица 1). Как это делать, вначале персонально показывает педагог, а затем дети по цепочке быстро знакомят друг друга. Педагог: «Я тебя буду учить теме № 1. Поставь карандашом напротив своего имени и темы жирную точку. Это значит, что ты приступил к её изучению». Обучив ребёнка, педагог говорит: «Теперь ты знаешь тему, можешь научить другого, поэтому преврати точку в знак “плюс”». Как только этот ребёнок передаст тему, педагог попросит его обвести знак “плюс” в кружочек.

Дети обычно любят каждый свой шаг отмечать в табло. Но иногда педагогу следует напоминать им об этом.

Если ребёнок передавал одну и ту же тему несколько раз, то знак «плюс» он возьмёт в кружочек столько же раз, а в других ячейках знак «плюс» останется не обведённым.

Таблица 1

Табло учёта взаимопередачи тем				
Имя, фамилия	Тема № 1	Тема № 2	Тема № 3	Тема № 4
Володя	⊕		+	•
Галя		⊕		+
Ира	+		⊕	
Люда	•	+		⊕
Условные знаки: • – обучаюсь у кого-либо; + – обучился; ⊕ – обучил.				

В таблице имя и фамилия могут быть обозначены посредством фото ребёнка, а наименование темы – соответствующим ей символом.

### Упрощение взаимообучения с учётом возрастных особенностей и уровня детей

Основаниями для упрощения деятельности в парах по взаимопередаче тем являются:

1. *Способность запомнить* разнообразные знания. Более сложный вариант – каждый раз передавать тему, только что полученную от партнёра. Проще вариант – продолжать обучать *той же теме* каждого следующего участника своей группы.

2. *Уровень «педагогических» умений*. Полноценным выполнение ребёнком роли учителя можно признавать, когда он на первом шаге излагает содержание темы и совершает действия с иллюстрациями, а затем просит своего ученика повторить и объяснения, и действия. Таким образом, чётко выделяются две позиции: учителя и ученика. В усечённой версии позиции смазываются: «учитель» инициирует действия другого, контролирует и помогает, например, даёт задание ученику, разложить по нужным местам (к соответствующим пиктограммам) картинки с мебелью. Не требуется, чтобы один рассказал, а другой повторил объяснение.

3. *Форма выполнения интеллектуальных действий* (материализованная, речевая или умственная). Вспомним примеры раздаточного материала по темам «Какая мебель бывает» и «Виды обуви». В первом случае требуется выполнять действия *в материализованной форме*, во втором – *в речевой* – «глазами», не совершая манипуляции с иллюстрациями руками. До второго уровня ребёнку ещё нужно созреть. Это уже другой уровень, сложнее. Пока ребёнок не созрел для выполнения интеллектуальных действий в речевой форме, ему следует предлагать совершать действия на материальном (материализованном) уровне.

С самыми маленькими детьми или с имеющими особенности в развитии можно практиковать использование теневых фигур. Например, по теме «Какая мебель бывает» вместо карточки-ключа рекомендуется изготовить карточку с контурами мебели (теневыми фигурами), на которые дети будут накладывать полноцветные изображения.

4. *Уровень произвольности действий.* Малыши могут делить иллюстрации с предметами на группы не последовательно (вначале, например, мебель для сна, потом для сидения), а в случайном порядке, что попадётся в руки первым, то в нужную группу и перемещают, давая при этом объяснения.

5. *Опыт выполнения разнородных универсальных познавательных действий,* лежащих в основе тех или иных тем. Прежде следует использовать однотипные темы – основанные на каком-либо одном универсальном действии. Если раздаточный материал будет устроен одинаково, дети не запутаются. Когда каждый вид раздаточного материала (следовательно, универсальных действий) будет освоен ребятами, можно предлагать для взаимопередачи в одной и той же группе разные по типу темы.

Заметим, что одновременно можно организовать две-три сводные группы, каждую со своей тематикой. При этом для каждой группы можно подобрать темы своего типа, то есть внутри группы – одного типа, а в «соседней» группе темы будут устроены по-другому, но тоже на основе какого-либо единого универсального действия.

### **Организация взаимопередачи в зависимости от числа тем**

Выше шла речь о 4-х и 6-ти темах, осваиваемых детьми в группе. Но их может быть всего две. Это промежуточный вариант между взаимопередачей тем в группе и цепочкой взаимообучения (речь о ней пойдет ниже, в п. 2.3.1). Каждого из двоих ребят обучают один на один своей теме. Затем они объединяются в пару – передают темы друг другу. На третьем этапе они запускают двух следующих товарищей. И так процесс продолжается, пока все дети не освоят эти две темы.

Может даже передаваться всего лишь одна тема. В этом случае выстраивается цепочка взаимообучения: педагог обучил теме первого ребёнка, тот в свою очередь передаёт её следующему, второй – третьему и т.д. Это взаимодействие в парах сменного состава «в одну сторону» – в паре нет смены ролей, однако ребёнок, побывав в роли ученика с напарником-учителем, в следующей паре сам становится учителем. Если организовать несколько цепочек (каждую – по своей теме), то они рано или

поздно будут пересекаться, то есть в какой-то момент времени возникнет ситуация, когда оба напарника будут учить друг друга чему-то новому.

### **2.2.2. Технология взаимообучения автономным практическим действиям (не зависимым от действий, которыми владеют другие дети)**

Автором технологии является Г.В. Клепец. Предназначение технологии направлено на освоение (уяснение) детьми новых конкретных практических действий (совершаемых руками), но не любых. Если практические действия чередуются независимо друг от друга (результат каждой последующей операции базируется на предыдущих), то используется технология взаимообучения *последовательным* практическим действиям (см. п. 2.3.2). В рассматриваемой же далее технологии предполагается взаимообучение практическим действиям, не зависимым от действий, которыми владеют другие дети, то есть каждый участник группы по очереди учит всех остальных какому-то одному «маленькому» типовому действию (операции).

#### **Идея технологии**

Основная идея технологии взаимообучения автономным практическим действиям заключается в том, что участники сводной группы обучают друг друга в парах сменного состава различным (у каждого – своё) практическим действиям (операциям) – техникам, приёмам их выполнения.

Педагог берёт процесс изготовления какого-либо изделия (продукта, картины и т.п.), например, лепку цветка из пластилина. Разбивает этот процесс на части – относительно «завершённые» фрагменты: операции, «мелкие» действия. Они должны быть независимыми друг от друга и практическими (совершаться руками). Желательно, чтобы количество частей было чётным. Например, процесс лепки картины цветка из пластилина включает изготовление стебелька, листочка, бутона, ягодки, а хохломская роспись предполагает рисование таких независимых друг от друга элементов, как травинка, капельки, осочки, усики, завитки, ягодки.

Использовать технологии взаимообучения автономным практическим действиям можно при освоении разных областей дошкольной образовательной деятельности. В частности, из области художественно-эстетического направления это может быть рисование, конструирование, лепка, аппликация.

Вначале участники будущей сводной группы один на один обучаются выполнению своего практического действия, отличного от действий товарищей. Знать и уметь разное – основа для учебного сотрудничества детей в группе. Затем дети собираются в сводную группу для освоения всех операций. Каждый знает и умеет делать что-то одно, а в целом вся группа будет уметь делать всё. Дети объединяются в пары, обучая друг друга своей операцией. Ребёнку нужно поработать с каждым членом группы. В результате каждый ребёнок, обучая участников своему делу и обучаясь чему-то у них, научится производить все действия.

### **Общая организация деятельности**

Организация и протекание деятельности по технологии взаимобучения автономным практическим действиям состоит из трёх этапов.

**Первый этап** – так называемый «запуск содержания»: каждый участник будущей группы обучается выполнять какое-то одно действие из общего перечня. Обучается один на один. Существуют два варианта запуска. В первом случае каждого участника *по очереди* и *отдельно* от остальных обучает педагог. Во втором случае запуск осуществляют воспитанники, ранее овладевшие этими действиями. Такой запуск обычно проходит одновременно: каждый ребёнок-знаток берёт себе в ученики товарища-новичка и обучает его одному действию. Понятно, что предварительно следует распределить темы между детьми-знатоками – определить, кто чему будет обучать, чтобы не пропустить ни одной операции, но и чтобы какая-то дважды не была запущена.

В ходе обучения один участник занимает позицию учителя, второй ученика. *Процесс обучения практическим действиям* включает несколько шагов:

- Учитель сообщает название действия (операции).
- Показывает и комментирует его выполнение, обращая внимание на последовательность и правильность.
- Просит ученика вначале проговорить действие, которое только что совершал учитель, а затем повторить его с комментированием. (Учитель следит за комментарием ученика, последовательностью и правильностью выполнения действия – корректирует, поправляет.)
- При необходимости ещё раз показывает ход выполнения действия, делая полный комментарий. Предлагает ученику второй раз повторить действие, подробно комментируя его. (Этот шаг может повторяться несколько раз до тех пор, пока ученик правильно не воспроизведёт весь ход выполнения операции.)

– Готовит к роли учителя (просит ученика вспомнить весь порядок обучения и рассказать, как он будет обучать следующего товарища тому, чему только что научился – что говорить, что делать руками).

**Второй этап** – взаимообучение в парах сменного состава. Освоив на первом этапе одну операцию, ребёнок теперь обучает этому по очереди всех других участников своей группы, а новыми для себя действиями овладевает от товарищей.

Напарники вначале договариваются, кто будет первым выступить в роли учителя. Новоиспечённый учитель действует точно так же, как до этого его запускали (обучали).

Потом напарники меняются ролями: обучавший становится учеником и наоборот. Научив друг друга, партнёры образуются новые пары.

Что делает педагог в ходе взаимодействия воспитанников? С одной стороны, он следит за педагогическим «мастерством» детей – как в парах происходит обучение: соблюдают ли напарники свои позиции, комментируют ли действия, правильно ли делают показ и т.п. С другой стороны, помогает содержательно, например, правильно изображать элементы, держать кисть, придерживаться требуемой последовательности.

Если группа состоит из шести участников, то педагогу важно следить за тем, чтобы смена напарников осуществлялась одновременно между всеми тремя парами. Как только участники двух пар поменяются между собой, членам третьей (запоздавшей) пары меняться будет не с кем, им придётся долго ждать, когда товарищи освободятся. «Шестёрка» – не совсем неудобный вариант с точки зрения мобильности.

**Третий этап** – передача воспитанником своих «обязанностей» по теме другому ребёнку, то есть запуск новой группы, но уже не силами педагога, а силами участников отработавшей группы. Собираются две группы: учителей-знатоков и учеников-новичков. Каждый ребёнок-знарок берёт себе в ученики товарища-новичка, обучает его и технике выполнения действия, и «мастерству» обучения.

Затем бывшие учителя уходят, а новоиспечённые приступают ко второму этапу взаимообучения практической деятельности, а затем и к третьему.

Так постепенно все дети группы детского сада смогут освоить новые темы. Если кто-то по каким-то причинам не готов к такой деятельности, то к обучению не привлекается, а может только поучиться у ребят.

Завершающим шагом в освоении новых действий является выполнение детьми заданий по использованию полученных умений в практической деятельности (создание композиций, картин, рисунков, иных целостных продуктов, интегрирующих в себе разные операции и приёмы).

## Нюансы технологии

- Для обеспечения продуктивного сотрудничества детей в паре необходимо, чтобы каждый из них имел средство, в котором отражаются или собираются плоды выполнения практических действий. Например, по теме «Лепка картины цветка» – это лист с контурами его стебельков, листочков, бутонов и ягодок, на который постепенно прикрепляются вылепленные из пластилина элементы. По теме «Хохломская роспись» – разлинованный альбомный лист, на котором будут появляться элементы росписи.

- Указанные темы являются примерами двух вариантов тематики, выбираемой для освоения детьми по технологии взаимообучения автономным практическим действиям. В первом случае предметом освоения является процесс получения целостного продукта – картины цветка. Этот вариант тематики для взаимообучения определим как переход *от автономных действий к целому продукту*. Во втором случае (в хохломской росписи) дети не изготавливают целостный продукт, а осваивают отдельные элементы «творчества», которые могут в дальнейшем использовать в своей деятельности. Такой вариант тематики можно назвать *россыпью элементов для последующего творчества, конструирования*.

- Что делать, если число автономных действий (операций), отобранных для взаимообучения, нечётное? Ведь участников в сводной группе должно быть чётное количество, иначе кто-то из участников останется вне пары. В этом случае несколько меняется первый этап деятельности по технологии. Организуется дополнительный запуск: в группу только обученных детей (каждого научили своему действию) вливается столько же необученных. Каждый ребёнок-знаток берёт себе в ученики товарища-новичка, обучает его и технике выполнения действия, и «мастерству» обучения. После чего они все вместе приступают ко второму этапу – взаимообучению в парах сменного состава. Носителями каждого нового действия (операции) являются по два участника. Для упорядочения «встреч» разных операций, нужно предложить детям объединяться в пару не с любым участником, а только с членами другой подгруппы.

Кстати, этот вариант можно использовать и при чётном количестве операций. Это позволит одновременно охватить большее число воспитанников.

### 2.2.3. Приём «ребёнок-учитель одновременно обучает группу»

В отличие от описанных выше технологий сотрудничества этот приём предусматривает взаимодействие в группе по типу «один говорит, показывает – остальные слушают, выполняют». Считаем необходимым рассмотреть приём в контексте технологий, предусматривающих взаимодействие в парах сменного состава.

Этот приём является усечённым случаем технологии рассказывания (историй, сказок, раскрытия тем) по опорной схеме. Ребёнок-учитель рассказывает не одному товарищу, а небольшой группе. Понятно, что учить группу сложнее, чем кого-то одного. Не каждый ребёнок сможет быть учителем. Но практиковать такой приём целесообразно: какие-то дети учатся держаться перед аудиторией, остальные – внимательно слушать товарища (в ситуации отвлекающих факторов).



*Ребёнок-учитель обучает группу (детский сад № 1 «Одуванчик» п. Тура)*

Готовить детей-учителей можно по-разному. **В одном случае** педагог обучает их сам, но не всех вместе одновременно, а каждого по очереди. Как обсуждалось выше в п. 2.2.1, по завершении одновременного обучения группы не следует предлагать, чтобы кто-то из её участников попробовал передать только что полученное содержание участникам новой группы. Сформулируем *психо-дидактический закон*: когда нескольким участникам одновременно что-то объясняется, то обязательно кто-то чего-то не понимает (у каждого возникает непонимание своего момента), редко кто понимает всё. Следовательно, предлагать таким участникам в свою очередь обучить данному вопросу других товарищей смысла не имеет.

Подготовка педагогом ребёнка к роли учителя осуществляется по правилам пункта «Ход обучения один на один» (см. 2.2.1). Кроме того, в

ходе объяснения педагог рисует опорную схему, подсказывающую ребёнку последовательность изложения. Можно включить в опорную схему (наряду с другими знаками) пиктограмму, обозначающую «Я задаю вопрос». И она подскажет ребёнку-учителю, когда на определённом шаге следует спросить, что его ученики поняли. Можно использовать и другой символ: «Задайте мне вопрос». Педагог обязательно проверяет ребёнка: вначале задаёт вопросы, а потом просит полностью повторить своё объяснение, ориентируясь на опорную схему.

Продуктивно использовать в дополнение к статическим иллюстрациям разрезные материалы, которые позволяют излагать тему по частям, каждый раз выкладывая новый фрагмент, тем самым обращая внимание именно на него. Например, по теме «Цветок» ребёнок-учитель постепенно выкладывает перед своими учениками разные фрагменты: корень, стебель, листья, бутон.

Полезное средство – так называемая «ментальная карта», служащая источником содержания для рассказывания.

**В другом случае** ребёнок сам готовится стать учителем: просматривает «видеоурок» на компьютере, специально выбранный педагогом, схематизирует его содержание. После проверки знаний педагогом организуется группа, которой ребёнок-учитель раскрывает свою тему, ориентируясь на составленную им опорную схему.



*Ребёнок обучает группу. Северо-Енисейский детский сад № 5.  
Первая младшая группа. Воспитатели Г.Н. Корепанова, Л.А. Шахова*

В ходе обучения группы можно излагать не только информационный материал, но и выполнять практические действия. Например, ребёнок может научить группу товарищей изготавливать печенье. Вначале излагается информационная часть – рецепт, то есть разбирается опорная схема всего процесса. Затем под руководством ребёнка-учителя дети пошагово выполняют все действия, ориентируясь на схему рецепта. Учителем для младших детей может выступить старший ребёнок. Приведём схему изготовления печенья из опыта воспитателя Северо-Енисейского детского сада № 5 Н.В. Левакиной (рис. 18).



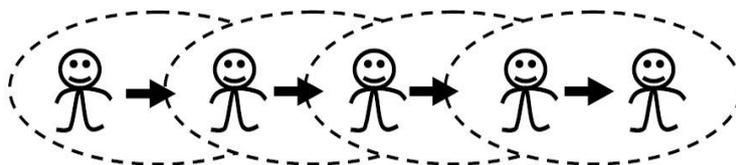
**Рис. 18.** Опорная схема по изготовлению печенья

Педагогу рекомендуется войти в состав группы, играть роль ученика наряду с другими участниками. Педагог, выполняя, как и все остальные дети, требуемые действия, наблюдая за деятельностью «учителя» и помогая ему с помощью своих вопросов, тем самым учит ребёнка-учителя учить, а детей-учеников слушать своего товарища.

Для формирования у детей, с одной стороны, умений выступать перед подгруппой ребят, выстраивать объяснение с ориентацией на схему, а с другой – умения и привычки внимательно слушать своего товарища, задавать вопросы ему (в ситуации отвлекающих факторов) рекомендуется практиковать занятия в кругу, когда каждый ребёнок по очереди что-то рассказывает по определённой теме, например, о своей семье, демонстрируя соответствующие фотографии и рисунки. Через некоторое время отдельные дети смогут обучать группу какой-то теме без непосредственного руководства педагога.

### 2.3. Цепочки взаимообучения

В описанных далее технологиях сотрудничества *не предполагается создание групп*, в которых общение участников организовывалось бы в парах сменного состава. Вместо сводных групп создаются цепочки взаимообучения. Цепочка взаимообучения выстраивается вокруг какой-либо *одной* единицы содержания (темы, комплекса практических действий, стихотворения, сказки): научившись у кого-либо (у педагога или знающего товарища), ребёнок передаёт свои знания и умения следующему партнёру, а тот в свою очередь обучает этому же очередного, и т.д. Осуществляется взаимодействие в парах сменного состава «в одну сторону» – в конкретной паре нет смены ролей, однако ребёнок, побывав в роли ученика с одним напарником, в следующей паре становится учителем по данному материалу (рис. 19).



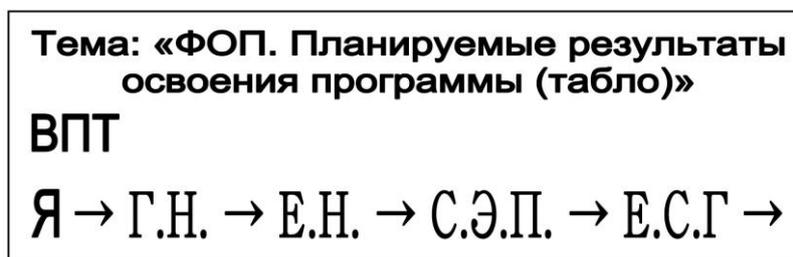
*Рис. 19. Структура цепочки взаимообучения*

Цепочка взаимообучения может быть одна, если организуется освоение всего одной единицы содержания. Но таких цепочек можно создавать одновременно несколько, каждую по поводу своего содержания.

Важное требование: чтобы ребёнок смог научить другого чему-то новому, нужно этого ребёнка обучать только лишь персонально; то есть не следует в каких-либо звеньях цепи обучать одновременно даже двух участников. Ученик должен быть всегда один!

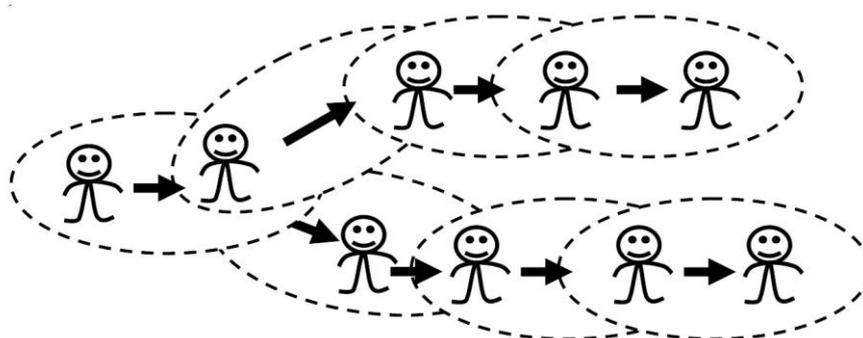
Последовательность участников цепочки можно планировать заранее: по выбору самих детей или на основе соображений педагога.

Табло планирования оформляется очень просто. На листе бумаге или даже на доске указывается тема деятельности, а ниже инициалы или фотографии участников, последовательно соединённые стрелками (рис. 20).



*Рис. 20. Лист планирования из опыта методической работы детского сада № 1 «Одуванчик», п. Тура Эвенкийского района*

Например, в детском саду № 1 «Одуванчик» Эвенкийского района даже текущая учебно-методическая работа в педагогическом коллективе организуется по технологиям коллективной образовательной деятельности, в частности, по цепочкам взаимообучения. На рисунке 20 приведён пример планирования сотрудничества педагогов – цепочка взаимопередачи тем (ВПТ).



*Рис. 21. Раздвоение цепочки взаимообучения*

Цепочки взаимообучения могут раздваиваться. Кто-то из детей может дважды или трижды обучить разных ребят одной и той же теме (комплексу практических действий, стихотворению или сказке), но не одновременно двоих-троих, а каждого по очереди. От такого «сильного звена» образуются несколько новых цепочек по одной теме (рис. 21).

### **2.3.1. Технология передачи темы посредством иллюстраций (при передаче только одной темы)**

Автором технологии является В.Б. Лебединцев. В п. 2.2.1. рассмотрен вариант технологии взаимопередачи тем в *сводных группах*. Организуется обучение нескольким новым темам. На первом этапе осуществляется запуск этих тем (каждого участника один на один обучают своей теме); на втором этапе организуется взаимодействие этих участников в парах

сменного состава; на третьем этапе отработавшая все темы группа передаёт их детям следующей группы (ребёнок-знаток обучает своей теме новичка).

Но если передаётся всего лишь одна тема, то рассмотренная технология усекается: второй и третий этап объединяются и организационно упрощаются. В этом случае выстраивается цепочка взаимообучения: как только педагог обучил теме первого ребёнка, тот в свою очередь передаёт её следующему, второй – третьему и далее; то есть организуется взаимодействие в парах сменного состава «в одну сторону» – в паре нет смены ролей, однако ребёнок, побывав в роли ученика с одним напарником, в следующей паре становится учителем. Если организовать несколько цепочек (каждую – по своей теме), то они рано или поздно будут пересекаться, то есть в какой-то момент времени стихийно сложится ситуация, когда оба напарника будут учить друг друга чему-то новому.

### **Ход обучения один на один**

Напомним ход обучения один на один. Один напарник занимает позицию учителя, второй ученика. Взаимодействие включает несколько частей.

1. Учитель нацеливает ученика: сообщает предстоящую задачу (научиться так, чтобы суметь обучить следующего товарища), называет тему, делает краткий обзор основных иллюстраций и вспомогательных опорных знаков (описывая тем самым границы темы).

2. Учитель излагает содержание темы, осуществляя определённые манипуляции с иллюстрациями, показывая нужные детали. Попутно отвечает на вопросы ученика.

3. Учитель проверяет – просит повторить своё объяснение: «Что ты расскажешь товарищу?», по ходу поправляет.

4. Учитель передаёт свою позицию – просит рассказать о порядке состоявшегося обучения: «Вспомни, как я тебя учил? В каком порядке будешь обучать товарища?» Ученик рефлексивно вспоминает порядок только что осуществлённых действий, которые предпринял учитель в отношении его (нацелил, показал иллюстрации и опорные знаки, изложил тему, проверил, попросил вспомнить порядок действий учителя). Учитель: «Всё это тебе тоже предстоит сделать со своим учеником».

### **Раздаточный материал**

1. Для цепочки передачи темы используются такие же иллюстрации, опорные схемы (пиктограммы) и ключи (ответы – подсказка для ребёнка-учителя), что и в деятельности сводной группы. Они «узелки для

памяти», помогающие учителю сделать связное и последовательное изложение темы.

Процесс обучения можно пошагово отобразить в опорной схеме, то есть рядом пиктограмм.

На одном из семинаров родилась идея, не дополнить ли последовательность знаков в опорной схеме пиктограммой, обозначающей «Я задаю вопрос». Она подскажет ребёнку-учителю, что на определённом шаге следует спросить, что его ученик понял. Можно использовать и другой символ: «Задайте мне вопрос». Эту идею стоит опробовать.

2. Для организации взаимопередачи тем в сводной группе всегда подбирается несколько отличающихся тем (иначе сотрудничество не состоится). Но и цепочек взаимообучения тоже можно создать несколько – каждую по своей теме. Обратим внимание на важное отличие в подборе тем для цепочки и для сводной группы.

В начальный период в сводной группе следует использовать однотипные темы, то есть основанные на каком-либо одном универсальном действии. Если раздаточный материал будет устроен по-разному, дети запутаются. (При этом в «соседней» сводной группе могут использоваться темы на основе другого, но тоже какого-либо единого универсального действия.) Только после того, как каждый вид раздаточного материала (следовательно, универсальных действий) будет освоен ребятами, рекомендуется предлагать для взаимопередачи в одной и той же группе разные по типу темы.

Если цепочек взаимообучения несколько, то уже в начальный период можно предлагать для взаимопередачи разнородные темы, то есть основанные на отличающихся универсальных познавательных действиях. Одна будет требовать операций классификации, другая – сравнения, третья – описания, четвёртая – установления определённой последовательности, взаиморасположения, пятая потребует нахождения взаимосоответствия.

### **Учёт деятельности**

Организовать учёт детьми своих дел, занятий – важный элемент коллективной образовательной деятельности. Для этого готовится специальное табло учёта (таблица 2). Если цепочка всего одна, то в табло всего две колонки: с именами, фамилиями детей и названием темы. Если цепочек несколько с отличающимися темами, то для каждой выделяется своя колонка. Имя и фамилия могут быть обозначены посредством фото ребёнка, а наименование темы – соответствующим ей символом.

Дети обычно любят каждый свой шаг отмечать в табло. Но иногда педагогу следует напоминать им об этом.

Перед тем как приступить к изучению темы в качестве ученика, ребёнок напротив своей фамилии ставит точку. Как только научится – превращает её в «плюс», а исполнит роль учителя – обведёт «плюс» в кружок.

Как вести учёт своих шагов, вначале персонально показывает педагог, а затем дети по цепочке знакомят друг друга. Педагог: «Я тебя буду учить теме № 1. Поставь карандашом напротив своего имени и темы жирную точку. Это значит, что ты приступил к её изучению». Обучив ребёнка, педагог говорит: «Теперь ты знаешь тему, можешь научить другого, поэтому преврати точку в знак “плюс”». Как только этот ребёнок передаст тему, педагог попросит его обвести знак “плюс” в кружок.

Таблица 2

Два варианта табло учёта цепочек взаимопередачи тем				
Табло учёта по одной теме		Табло учёта по нескольким темам		
Имя, фамилия	Тема	Имя, фамилия	Тема № 1	Тема № 2
Володя	⊕	Володя	⊕	
Галя	⊕	Галя	+	+
Ира	+	Ира	•	
Люда	•	Люда		⊕

Условные знаки: • – обучаюсь у кого-либо; + – обучился; ⊕ – обучил

### Если цепочек несколько, или Как учитывать индивидуальные особенности детей?

Цепочки взаимобучения являются благодатным средством индивидуализации содержания и организации образовательной деятельности. Одновременно существующие цепочки могут быть разными по возможностям учёта возрастных и индивидуальных особенностей детей. Вовсе не обязательно, чтобы все дети прошли через одну и ту же цепочку. Для разных категорий детей рекомендуется создать отличающиеся цепочки. Даже если тема в них совпадает, то можно с момента старта цепочки задать ей своеобразный характер и способ взаимодействия участников.

1. Цепочки могут быть созданы с учётом уровня «педагогических» умений детей. Так, в рамках одних цепочек её участники будут полноценно исполнять роль учителя, то есть на первом шаге ребёнок изложит содержание темы, совершая необходимые действия с иллюстрациями, а затем попросит своего ученика повторить и объяснить, и действия. В таких

цепочках в паре выделяются две чёткие позиции: учителя и ученика. В других цепочках будет использоваться усечённая версия, когда позиции *смазываются*: «учитель» инициирует действия другого, контролирует и помогает, например, даёт задание ученику разложить по нужным местам (к соответствующим пиктограммам) картинки с мебелью. Не требуется, чтобы один рассказал, а другой повторил объяснение.

2. Цепочки могут отличаться *формами выполнения интеллектуальных действий* (материализованная или речевая, умственная). В одних цепочках потребуется выполнять действия *в материализованной форме* (как в теме «Какая мебель бывает»), во втором – *в речевой* – «глазами», не совершая манипуляции с иллюстрациями руками (как в теме «Виды обуви»). До второго уровня ребёнку ещё нужно созреть, там сложнее. Пока ребёнок не созрел для выполнения интеллектуальных действий в речевой форме, ему следует предлагать совершать действия на материальном (материализованном) уровне.

Для каких-то детей (младших по возрасту или с особенностями в развитии) можно практиковать использование теневого фигур. Например, по теме «Какая мебель бывает» вместо карточки-ключа рекомендуется изготовить карточку с контурами мебели (теневыми фигурами), на которые дети будут накладывать полноцветные изображения.

3. Следующая группа цепочек взаимообучения выстраивается на основе *уровня произвольности действий детей*. Какие-то дети могут делить иллюстрации с предметами на группы не последовательно (вначале, например, мебель для сна, потом для сидения), а в случайном порядке: что попадает в руки первым, то в нужную группу и перемещают, давая при этом объяснения.

### **2.3.2. Технология обучения последовательным практическим действиям**

Автором технологии является В.Б. Лебединцев. Предназначение технологии направлено на освоение (уяснение) детьми новых конкретных практических действий, но не любых. Если практические действия не зависят друг от друга (каждое может рассматриваться как относительно «самостоятельное», «завершённое») и на начальном этапе их можно распределить между несколькими участниками, то используется технология *взаимообучения автономным практическим действиям* (см. п. 2.2.2). В рассматриваемой же далее технологии предполагается обучение *последовательным* практическим действиям: результат каждой последующей

операции базируется на предыдущих, которые по данной причине не могут быть распределены между несколькими участниками. Поэтому выстраивается цепочка взаимообучения: научившись у кого-либо (у педагога или знающего товарища), ребёнок обучает этому комплексу последовательных действий следующего участника, тот в свою очередь обучает этому же следующего, и т.д. Осуществляется взаимодействие в парах сменного состава «в одну сторону» – в паре нет смены ролей, однако ребёнок, побывав в роли ученика с одним напарником, в следующей паре становится учителем по данному материалу.

### **Ход обучения в паре**

В ходе обучения один участник занимает позицию учителя, второй ученика. *Процесс обучения последовательным практическим действиям* включает несколько шагов:

– Ребёнок-учитель сообщает тему предстоящей деятельности (изготовление поделки, показ фокуса, конструирование или рисование чего-либо и т.п.), всему этому нужно научиться так, чтобы суметь обучить следующего товарища.

– Демонстрирует все операции, комментируя по ходу их выполнения. (При необходимости ещё раз делает демонстрацию с полным комментарием.)

– Просит повторить всю последовательность операций: проговаривает порядок и нюансы их выполнения (не делая ничего руками), а ученик совершает практические манипуляции; то есть *учитель своей речью управляет* действиями ученика. (Эта процедура может повторяться несколько раз, пока ученик не научится правильно совершать практические действия.)

– Просит повторить всю последовательность операций, одновременно и комментируя, и совершая практические манипуляции; то есть *ученик с помощью собственной речи управляет* своими действиями. Учитель следит за комментарием ученика, последовательностью и правильностью выполнения действия – корректирует, поправляет. (Эта процедура может повторяться несколько раз, пока ученик не сможет правильно воспроизвести и прокомментировать практические действия.)

– Готовит к роли учителя: просит ученика вспомнить весь порядок обучения, даёт необходимые наставления по обучению следующего товарища, приводя примеры затруднений в состоявшемся обучении.

## Учёт деятельности

Учёт деятельности осуществляется так же, как в цепочке передачи темы посредством иллюстраций (см. п. 2.3.1).

### Пример последовательных практических действий из области оригами

Рассмотрим серию последовательных превращений разных фигур оригами. Это «Оригами-сказка о мужике». Почему сказка? Потому что совершить ряд следующих друг за другом действий помогают ассоциации в виде текста сказки, то есть мнемоническая<sup>59</sup> техника.

Существуют разные версии этой сказки, мы приведём свою, используя часть материалов и иллюстраций, позаимствованных из интернета<sup>60</sup>.

Специально приводим пример с большим числом операций (в обычной практике детских садов их будет существенно меньше, особенно если учесть возрастные особенности разных групп детей), чтобы показать, что дети шести-семи лет и даже пятилетние малыши справляются с таким объёмом, если облечь его в сказку – самую лучшую опору. Заметим, взрослые справляются с этой задачей дольше!

Приведём *алгоритм обучения в паре, конкретизированный применительно к оригами-сказке.*

*1-й этап.*

Ребёнок-учитель рассказывает сказку и строит фигуры.

*2-й этап.*

Учитель рассказывает сказку, но теперь напарник-ученик делает оригами по готовым линиям сгиба (т.е. используя первый лист).

*3-й этап.*

Напарник-ученик рассказывает сказку и делает оригами по готовым линиям сгиба (т.е. используя первый лист).

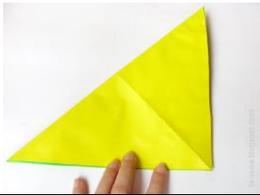
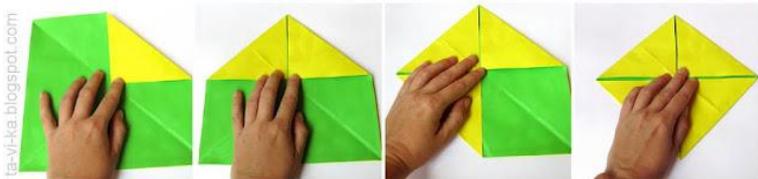
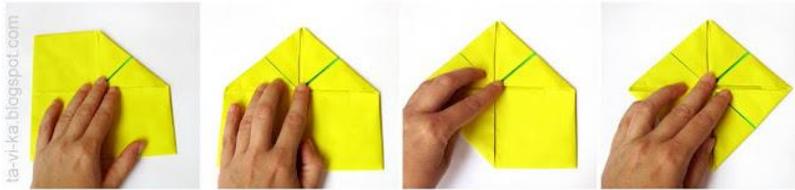
*4-й этап.*

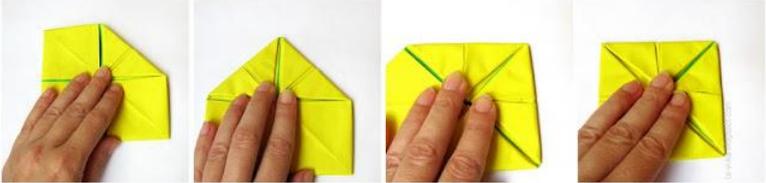
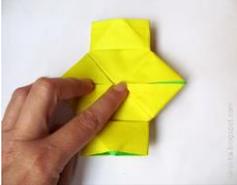
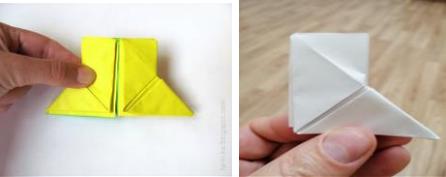
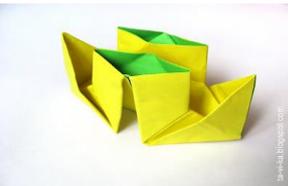
Напарник-ученик рассказывает сказку и делает оригами, используя новый лист бумаги.

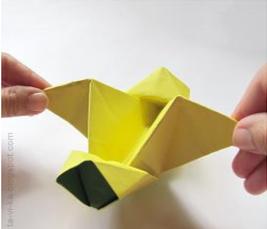
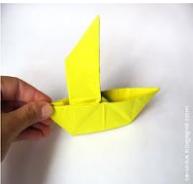
---

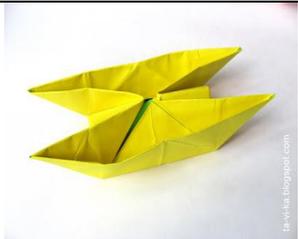
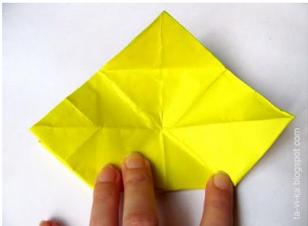
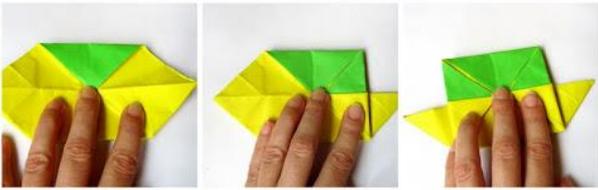
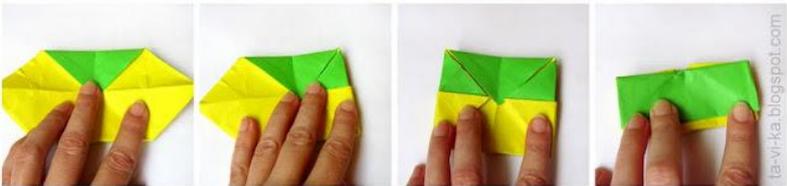
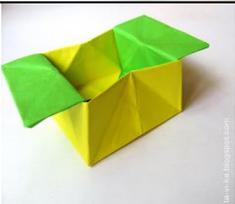
<sup>59</sup> Мнемоника (от древнегреческого μνημονικόν – искусство запоминания), мнемотехника – совокупность специальных приёмов и способов, облегчающих запоминание нужной информации путём образования ассоциаций.

<sup>60</sup> Пироженко Т. Оригами-сказка про крестьянина. URL: <https://tavika.ru/2013/05/origami> (дата обращения 15.11.2023).

<b>Оригами-сказка о мужике</b>	
<b>Текст сказки (мнемоническая последовательность)</b>	<b>Действия и образцы последовательных превращений</b>
Жил на свете мужик. Было у него поле	Взять лист квадратной формы 
Решил он это поле померить. С одного угла померил, с другого угла померил	Согнуть лист по одной диагонали  Согнуть лист по второй диагонали 
Хорошее было поле, большое. Решил мужик поле продавать по частям: сначала один кусок поля продал, затем второй, третий и четвертый	Согнуть к середине по очереди четыре угла 
Осталось у мужика поле небольшого размера	Перевернуть получившийся квадрат 
Но опять решил мужик продать свою землю: ещё один кусочек поля продал, затем второй, третий и четвертый	Загнуть четыре угла к середине 
Осталось у мужика совсем маленькое поле	Перевернуть получившийся квадрат на другую сторону

	
<p>Остаток поля тоже стал мужик продавать: один кусочек поля, второй, третий, четвёртый</p>	<p>Повторить сгибание углов ещё раз</p> 
<p>Стало поле крошечное. Решил мужик оставить его себе</p>	<p>Перевернуть квадрат на другую сторону</p> 
<p>На вырученные деньги стал мужик готовиться к путешествию. Купил себе свитер</p>	<p>«Расплющить» два противоположных угла квадрата</p> 
<p>Купил сапоги</p>	<p>Согнуть «свитер» пополам – поясом и горлом друг к другу</p> 
<p>Потом купил билет на пароход, чтобы плыть в Америку</p>	<p>Внутренние углы, находящиеся в передней части сапог, вытянуть наружу</p> 
<p>Плыл он на пароходе, плыл и приплыл. Сошел на берег и встретил разбойника вот в таких штанах</p>	<p>Вывернуть нос и корму парохода вниз и вновь сложить фигуру в плоскость</p> 
<p>Разбойник хотел ограбить мужика, но у мужика для самообороны был вот такой пистолет. Обороняясь, мужик, застрелил разбойника</p>	<p>Сложить «штаны» пополам вдоль длины</p> 

<p>Испугался мужик, переделся в куртку с рукавами и хотел сбежать</p>	<p>1. Возвратиться к фигуре «штаны». 2. Одну часть пояса штанов развернуть вниз</p> 
<p>Долго бежал, но полиция догнала его на самолете</p>	<p>Согнуть рукава за спину свитера, они будут крыльями (если их сближать-растягивать, то похоже на то, что самолет летит, как птица)</p> 
<p>Стали мужика судить за столом</p>	<p>Потянуть за нос и хвост самолета и вывернуть углы</p> 
<p>Посадили мужику в тюрьму за вот такую решетку</p>	<p>Поднять вверх два противоположных конца стола и перекрестить</p> 
<p>Но ему удалось бежать на паруснике</p>	<p>Совместить верхние углы решетки-тюрьмы, потом поделку повернуть на 90°</p> 
<p>Много дней он плавал по морю, за ним гналась голодная акула и сильно повредила лодку</p>	<p>Одной рукой нагнуть парус к носу лодки, второй рукой придерживая нижнюю «челюсть»</p> 
<p>Но мужику повезло: он наткнулся на пустой катамаран</p>	<p>– «Парус» лодки потянуть вниз, чтобы получился стол. – Стол перевернуть ножками вверх. – Совместить серединные точки перевернутого стола</p>

	
<p>Заглянул он в него, а там два сундука с деньгами. Открыл мужик первый сундук</p>	<p>Вытянуть из ближней к себе части катамарана внутренний угол</p> 
<p>Стал он их считать: раз денежка, два денежка, три денежка – и закрыл сундук</p>	<p>Загнуть по порядку три угла, а затем согнуть верхнюю часть получившегося прямоугольника к себе</p> 
<p>Потом и из второго сундука достал деньги, стал считать: раз денежка, два денежка, три денежка – и закрыл сундук</p>	<p>Перевернуть изделие на другую сторону</p>  <p>Сделать то же самое что и с первым сундуком</p> 
<p>Вот так и стал он богачом, зажил счастливо. Тут и сказке конец, а кто слушал, молодец!</p>	<p>Получившуюся фигуру как бы растянуть за «ручки», чтобы получилась коробочка</p> 
<p>Сказку слушал? Плати денежки – положи в коробочку</p>	

*Примечание.* В описанном варианте осуществляется последовательное превращение фигур из одной в другую, но возможна версия, когда каждая новая фигура выполняется из исходного положения, в которое постоянно нужно возвращаться.

## Пример последовательных практических действий из области рисования

Представленная зрительная опора-образец (рис. 22) отражает последовательность действий и их промежуточные результаты в ходе рисования ласточки<sup>61</sup>.

*Алгоритм обучения в паре, конкретизированный применительно к рисованию ласточки:*

1. Ребёнок-учитель сообщает, что научит рисовать ласточку (показывает на иллюстрации), потом нужно будет обучить следующего товарища.

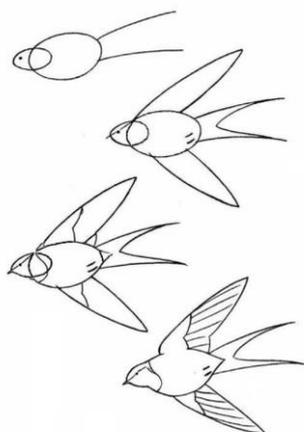
2. Показывает карточку-опору с образцом пошагового рисования ласточки, кладёт карточку так, чтобы видно было ученику.

3. Показывая на карточке-опоре, что будет делать, демонстрирует на листе бумаги все этапы рисования ласточки, проговаривая нюансы.

4. Просит повторить последовательность операций на чистом листе бумаги: называет операции, демонстративно обращаясь к опоре, а ученик рисует под «диктовку».

5. Просит ещё раз повторить всю последовательность операций, но теперь ученик *и комментирует*, обращаясь всё время к опоре, *и рисует*.

6. Просит ученика вспомнить весь порядок обучения, даёт необходимые наставления по обучению следующего товарища, приводя примеры затруднений в состоявшемся обучении (подобные трудности могут возникнуть у партнёра).



**Рис. 22.** Зрительная опора-образец в рисовании ласточки

---

<sup>61</sup> Пример зрительной опоры-образца для рисования ласточки подобран Л.И. Иволгиной.

## Что является опорой для совершения последовательных действий?

Рассмотренные примеры являются материалом для обобщений относительно опор («узелков на память»), позволяющих вспомнить детям серию практических действий и управлять действиями друг друга в ходе взаимообучения в паре.

1. Замечательным средством является сказка (история), выражающая и связывающая всю совокупность действий. В этой мнемонической последовательности каждое действие соотносится с определённой ассоциацией в виде фрагмента сказки. Сказка должна быть простой в смысловом отношении. Дополнительным средством является зрительная опора-образец – развёрстка действий и изображения их промежуточных результатов. Но в процессе обучения она не располагается между учителем и учеником. К обучению товарища ребёнок допускается только тогда, когда сможет уверенно и рассказывать, и демонстрировать действия. *Внешняя речь – главное средство, направляющее практические действия рук.* Сказка, кроме того, вносит важный эмоциональный компонент, вызывает особое отношение ребёнка к делу.

Если положить между напарниками приведённую развёрстку пошаговой деятельности по последовательному превращению разных фигур оригами, то она будет лишь отвлекать. Она потребует в процессе обучения в том случае, когда какие-то операции вдруг забылись и их нужно быстро вспомнить. Будет полезна также в последующие дни – на этапе индивидуального повторения ребёнком действий.

2. Если такую простую и запоминающуюся сказку придумать не удастся, тогда потребуются наглядный образец развёрстки результатов пошаговой деятельности (как в случае с рисованием ласточки). Она в этом случае будет главной содержательной опорой.

3. В каких-то случаях не потребуются ни сказка, ни зрительная опора-образец, например, в фокусе «Путаница», основанном на особом наматывании верёвочки вокруг пальцев руки<sup>62</sup>. Достаточно демонстрации действий и их устных комментариев.

---

<sup>62</sup> См. видео: <https://www.youtube.com/watch?v=gCMoMDZwCxU>.

### 2.3.3. Технология разучивания стихотворения наизусть по опорной схеме

Идея этой технологии родилась в детском саду № 1 «Одуванчик» п. Тура Эвенкийского района.

Важно, что в этом детском саду принято любую технологию вначале освоить самим, то есть прожить на себе, а затем ввести в работу со своими детьми. Например, в течение рабочей недели все педагоги без исключения отрабатывают друг с другом по цепочке стихотворение (а следовательно и технологию со всеми её нюансами). Интересно, что дети педагогов, будучи уже школьниками, когда приходят на работу к родителям, тоже с удовольствием включаются в процесс деятельности цепочек взаимообучения.

#### Идея технологии

По содержанию какого-либо стихотворения (песни) рисуется или обсуждается с детьми готовая опорная схема: каждому слову придумывается какой-либо соответствующий символ, пиктограмма, краткий рисунок, помогающий затем легко узнать и вспомнить выражаемый им смысл.

По такой опорной схеме организуется цепочка взаимообучения: первого участника обучает педагог (доводит его до уровня свободного владения и текстом стихотворения, и символами), затем этот ребёнок становится учителем для своего ученика (разучивает с ним один на один тот же стих, повторяя весь процесс, который только что прожил сам, будучи учеником), тот в свою очередь обучает нового участника и т.д.

Понятно, что стихотворение повторяется многократно, пока ребёнок его не запомнит, но в отличие от механического, часто бессмысленного, заучивания словоформ использование опорной схемы делает процесс запоминания стиха *осмысленным, содержательным*.

После того, как педагог запустил цепочку заучивания стихотворения (то есть поработал один на один с каким-либо ребёнком), дети в свободное время обучают стихотворению друг друга в течение недели, но процесс может растянуться и на больший период. Кроме того, в разные дни дети периодически подходят к схеме, самостоятельно повторяют стихотворение, помогая друг другу, если что-то забыли.

Важно заметить, что использование мнемотехники для развития связной речи у детей дошкольного возраста стало повсеместно распространённым. Однако представляемая технология имеет существенные отличия, во-первых, взаимодействие осуществляется один на один, а не

фронтально со всеми детьми сразу; во-вторых, отводится столько времени, сколько необходимо конкретному ребёнку; в третьих, не только педагог выступает в роли учителя, но и *каждый* ребёнок; в-четвёртых, нет выпадающих из образовательного процесса детей, наоборот степень включённости *каждого* ребёнка в этот процесс многократно возрастает.

### **Ход обучения стихотворению в паре**

В ходе обучения один участник занимает позицию учителя, второй ученика. *Процесс разучивания стихотворения наизусть* включает несколько шагов:

– Учитель выразительно читает стихотворение, показывая на соответствующие знаки схемы (не комментируя их).

– Потом читает стихотворение построчно, объясняя каждый символ (то есть устанавливая связь между значением слова и символом) и непонятные слова.

– Просит повторять вслед за учителем каждую строчку: учитель воспроизводит первую строчку, показывая знаки, – ученик повторяет; учитель воспроизводит следующую строчку – ученик её повторяет. (Весь процесс от начала до конца осуществляется несколько раз, пока ученик не запомнит стих.)

– Ещё раз целостно и выразительно читает стихотворение.

– Просит несколько раз воспроизвести стихотворение выразительно.

Интересно, что дети перенимают друг у друга жесты и манеру исполнения.

### **Учёт деятельности**

Учёт деятельности осуществляется прямо на листе, на которой изображена опорная схема. Дети внизу своей рукой делают отметку (или размещают свою фотографию), кто у кого учился (как в примере со стихотворением «Ласточки пропали...»).

### **Подготовка опорной схемы**

Опорная схема рисуется на листе бумаги или на маркерной доске. Во время зарисовки символов важно донести до детей мысль автора и непонятные слова. Это можно делать по-разному.

*Первый вариант* дополняется начальным этапом – на общем занятии с группой детей составляется опорная схема содержания стихотворения. Понятно, что после этого дети ещё не готовы быть учителями: во-первых, надо запомнить текст, во-вторых, прожить процесс индивидуального

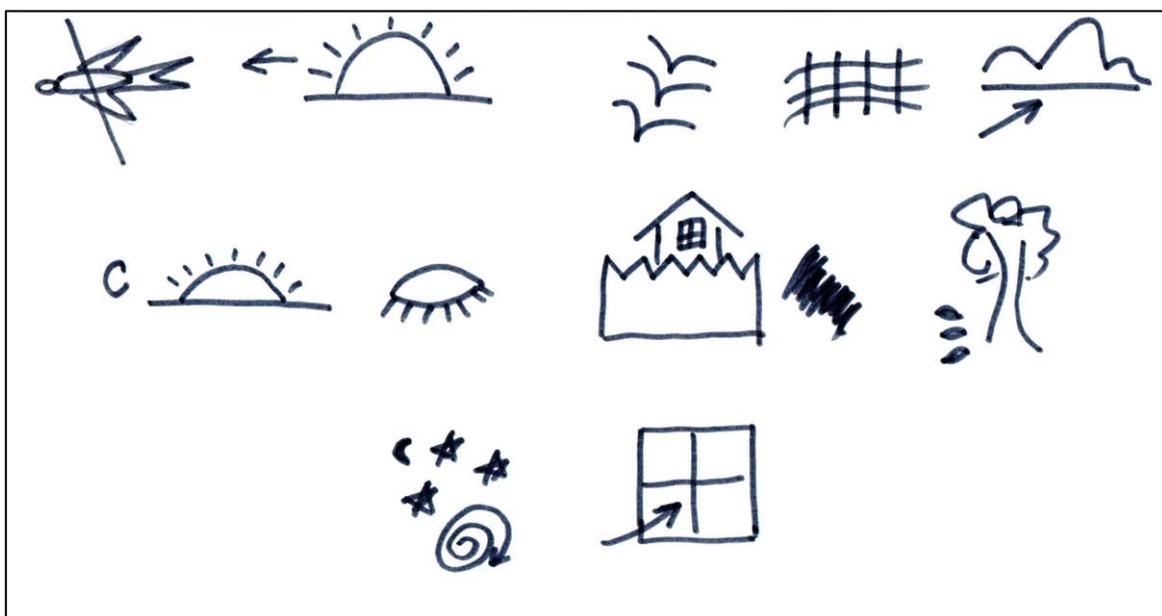
обучения. Поэтому с первым ребёнком разучивает стихотворение педагог, а далее оно по цепочке «передаётся» в других парах.

*Второй вариант.* Если педагог начинает цепочку разучивания стихотворения без совместного обсуждения и рисования опорной схемы, то он предлагает её в готовом виде. Почему в готовом? Дети ведь в дальнейшем заново её не будут придумывать и рисовать.

Опорную схему лучше прикрепить на стену (если она не нарисована прямо на доске): стоя, продуктивнее организовать взаимодействие в паре. Да и другим детям со стороны виден процесс разучивания.

Приведём пример схемы (рис. 23) из опыта воспитателя детского сада № 1 «Одуванчик» п. Тура Эвенкийского района Е.Н. Кармаловой к стихотворению А.А. Фета «Ласточки пропали...» (фрагмент):

*Ласточки пропали,  
А вчера зарей  
Всё грачи летали  
Да как сеть мелькали  
Вон над той горой.  
С вечера всё спится,  
На дворе темно.  
Лист сухой валится,  
Ночью ветер злится  
Да стучит в окно.*



**Рис. 23.** Опорная схема к стихотворению А.А. Фета «Ласточки пропали...», составленная педагогом

Приведём пример схемы (рис. 24), составленной фронтально совместно с детьми, из опыта воспитателей детского сада № 1 «Одуванчик» п. Тура Эвенкийского района Л.А. Горбуновой и Э.П. Сердечной к стихотворению (песне) «Россия – Родина моя» (фрагмент) для старшей группы. Во время схематизации каждому выражению дети предлагали определённый символ, понятный им и передающий мысль автора.

*Моя земля, Отечество святое,  
Пою тебе свой пламенный привет.  
Леса и реки, небо голубое –  
И ничего прекрасней в мире нет!  
(Припев)*

*Россия – Родина моя!  
Одна такая ты на свете,  
Родная русская земля,  
Твои любимые мы дети.  
Тебя всегда мы защитит сумеем,  
И если вдруг настанет трудный час –  
Твоих врагов мы снова одолеем,  
Россия-мать надеется на нас.*



**Рис. 24.** Опорная схема к стихотворению (песне) «Россия – Родина моя», составленная вместе с детьми

#### **2.3.4. Технология передачи темы посредством схематизации (на примере сказок)**

Идея технологии принадлежит Л.И. Иволгиной. Технология предназначена для обучения схематизации. Предметом схематизации выбраны сказки, но не потому, что нельзя схематизировать другое (например, истории или какую-то познавательную тему), а потому, что сказка известна детям и нет нужды отвлекаться на её запоминание, напротив, всё внимание концентрируется на процессе отражения её содержания в понятных для дошкольников символах. Можно было бы технологию назвать как «технология схематизации сказок», но мы взяли более широкий контекст – ведь важно обучать способам передачи любой темы посредством условных знаков.

#### **Обоснование технологии схематизации**

Важно, что схема является результатом мыслительных процедур по замещению знаковыми конструкциями другого содержания, в нашем случае, предметов, героев сказки и из действий. Переоформление вербального содержания текста в схему позволяет удержать его в памяти и сознании, акцентировать на ускользающих моментах, структурировать и связывать их друг с другом, на основе схематических образов делать логические умозаключения. Кроме того, значение схем заключается ещё и в том, что это средство организации коммуникации между детьми.

Образно-схематическое мышление является высшей формой развития наглядно-образного мышления, которое выводит его на порог логического мышления. Оно включает такие важные процессы, как умение узнавать, различать, запоминать предметы, воспринимая их чувствами, и осуществлять пространственно-зрительную ориентировку.

В лекциях по психологии Л.С. Выготский обращает внимание на важный для нас момент: «То, что психологически мы имеем дело с разными операциями, когда непосредственно что-нибудь запоминаем и когда запоминаем с помощью какого-нибудь дополнительного стимула, не подлежит сомнению. То, что мы иначе запоминаем, когда, например, завязываем узелок на память и когда запоминаем без этого узелка, также не подлежит сомнению. ... Анализ показывает, что ребёнок, запоминающий с помощью вспомогательного средства, строит операции в ином плане, чем ребёнок, запоминающий непосредственно, потому что от ребёнка, употребляющего знаки и вспомогательные операции, требуется не столько память, сколько умение создать новые связи, новую структуру,

богатое воображение, иногда хорошо развитое мышление, т.е. те психические качества, которые в непосредственном запоминании не играют сколько-нибудь существенной роли»<sup>63</sup>. В ходе опосредованного запоминания, опирающегося на известные знаки, «меняется место памяти в системе психических функций. То, что при непосредственном запоминании берётся непосредственно памятью, то при опосредованном запоминании берётся с помощью ряда психических операций, которые могут не иметь ничего общего с памятью; происходит, следовательно, как бы замещение одних психических функций другими»<sup>64</sup>. И не менее важное: «Анализ показывает, что мышление ребёнка раннего возраста во многом определяется его памятью. Мышление ребёнка раннего возраста – это совсем не то, что мышление ребёнка более зрелого возраста. Мыслить для ребёнка раннего возраста – значит вспоминать, т.е. опираться на свой прежний опыт, на его видоизменения»<sup>65</sup>. Опирается на опыт проживания событий, восприятия и ощущения вещей, опыт взаимодействия с ними.

### **Идея технологии.**

#### **Ход рассказывания и схематизации сказки в паре**

В отличие от предыдущих технологий, в которых схема-опора сразу берётся в готовом виде, в описываемой технологии она появляется по ходу рассказа и объяснения.

Обучение осуществляется в парах сменного состава. Один напарник занимает позицию учителя, второй ученика. Ребёнок-учитель рассказывает своему ученику сказку, демонстрируя по ходу образец составления схемы по её содержанию. С новым напарником бывший ученик становится учителем, повторяя все его действия.

*Процесс взаимодействия в паре* включает несколько шагов:

- Ребёнок-учитель:

- 1) рассказывает фрагмент сказки,

- 2) рисует схему на своём листе бумаги,

- 3) поясняя, почему тот или иной предмет, персонаж, какое-либо действие обозначено именно этим условным знаком.

- Ребёнок-ученик:

- 1) воспроизводит схему учителя на своём листе бумаги,

- 2) комментируя (то есть повторяя) пояснения условных знаков.

---

<sup>63</sup> Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. С. 391.

<sup>64</sup> Там же. С. 392.

<sup>65</sup> Там же. С. 392–393.

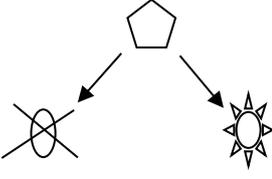
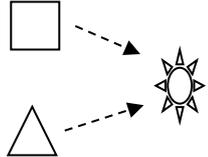
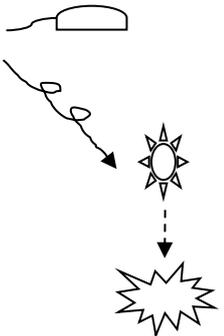
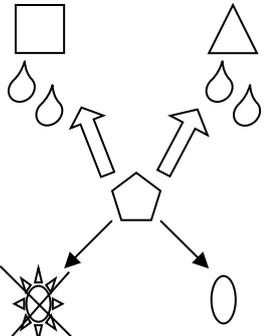
• Те же шаги осуществляются с каждым последующим фрагментом сказки.

• Далее ребёнок-ученик рассказывает сказку от начала и до конца, указывая на знаки схемы, нарисованной на своём листе. После чего ребёнок-учитель просит объяснить, почему тот или иной предмет, персонаж, какое-либо действие обозначено именно этим условным знаком.

Пример процесса схематизации русской народной сказки «Курочка Ряба» подготовлен Л.И. Иволгиной (таблица 4).

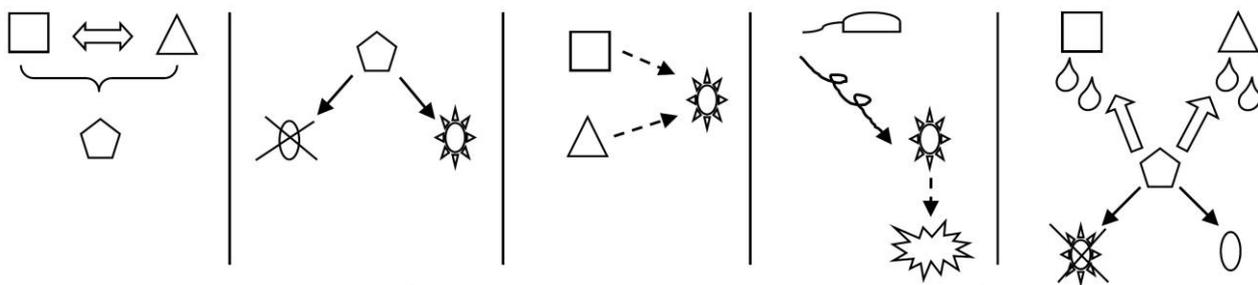
Таблица 4

Обучение схематизации на примере сказки «Курочка Ряба»			
Рассказывает сказку	Рисует схему	Поясняет условные знаки	
Жили-были дед да баба. И была у них курочка Ряба		На схеме все герои сказки и все их действия обозначаются графически.	
		Условный значок «квадрат» обозначает деда, так как голова человека в шапке и с бородой принимает очертания квадрата.	
		Бабка – треугольник, так как голова человека в платочке приобретает форму треугольника.	
		Дед и баба жили вместе – обозначим это фигурной скобкой.	
		Взаимобратная стрелка показывает, что дед и баба жили дружно.	
		Курочка Ряба – пятиугольник, так как очертания курицы напоминает пятиугольник	

Снесла курочка яичко. Да не простое, а золотое		Яичко – овал, потому что яйцо имеет овальную форму, а перечеркнуто оно, поскольку не обычное яичко снесла курочка, а золотое.	
		Золотое яичко блестит и изображается с лучиками.	
		Стрелки обозначают действия героев сказки. Сплошная стрелка – курочка снесла яичко	
Дед бил-бил, не разбил. Баба била-била, не разбила		Так как дед и баба производят одни и те же действия (хотя и в разное время), то для этой ситуации строим одну схему.  Действие «бил яичко» показано пунктирной стрелкой	
Мышка бежала, хвостиком махнула, яичко упало и разбилось		Мышку изображаем полуovalом с хвостиком. Разбитое яичко – клякса.  Действие «бежала» – петляющая стрелка. «Разбилось» – пунктирная стрелка (так же, как били дед и баба)	   
Дед плачет. Баба плачет, а курочка кудахчет: «Не плачь, дед, не плачь, баба. Я снесу вам новое яичко. Не золотое, а простое!»		Каплями обозначим слезы.  Вот такой стрелкой показываем, что курочка обращается к деду и бабе	 

Понятно, в каждом новом звене цепочки взаимообучения новоиспечённый ребёнок-учитель может вносить изменения в схему (она будет отличаться от вариантов предыдущих пар и образца, предложенного педагогом), поэтому воспитателю необходимо периодически обращать

внимание на то, насколько обновлённый детьми вариант точно и полно передаёт содержание сказки, и вовремя вносить коррекцию.

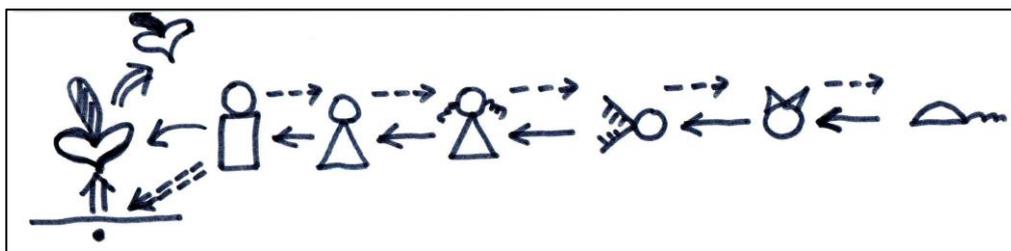
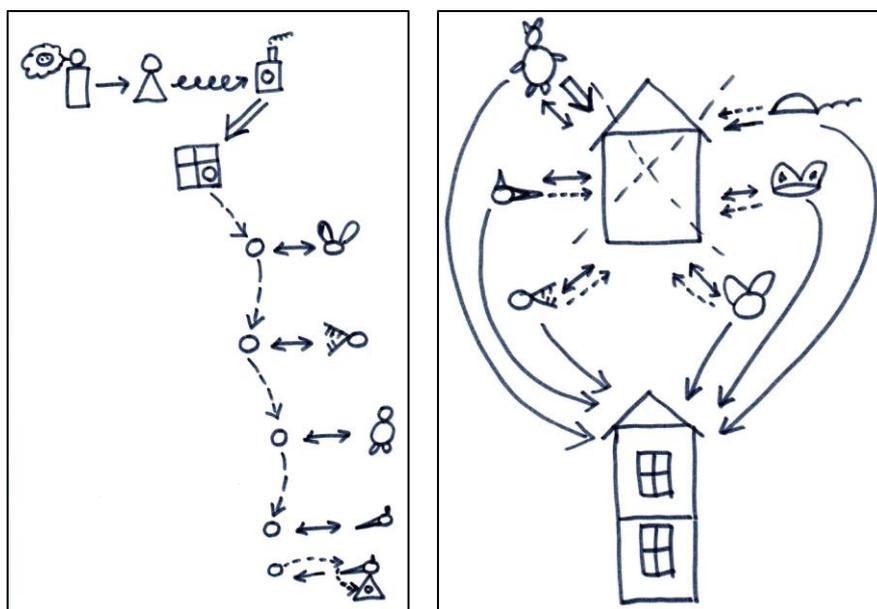


**Рис. 25.** Раскадровка сказки «Куричка Ряба» на листе бумаги

Возможны два варианта построения схем:

- раскадровка (последовательность «кадров») – отдельная схема к каждому фрагменту, например, как в сказке «Куричка Ряба» (рис. 25);
- единая постоянно пополняемая схема, которая может наращиваться линейно (как в сказках «Репка» и «Колобок») или вокруг центра (как в сказке «Теремок») (рис. 26).

Выбор того или иного варианта схематизации зависит от содержания сказки.



**Рис. 26.** Примеры схем сказок «Колобок», «Теремок», «Репка»

## **Учёт деятельности**

Учёт деятельности осуществляется так же, как в цепочке передачи темы посредством иллюстраций (см. п. 2.3.1).

### **Использование нескольких сказок одновременно**

Есть смысл организовать несколько цепочек по разным сказкам, например, по всем указанным четырём. Вначале педагог каждому из четверых детей рассказывает одну сказку (каждому – свою), демонстрируя по ходу образец составления схемы по её содержанию. Затем ребёнок-учитель продолжает цепочку с новым напарником. При этом важно следить за тем, чтобы какой-нибудь ребёнок не стал обучаться и второй сказке, ещё не передав первую.

Допустимо даже организовать группу из четырёх участников, в которой каждый ребёнок обучит по очереди своей сказке своих товарищей. В более сложном варианте партнёры будут меняться сказками, передавая в новой паре ту, которую получили в предыдущей паре. Но это будут уже не цепочки, а взаимообучение в группе в парах сменного состава.

### **2.3.5. Технология взаимоподражания**

Авторами технологии являются Л.В. Бондаренко и Е.В. Волкова<sup>66</sup>. В период её создания было затруднительно использовать в детских садах технологии сотрудничества в парах сменного состава, созданные применительно к школьному возрасту, из-за необходимости читать. Данная же технология опирается в основном на зрительное восприятие, внимательность, запоминание и повторение практического действия.

Предназначение технологии взаимоподражания – освоение дошкольниками наглядных действий по рисованию, лепке, танцам, спортивным движениям, самообслуживанию и т.п. Суть взаимодействия в паре: следует внимательно наблюдать за тем, что делает напарник, и повторять его действия, чтобы получить такой же результат, как у него, то есть обучение новому происходит при минимальных подсказках и минимальном руководстве со стороны ребёнка-учителя.

На первом этапе воспитатель индивидуально показывает ребёнку определённые практические действия, например, технику рисования

---

<sup>66</sup> Бондаренко Л.В., Волкова Е.В. Методика взаимоподражания в детском саду // Педагогические технологии. 2021. № 1. С. 89–91.

осенних деревьев поролоновой губкой. Если есть иные техники рисования – восковыми карандашами, трубочкой, то каждой из них педагог также индивидуально обучает других детей.

На втором этапе начинают действовать цепочки взаимоподражания, в нашем примере их три. Для каждой цепочки отводится свой стол: для рисования губкой, восковыми карандашами и трубочкой. За стол садится пара детей: один – напарник, владеющий данной техникой рисования, второй – без такового навыка. Что происходит в паре? Ребёнок, обученный воспитателем, самостоятельно рисует, а его неопытный напарник повторяет на своём листе бумаги те же действия. Иногда умеющий ребёнок отвлекается от своего рисунка, подсказывает новичку словами или показывает действием, как нужно правильно его выполнять (например, держать трубочку или рисовать контур восковым карандашом). После завершения рисунков, овладев техникой, новички покидают пары, а дети, обученные воспитателем, остаются за своими столами.

На следующем этапе каждая цепочка взаимоподражания обычно раздваивается. (Опыт показывает, что если ребёнка-учителя не принуждать заниматься другим делом, то он, как правило, стремится повторить два-три раза с разными напарниками одну и ту же технику выполнения действий, потом насыщается, просит поучиться другой технике.) *Продолжая начатую цепочку*<sup>67</sup>, обученный воспитателем ребёнок берёт нового напарника и на его глазах повторяет рисунок в той же технике. Понятно, что ребёнок-учитель делает не точную копию своего первого рисунка, а его вариацию. *А бывший новичок открывает новую цепочку взаимоподражания*: выступает уже в качестве специалиста по освоенной им технике – другой ребёнок ему подражает. Научившись, тот становится учителем для очередного товарища. И так постепенно научатся все дети.

Дети любят чувствовать себя в разных ролях, стремятся не только наблюдать и повторять за кем-то в качестве ученика, но и в роли учителя демонстрировать те действия, которым научились.

---

<sup>67</sup> Понятно, что если обученный воспитателем ребёнок не желает ещё раз повторять действия в той же технике, то его принуждать не следует. Тогда он новую цепочку не образует. Своё дело он уже сделал – передал умение товарищу.

## 2.4. Приёмы деятельности в обособленных и сменных парах

В этой части раскроем некоторые приёмы деятельности в обособленных и сменных парах, которые пока не «доросли» до уровня технологий. Они во многом обусловлены характером конкретного материала. В отличие от обособленных пар, в которых информация и действия как бы остаются внутри, пары сменного состава содержательно связаны друг с другом.

### 2.4.1. Примеры приёмов деятельности в обособленных парах

Чтобы обеспечить сотрудничество детей, обязательно требуется распределить между напарниками труд (роли, вопросы, задания).

**В одном случае** разные пары погружаются в отличающуюся деятельность:

- Кто-то занимается *графическим диктантом*: ребёнок, согласно образцу, называет товарищу, в какую сторону и насколько клеточек нужно каждый раз проводить линии, пока не получится фигура; потом меняются ролями – теперь партнёр диктует первому по своему образцу.

- В какой-то паре выкладывают *теневое лото*: распределив между собой картинки предметов, по очереди находят карточки с изображением контуров этих предметов.

- Ребёнок, самостоятельно подготовивший схематическую опору в ходе просмотра «видеоурока», например, про жизнь львов, рассказывает эту историю напарнику. Работа может проходить как в одну сторону, так и быть взаимной, то есть второй напарник в свою очередь делает сообщение по своей теме.

- Ещё в одной паре дети играют в почемучек. По содержанию иллюстраций поочередно задают друг другу вопросы и отвечают на них. Например, объясни, почему считаешь, что на картинке изображена весна? Почему думаешь, что иллюстрация из этой сказки?

- В других парах идёт взаимопроверка индивидуально выполненных заданий (рис. 27). В паре две роли: проверяемый и проверяющий (роли можно назвать «ученик» и «учитель»). Напарники договариваются, кто будет первым объяснять результаты выполнения своего задания. Проверяемый рассказывает напарнику, почему он получил такой ответ; проверяющий слушает, дополняет, объясняет, что и почему следует исправить. Потом участники меняются ролями, теперь подробно комментирует

свои ответы второй напарник. (Заметим, что задания у членов пары могут быть одинаковыми или разными, но типичными, либо совершенно отличающимися.)

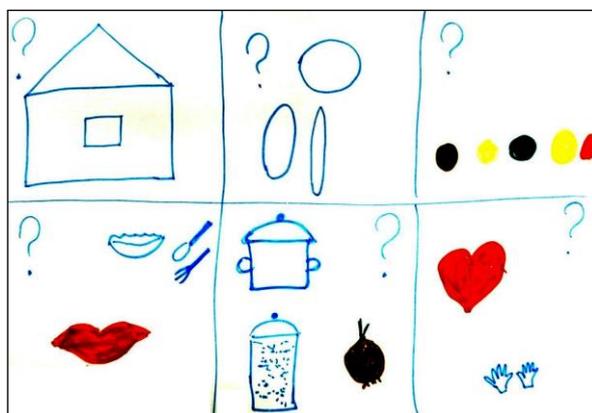


**Рис. 27.** Примеры заданий для взаимопроверки (из опыта детского сада № 1 «Одуванчик» Эвенкийского района)

**В другом случае** деятельность в обособленных парах может быть организована одновременно со всеми детьми. Приведём пример из опыта старшего воспитателя Северо-Енисейского детского сада № 5 Е.Д. Бектяшкиной с детьми подготовительной группы. Закрепление знаний об изготовлении салата «Винегрет» организуется следующим образом. Дети сидят в кругу попарно. Используется одна схема для всех (рис. 28). В начале напарники договариваются, кто первым будет задавать вопрос, а кто на него отвечать. Напарник задаёт первый вопрос: «Что вечером дома с мамой приготовим на ужин?», партнёр отвечает: «Будем с мамой готовить винегрет». На втором вопросе роли меняются, ранее отвечавший ребёнок задаёт очередной вопрос: «Какие овощи нужны для изготовления винегрета? Какой они формы?», товарищ отвечает: «Овальные овощи – картофель, морковь, фасоль, огурец; круглые – свекла, лук, горох». На каждом вопросе роли напарников меняются: «Какого цвета овощи?» (коричневые – лук, картофель; зеленые – горох, огурец; бордовые – фасоль, свёкла; оранжевая – морковь), «Какие предметы-помощники нужны для приготовления салата и для его еды?» (для приготовления – кастрюля, печь, миска, нож, ложка, вилка; для еды – тарелка и вилка), «Какие овощи используются варёными, какие – консервированными, какие – сырыми?» (варёные – картофель, морковь, фасоль, свёкла; консервированные – горошек и огурец; свежий – лук), «Как ты будешь помогать маме?» (буду чистить и резать овощи, перемешивать салат). В

представленном примере, кроме закрепления знаний, решается ещё и задача классифицирования предметов.

Не исключается вариант, когда всем процессом управляет воспитатель. Тогда надобность в опорной схеме отпадает, педагог задаёт вопросы, но прежде чем ответить, один из напарников его повторяет и только потом партнёр отвечает. На следующий вопрос меняются ролями.



**Рис. 28.** Опорная схема для формулирования вопросов по теме «Винегрет»

#### 2.4.2. Примеры приёмов деятельности в парах сменного состава

Приведём простые примеры организации сотрудничества в парах сменного состава. Подобных заданий на основе разделения труда можно придумать великое множество для разных целей и образовательных областей.

- *Сравнение величины предметов.* Например, у каждого ребёнка верёвочка своей длины. Сравнивая методом наложения, с каждым новым напарником следует решить, у кого она длиннее. При этом каждый должен произнести свою фразу: «Моя верёвочка (длиннее, короче), чем твоя». Понятно, что формулировки напарников будут взаимнообратными и поменяются в следующих парах. Какие-то верёвочки окажутся равными по длине.

- *Пропев букв и слогов по таблицам Н. Зайцева.* Нужно обойти несколько напарников со своей карточкой, пропеть слоги и послушать товарищей.

- *Составление слов с использованием таблицы слогов Н. Зайцева.* По таблице напарника надо составить одно слово. Обойдя несколько напарников, ребёнок составит ряд слов. Помощником служит владелец карточки.

- *Составление слов методом подстановки слога.* У каждого ребёнка свой слог. Нужно узнать, получается ли слово, если подставить свой слог перед или после слога напарника.

- *Поиск и дополнение картинок.* Несколько похожих по размеру и цветовой гамме картинок разрезается на части (например, 3 картинки разрезаются на 4 части). Они перемешиваются. Ребёнок выбирает любой из 12 фрагментов. В паре нужно сочленить имеющиеся у партнёров части и определить, из одной они картинки или нет. Обойдя разных участников, ребёнок определяет, у кого из них фрагменты одной картинки. В конце они объединяются в группу и восстанавливают картинку.

- *Разучивание стихотворения или его повторение, или проверка знания.* Напарники рассказывают по очереди стихотворение, подсказывая и помогая друг другу. Можно при этом использовать опорную схему.

- *Выкладывание разных вариантов состава числа, например, числа 7.* Используются фишки двух цветов. Напарники договариваются, кто будет составлять первым. Один напарник выкладывает из фишек какой-либо вариант количеством 7 – напарник записывает на своём листе. Затем меняются ролями, второй напарник предлагает свой вариант. В итоге каждому следует составить по два варианта или по одному, это зависит от уровня детей и необходимости обеспечить динамичность в работе. Далее меняется состав пар (один участник остаётся за столом, другой уходит), с новым партнёром процесс продолжается. Варианты состава числа могут повторяться. Сколько нужно сменить напарников, зависит от конкретной ситуации. На фото запечатлена работа детей старшей группы на занятии по развитию элементарных математических представлений, на котором познакомились с составом числа 7 под руководством старшего воспитателя Е.Д. Бектяшкиной.



*Дети старшей группы в парах выкладывают число 7*

- *Ответы на вопросы.* В парах сменного состава можно организовать повторение или взаимопроверку ранее полученных детьми знаний. Воспитатель задаёт вопрос одновременно всем участникам. Напарники отвечают друг другу, корректируют ответы. По сигналу меняют напарников и снова отвечают друг другу на тот же вопрос. Сигнал – третий партнёр,

а вопрос тот же. Снова сигнал. Задаётся новый вопрос – ребята тоже меняют несколько пар. Таким образом, на каждый новый вопрос осуществляется смена двух-трёх или даже четырёх напарников.

Работу можно усложнить, если задавать по два вопроса, каждому участнику пары – свой. Перед такой игрой следует провести жеребьёвку: каждый ребёнок выберет сигнальный жетон определённого цвета (например, зелёный или красный) и возьмёт в напарники любого воспитанника, имеющего другой цвет жетона. Вначале воспитатель задаёт вопрос для детей с зелёным жетоном; как только они ответят напарнику, второй вопрос звучит для детей с красным жетоном. По сигналу пары меняются, но чтобы у партнёров были жетоны разных цветов. Сколько будет вопросов и смен напарников, решается в конкретной ситуации по-разному.

Или другой пример. После выступления каждого ребёнка в малой группе о профессиях своих родителей можно предложить, чтобы дети в парах сопоставили разные профессии, отвечая на вопросы педагога. «С кем или с чем имеет дело твой папа или мама – с людьми, техникой или природой?» – дети меняют трёх напарников. Следующий вопрос – и снова три напарника.

• *Отработка (закрепление) новых знаний и умений.* Рассмотрим пример многоэтапного закрепления темы «Больше, меньше или равно» в подготовительной группе. Каждый этап связан с определённым уровнем выполнения интеллектуальных действий: материализованным, речевым или умственным.

Работа в парах сменного состава организуется после предъявления детям нового материала, например, после фронтально-парного занятия по теме «Больше, меньше или равно».

*На первом этапе* интеллектуальные действия осуществляются в материальной (материализованной) форме. Для этого готовятся карточки, на каждой записано какое-либо число от 1 до 10. Карточки по одной раздаются детям. На столах лежат комплекты из 10 фишек двух цветов, ручка и лист бумаги.

Воспитанники объединяются в пары. Напарники решают, кто начнёт первым. Этот ребёнок показывает и называет своё число (например, 3), выкладывает соответствующее количество фишек, затем называет число напарника (например, 5) и выкладывает такое же количество фишек, но другого цвета. Методом наложения фишек доказывает, каких больше или меньше (они могут быть даже равны, если участвуют больше 10 детей, то есть какие-то числа повторяются). Записывает на листе бумаги математическую модель  $3 < 5$  и читает её: «Три меньше пяти». Все действия проговаривает вслух.

Меняются ролями, напарник выполняет такие же действия, но начинает выкладывать фишки со своего числа. В итоге его запись на этом же листе бумаги будет выглядеть иначе:  $5 > 3$ . Прочтёт её так: «Пять больше трёх». Как видим, у напарников получаются взаимообратные записи одного и того же математического случая. Это очень важно для развития элементарных математических представлений. При этом каждый ребёнок выполняет свои операции и проговаривает их, каждый включён в деятельность.

Затем пары распадаются, ребята находят себе других напарников, повторяют все те же операции: выкладывают фишки соответственно числам; доказывают методом наложения, чего больше или меньше либо их количество равно; записывают математическую модель, читают её. Все действия проговаривают друг другу. Каждый начинает со своего числа. Например, ребёнок с числом 3, сев в пару с владельцем числа 2, получит другой вариант математической модели ( $3 > 2$ ), прочитав её как «Три больше двух». В случае с числом 5 у него было иначе: «Три меньше пяти».

Сменив несколько напарников, ребёнок на материальном уровне разберёт много случаев с его числом. А это куда более ценно для уяснения, чем каждый раз сталкиваться с совсем разными случаями. В последующие дни подобную работу рекомендуется повторить, только теперь ребёнок выберет себе другие числа.

*На втором этапе действия* выполняют в так называемой *речевой форме*: ребёнок не манипулирует предметами своими руками, а комментирует действия, имея перед собой зрительный образ этих предметов.

Готовятся карточки с числами от 1 до 10, на которых записано число и изображено соответствующее ему количество одинаковых предметов. Карточки по одной раздаются детям. На каждом столе лежит ручка и лист бумаги.

Воспитанники объединяются в пары. Напарники решают, кто начнёт первым. Участник кладёт обе карточки рядом, но так, чтобы его карточка была сверху. Он вслух пересчитывает предметы на своей карточке и называет их число (например, 6), затем пересчитывает предметы на карточке напарника и называет их число (например, 4). Накладывая в уме образы предметов друг на друга и проговаривания их соответствие, решает, каких предметов больше или меньше (их количество может быть даже равно, если участвуют больше 10 детей, то есть какие-то числа повторяются). Записывает на листе бумаги математическую модель  $6 > 4$  и читает её: «Шесть больше четырёх».

Затем меняются ролями, напарник выполняет такие же действия, но вначале кладёт карточки так, чтобы его карточка была сверху. Начинает

пересчитывать предметы со своей карточки. В итоге его запись на этом же листе бумаги будет выглядеть иначе:  $4 < 6$ , взаимнообратно записи напарника. Прочтёт её: «Четыре меньше шести».

Сменив несколько напарников, ребёнок в так называемой «речевой» форме разберёт много случаев с его числом. В последующие дни подобную работу рекомендуется повторить, только теперь ребёнок выберет себе другие числа.

*На третьем этапе* интеллектуальные действия (в рассматриваемом примере – математические) осуществляются *в умственной форме*. Используется технология *взаимотренажа*. Готовятся карточки, на каждой записано какое-либо число от 1 до 10. Карточки по одной берутся детьми. Воспитанники объединяются в пары. Напарники решают, кто начнёт первым. Ребёнок называет числа на карточках, начиная со своего (например, 7 и 9), в уме решает, какие числа больше, меньше или равны, и называет вслух ответ: «Семь меньше девяти».

Затем меняются ролями, напарник выполняет такие же действия, но начинает называть числа со своего (например, 9 и 7), в уме решает, какие числа больше, меньше или равны, и называет вслух ответ: «Девять больше семи». Понятно, что ответ взаимнообратный ответу его товарища. И это очень важно для развития математических представлений.

Меняя напарников, ребёнок будет доводить до автоматизма математические действие сравнения чисел. Рекомендуется многократно повторять данный взаимотренаж на протяжении нескольких месяцев, ребёнок каждый раз будет выбирать другие числа.

В заключение отметим, что воспитанники даже одного возраста неоднородны в своих зонах актуального и ближайшего развития. Кому-то потребуется очень долго выполнять математические действия в материализованной форме, пока он не станет уверенным на этом уровне (до этого бессмысленно ему предлагать задания на более сложном для него – речевом уровне), а кто-то быстро дойдёт до умственной формы. Коллективная образовательная деятельность как раз и позволяет учесть индивидуальные особенности детей: воспитатель создаёт по одной теме разные сводные отряды, каждый из которых объединяет детей соответствующего уровня. Например, одновременно действуют три сводных отряда (или отдельные пары), в каждом дети занимаются своим делом, совершая интеллектуальные действия способом, требуемым данной зоной их ближайшего развития. Таких способа три, как мы показали на примере закрепления темы «Больше, меньше или равно».

## 2.5. Технологии сочетания фронтальной и парной работ

Во всех технологиях дети разбиваются на пары. В двух технологиях на каждом этапе все делают одно и то же, на «карусели станций» – разное. Везде в парах разделяются роли и задания между участниками. Педагог фронтально руководит деятельностью детей. Создано три вида таких занятий, сочетающих фронтальную работу и парную: «фронтально-парные занятия», «занятия в парах под фронтальным руководством», «карусель станций парной работы». По времени и содержанию они представляют собой целостные занятия.

Сотрудничество в парах позволяет существенно увеличить долю участников занятия, включённых в образовательную деятельность и действующих продуктивно. С одной стороны, проявить активную речь становится возможным, если рядом есть собеседник. С другой стороны, напарник вынуждает, иницирует, обеспечивает действия партнёра.

### 2.5.1. Фронтально-парные занятия

Технология фронтально-парных занятий (далее – ФПЗ) разработана нами (В.Б. Лебединцевым) совместно с М.В. Миновой, И.Г. Литвинской, Л.И. Иволгиной, Г.В. Клепец – командой Центра становления коллективного способа обучения<sup>68</sup>.

Фронтально-парные занятия (ФПЗ) используются главным образом для уяснения новых знаний и действий, но в дошкольном образовании могут применяться и в других целях.

#### Структура фронтально-парного занятия

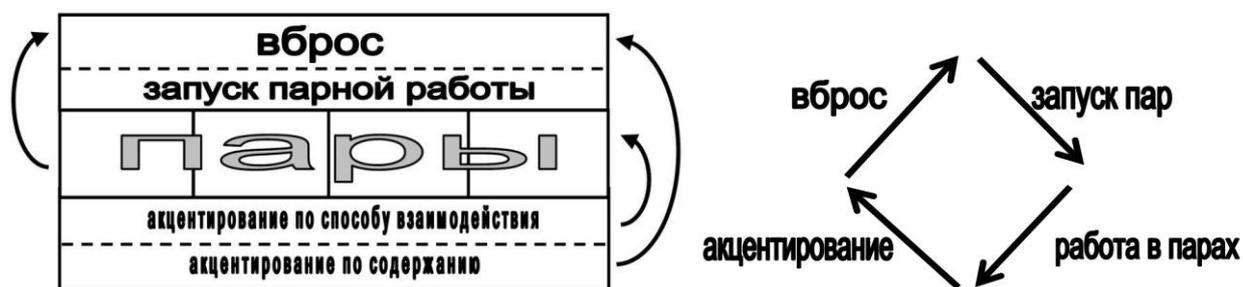
Педагог разделяет своё объяснение на части. Относительно каждой из них разворачивается свой фронтально-парный цикл. Цикл состоит из четырёх тактов:

- *вброс* нового содержания;
- формулирование задания учащимся по проработке изложенного фрагмента (*запуск парной работы*);
- *выполнение задания в парах* (остановка для проработки вброшенного содержания);
- *акцентирование* (фронтально) разных содержательных и организационных моментов.

---

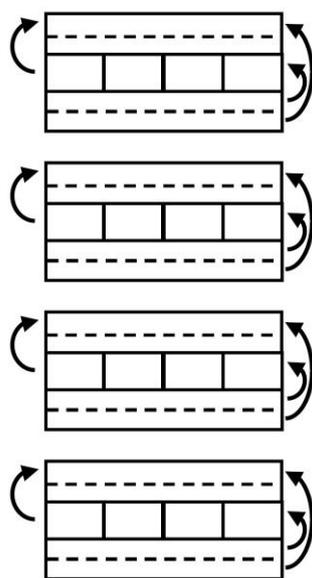
<sup>68</sup> Лебединцев В.Б. Фронтально-парное учебное занятие – новый вариант продуктивного сочетания общеклассной работы и деятельности учащихся в парах // Народное образование. 2022. № 1. С. 180–191.

Стрелки на схеме показывают, вокруг чего на каждом этапе развивается деятельность (рис. 29). Фронтально-парный цикл – своеобразное кольцо вокруг одного элемента содержания.



*Рис. 29. Разные способы представить структуру фронтально-парного цикла*

Таким образом, каждая часть фронтального объяснения прерывается парной работой. ФПЗ – это несколько фронтально-парных циклов. Сколько циклов – каждый раз решается в конкретной ситуации. *Последующие циклы могут развивать предыдущие, но могут быть содержательно независимыми друг от друга и даже быть из других образовательных областей.* В общем виде структуру ФПЗ можно представить следующим образом (рис. 30).



*Рис. 30. Общая структура фронтально-парного занятия*

Одиночный фронтально-парный цикл можно включать в любые занятия в качестве отдельного элемента (в этом случае такое занятие не следует называть фронтально-парным).

## Общие рекомендации по организации разных тактов фронтально-парного цикла

Данные рекомендации носят общий характер. В конкретной ситуации и на конкретном материале будут свои нюансы.

**1-й такт, вброс содержания.** Содержание своего объяснения педагог сопровождает схематическими записями на доске, последовательным предъявлением иллюстраций, которые крепятся на доску, выкладываем предметов на стол. Получается зрительная опора, чтобы в последующем дети могли вспомнить, ведь устная речь летуча, быстро забывается. Опора (из схем, иллюстраций, предметов) создаётся постепенно и не даётся в готовом виде. Слайдовые презентации использовать не следует, они могут быть лишь дополнением.

Педагог может вбросить содержание сам лично, но может путём обращения к детям с вопросами, обобщая затем их ответы.

Правила вброса:

- Сказать не много, а самое существенное.
- Делать такие записи на доске или предъявлять такие иллюстрации и предметы, которые затем дети смогут записать в паре на своём листе или тоже выложить.
- Каждый новый фрагмент учебного материала фиксировать в новой схеме (даже если используются те же графические элементы).

**2-й такт, запуск парной работы.** Педагог формулирует задание по восстановлению детьми прослушанного и увиденного материала. Ведь неслучайно используется слово «вброс» содержания. Вброс – это аналогия с мячом, брошенным команде игроков, которые играют именно с ним, а не с каким-либо другим мячом. Задания, позволяющие детям восстановить брошенное содержание, просты, вот несколько вариантов:

- Пересказать объяснение воспитателя, показывая на лежащие на столе иллюстрации: один рассказывает, другой – дополняет.
- Повторить действия воспитателя с предметами, лежащими на столе. Первый напарник повторяет одни действия, второй – другие.
- Задать по очереди друг другу по два вопроса, ответы на которые содержатся в объяснении воспитателя. Один напарник задаёт вопрос, второй – отвечает. Затем меняются ролями.
- Объяснить друг другу схему: один напарник называет значения всех значков и фигур на схеме, второй – рассказывает (воспроизводит материал) по схеме.
- Первый вариант рассказывает о ..., второй вариант делает ...

Понятно, что когда один напарник рассказывает, показывает, раскладывает, другой внимательно слушает, исправляет, дополняет. Как видим, задание для выполнения в паре предусматривает разделение ролей или этапов его выполнения.

**3-й такт, работа учащихся в парах и её отладка учителем.** Назначение парной работы – восстановить только что изложенное.

Кроме разделения труда, есть другое важное условие плодотворной парной работы: на пару выдаётся одна ручка, один лист бумаги, один комплект карточек, фишек, иллюстраций, других предметов. Иначе взаимодействие не состоится, каждый займётся своим делом.

Осуществляя откладку парной работы, педагог:

а) наблюдает и корректирует включённость пар в работу, разделение труда, качество и способ взаимодействия, активность каждого из напарников (в зоне особого внимания находятся конкретные пары), качественный состав пар (в случае необходимости они оперативно могут меняться), психологический настрой и состояние учеников; оказывает помощь отдельным парам организовать взаимодействие и коммуникацию;

б) корректирует содержание разговора и восстанавливаемой информации;

в) вполголоса отвечает конкретным учащимся, задавшим вопросы по содержанию темы, не привлекая внимания других участников.

**4-й такт, акцентирование по содержанию вброса и способу взаимодействия в парах.** Оно осуществляется во фронтальной форме.

Воспитателю важно, с одной стороны, проверить, что уяснили дети, и скорректировать их понимание, а с другой – улучшить последующее сотрудничество детей в парах (например, кто-то из них сделает для себя вывод, что напарника нужно слушать, запоминать сказанное им). На первых ФПЗ (иногда и потом, когда потребуется ситуация) педагог больше внимания уделяет организации работы в парах, а на последующих – важным моментам содержания.

Приведём примеры вопросов, с которыми педагог обращается к конкретным парам: какой вопрос задал тебе напарник? Как ты на него ответил? Чем ты дополнил своего напарника? Чем помог тебе напарник?

Перед началом следующего фронтально-парного цикла (т.е. нового фрагмента материала) можно сменить напарников или же продолжить взаимодействие в прежних парах – это зависит от складывающихся обстоятельств. Уходящий партнёр освобождает своё рабочее место другому.

Для организации смены партнёров не следует замыкать их в четвёрки и размещать вокруг одного стола – такая посадка разрушает пары.

Расстановку столов лучше сохранить прежней – рядами или сделать из них один большой круг.

### **Пример фронтально-парного занятия**

Характер выносимого на ФПЗ материала может быть самым разным:

- от разучивания наизусть стихов на основе двигательной активности (*фронтальное чтение, сопровождаемое движениями → повторение хором слов и движений → повторение слов и движений в парах → повторение хором*);

- через более степенное разучивание стихов посредством схематизации (*фронтальное создание схемы строфы и последующая хоровая декламация с ориентацией на показ педагогом деталей схемы → повторение строфы в парах с показом деталей по схеме на своём листе → повторная декламация хором с показом деталей по схеме на своём листе*);

- до самых серьёзных вопросов, в которых необходимо основательно разобраться детям.

Приведём пример ФПЗ по достаточно серьёзной теме, направленной на формирование элементарных математических представлений у детей подготовительной группы по теме «Знаки “больше”, “меньше”, “равно”» (таблицы 5, 6, 7).

*Задачи занятия:* уяснить значение математических знаков «больше», «меньше», «равно» и их использование в записи и чтении результатов сравнения количества предметов (сравнения путём составления пар предметов из разных групп). *Интеллектуальные действия будут выполняться в материализованной форме!*

*Демонстрационный материал:* три круглых магнита синего цвета, два зелёного.

*Раздаточный материал на каждом столе:* два жёлтых и три зелёных листочка квадратной формы, лист бумаги для записей, ручка. Кроме того, слева на крышке каждого стола прикреплён красный круг – это ориентир для распределения детей по вариантам выполнения заданий в парах.

Ориентир распределения детей мог быть другой: матрёшки двух размеров, цветные ленточки, повязанные на руку, жетоны и т.п. Например, перед началом занятия каждый ребёнок выбирает себе сигнальный жетон какого-либо цвета из двух (например, зелёного или красного) и садится за стол с любым напарником, имеющим другой цвет жетона.

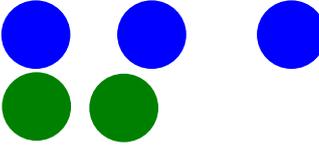
## Ход занятия

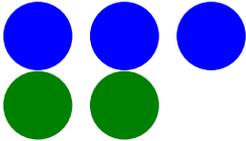
*Педагог:* Здравствуйте, ребята!

Сегодня узнаем знаки «больше», «меньше», «равно» и поймем, для чего они нужны.

Распределитесь на пары. (Дети делятся на пары и садятся за столы.)

Таблица 5

1-й фронтально-парный цикл	
<i>Говорится воспитателем</i>	<i>Постепенно появляется на доске</i>
<p>Когда птенец хочет кушать, что он делает? («Он открывает клювик».)</p> <p>Как он открывает? (Педагог прикладывает ладошки друг другу, затем раздвигает кисти рук, прижимая в запястьях, имитируя тем самым открытый клюв птицы.) Взрослые птицы приносят птенцам еду, а малыши открывают свои клювы в ожидании пищи, поворачиваются открытым клювиком к взрослым птицам.</p> <p>Взрослые птицы по размеру какие? («Большие».) А птенцы какие? («Маленькие».) Давайте покажем, как птенцы открывают клювики.</p> <p>В сторону каких по размеру птиц открывают клювики маленькие птенцы? («В сторону больших».)</p> <p>Ребята посмотрите, у меня есть магниты. Каких они цветов? («Зелёного и синего».)</p>	
<p>Таня, подойди к доске. (Педагог даёт ей магниты.) Какого цвета вот эти магниты? («Синего».) Посчитай магниты, прикрепляя их на доску. Показывай, как считаешь. («Один, два, три».)</p>	
<p>Миша, подойди к доске. (Педагог передаёт ему магниты другого цвета.) Какого цвета другие магниты? («Зелёного».) Посчитай эти магниты, прикрепляя их на доску. Показывай, как считаешь. («Один, два».)</p>	
<p>Люда, подойди к доске. Посчитай синие магниты, запиши цифрой их число – под этими магнитами. Ребята, Люда правильно написала?</p>	<p style="font-size: 2em;">3                      2</p>
<p>Стёпа, посчитай зелёные магниты, запиши цифрой их число – под этими магнитами. Ребята, Маша правильно написала?</p>	

<p>А сейчас, ребята, посчитаем, чего больше – зелёных магнитов или синих. Но не просто посчитаем, а докажем, как великие математики. (Педагог демонстрирует и комментирует, как сравнить количество предметов. Прикрепляет – слева направо – магнит зелёного цвета под первым синим магнитом, затем другой зелёный магнит – под вторым синим.) Остались зелёные магниты? («Нет».) Магнит какого цвета остался без пары? («Синего цвета».) Значит, магнитов какого цвета больше? («Синего цвета».)</p>	
<p>Как показать на записи, каких магнитов больше? Давайте вспомним про клювики. Маленький птенец открывает клювик в сторону большой птицы. Значит, какой знак мы напишем? Оля подойди к доске, запиши знак, похожий на клювик. Клювик будет открыт к какому числу? К трём или двум? Как мы прочитаем эту запись? («Три синих магнита больше двух зелёных магнитов».)</p>	$3 > 2$

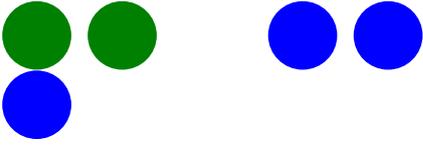
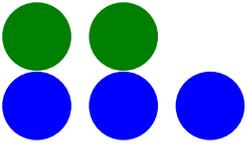
*Задание для работы в парах.* У вас на столах лежат квадраты зелёного и жёлтого цветов. Ваша задача – посчитать их и доказать, чего больше. Ребята, сидящие слева (у красного круга), пересчитывают вслух квадраты, вначале зелёного цвета, потом жёлтого. Прикладывают их друг к другу (сверху – зелёные, внизу – жёлтые) и доказывают, каких квадратов больше, а каких меньше. Ребята, сидящие справа, записывают цифрами на листе, ставят знак в нужную сторону и читают запись.

*Работа в парах и её отладка.* Ребята выполняют задание по очереди. Педагог следит за тем, чтобы напарники соблюдали очерёдность, проговаривали вслух свои действия, прикладывали предметы так, как было показано на доске, и верно делали записи.

*Акцентирование по содержанию* (во фронтальной форме). Сколько квадратов у вас на столах зелёного цвета? А жёлтого? («3 и 2».) Каких квадратов больше? А каких меньше? В какую сторону развернули знак? Почему? («Знак, похожий на клювик, от меньшего числа обращаем в сторону большего».) Как прочитаем запись на ваших листочках? («Три зелёных квадрата больше двух жёлтых квадратов».) А как прочитаем запись на доске? («Три синих магнита больше двух зелёных магнитов».) То есть можно прочитать сокращённо: «Три больше двух».

*Акцентирование по способу работы в парах.* Педагог обращает внимание детей на замеченные им недочёты во взаимодействии напарников, спрашивая, как в их паре разворачивалась деятельность. Возможно, кто-то мешал другим парам. Или, наоборот, просит кого-то рассказать, как им удалось плодотворно сотрудничать друг с другом.

Таблица 6

2-й фронтально-парный цикл	
Говорится воспитателем	Постепенно появляется на доске
Продолжаем. Света, подойди к доске. (Педагог даёт ей магниты.) Какого цвета вот эти магниты? («Зелёного».) Посчитай магниты, прикрепляя их на доску. Показывай, как считаешь. («Один, два».)	
Коля, подойди к доске. (Педагог передаёт ему магниты другого цвета.) Какого цвета другие магниты? («Синего».) Посчитай эти магниты, прикрепляя их на доску. Показывай, как считаешь. («Один, два, три».)	
Оля, подойди к доске. Докажи, чего больше, а чего меньше. (Ребёнок демонстрирует и проговаривает, как сравнить количество предметов. Прикрепляет – слева направо – магнит синего цвета под первым зелёным магнитом, затем другой синий магнит – под вторым зелёным, третий синий магнит кладёт в продолжение ряда.) Магнит какого цвета остался без пары? («Синего цвета».) Значит, магнитов какого цвета меньше? («Зелёного цвета».) А каких магнитов больше? («Синих».)	
Артём, пересчитай зелёные магниты, запиши цифрой их число. Ребята, Артём правильно написал? Пересчитай синие магниты, запиши цифрой их число. Ребята, Артём правильно написал?	2                      3
Какой знак поставим между числами? Даша, объясни и запиши. («Маленький птенец открывает клювик в сторону большой птицы. Два – меньше, значит, знак повернём в сторону числа три») Как мы читаем эту запись? («Два зелёных магнита меньше трёх синих магнитов».) А если прочитать кратко? («Два меньше трёх».) А почему мы с правой стороны не читаем? («Принято читать всегда слева направо».)	2 < 3

*Задание для работы в парах.* Перемешайте все квадраты. Кто писал прошлый раз, будет раскладывать, а кто раскладывал (рядом с ним красный круг), будет писать.

Ребята, сидящие справа, вначале пересчитайте вслух и выложите жёлтые квадраты, а затем зелёные. Докажите, чего больше или меньше.

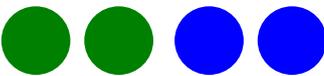
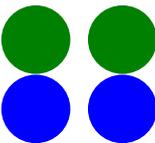
Зелёные квадраты должны быть под жёлтыми, подобно тому, как на доске. Ребята, сидящие слева (у красного круга), запишите числа на листе, поставьте знак в нужную сторону и прочитайте запись.

*Работа в парах и её отладка.* Ребята выполняют задание по очереди. Педагог следит за тем, чтобы напарники соблюдали очерёдность, проговаривали вслух свои действия, прикладывали предметы так, как было показано на доске, и верно делали записи.

*Акцентирование по содержанию* (во фронтальной форме). В какую сторону вы поставили знак? Почему? Как читаем, Ира, эту запись? («Два меньше, чем три».) Саша, а как первую запись читаем? («Три больше, чем два».) У нас везде числа «два» и «три», почему же тогда в первом случае мы читаем «Три больше двух», а в другом «Два меньше трёх»? («Принято читать слева направо».)

*Акцентирование по способу работы в парах* осуществляется в соответствии с ситуацией, произошедшей у разных напарников.

Таблица 7

3-й фронтально-парный цикл	
Говорится воспитателем	Постепенно появляется на доске
Ну и последний наш этап. Вова, подойди к доске. (Педагог передаёт ему два зелёных магнита.) Посчитай зелёные магниты, прикрепляя их на доску. Показывай, как считаешь. («Один, два».) Теперь посчитай синие магниты. (Педагог даёт два синих магнита.)	
Петя, подойди к доске. Докажи, чего больше, а чего меньше. (Ребёнок демонстрирует и проговаривает, как сравнить количество предметов. Прикрепляет – слева направо – магнит синего цвета под первым зелёным магнитом, затем другой синий магнит – под вторым зелёным.) Какой-нибудь магнит остался без пары? Значит, что мы скажем про их количество? («Число зелёных и синих магнитов равно».)	
Галя, на доске запиши цифрой число зелёных магнитов, а рядом число синих	2            2
Какой знак поставим между числами? Будем ли ставить знак, похожий на клювик? («Нет».) Птенцы выросли и стали такие же, как взрослые птицы. Математики придумали другой знак. Кто-нибудь знает его? Да, он называется знаком «равно». Две одинаковые палочки, одна над другой. Как мы прочитаем эту запись? («Два равно двум».)	2    =    2

*Задание для работы в парах.* Уберите один зелёный квадрат подальше в сторону, с ним работать не будем. Перемешайте все квадраты. Кто прошлый раз писал, будет раскладывать (рядом с ним красный круг), а его напарник будет писать.

Ребята, сидящие слева, вначале пересчитайте вслух и выложите жёлтые квадраты, а затем зелёные. Докажите, чего больше или меньше, или равно. Ребята, сидящие справа, запишите числа на листе, поставьте нужный знак и прочитайте запись.

*Работа в парах и её отладка.* Ребята выполняют задание по очереди. Педагог следит за тем, чтобы напарники соблюдали очерёдность, проговаривали вслух свои действия, прикладывали предметы так, как было показано на доске, и верно делали записи.

*Акцентирование по содержанию* (во фронтальной форме). Какой знак поставили? («Равно».) А почему? («Потому что количество предметов одинаковое».) Прочитайте получившуюся запись. («Два равно двум».)

*Акцентирование по способу работы в парах* осуществляется в соответствии с ситуацией, произошедшей у разных напарников.

*Завершающий этап всего занятия*

Про что мы узнали на занятии? («Про математические знаки».) Сколько разных знаков? («Три».) Как они называются? («Больше, меньше, равно».) Какие знаки похожи друг на друга? («Знаки “больше” и “меньше”».) С какой стороны мы начинаем читать математические записи: слева или справа? («Слева».) Как мы читаем этот знак (педагог показывает на знак  $>$ )? («Больше».) А как читаем вот этот знак (педагог показывает на знак  $<$ )? («Меньше».) В какую сторону открывается клювик птенца? («В сторону большой птицы».)

### **2.5.2. Занятия в парах под фронтальным руководством**

Автором технологии, названной как «занятия в парах под фронтальным руководством» (далее – ЗПФР), является В.Б. Лебединцев. Предназначение технологии широкое: и для освоения новых знаний и умений, и для отработки изученного, и для выполнения заданий творческого характера.

Значимость такого вида занятий в том, чтобы по максимуму включить детей в *самостоятельную, но управляемую* деятельность.

Сходство ЗПФР и ФПЗ заключается в том, что в обоих случаях организуется деятельность в линейном порядке: дети все вместе одновременно переходят от одного этапа к другому. Есть и отличия, во-первых, ФПЗ больше предназначены для уяснения нового материала, а ЗПФР –

для широко спектра задач. Во-вторых, если на ЗФПР что-то новое осваивается, то не из уст педагога или с помощью его вопросов, а открывается самими детьми в ходе выполнения соответствующих заданий (то есть без предварительного объяснения и непосредственного руководства педагога). Третье отличие состоит в роли фронтальной работы: на ФПЗ она предназначена для вброса (изложения, демонстрации) чего-либо нового, а на ЗПФР – для организации (запуска) сотрудничества в парах, проверки результатов и коррекции знаний и умений. Четвёртое отличие в роли работы детей в парах: на ФПЗ – воспроизвести брошенное педагогом содержание и способ выполнения определённых операций, а на ЗПФР – самим открыть новые знания или найти способ решения задач, закрепить ранее полученные знания и умения или даже просто позабавиться.

### **Структура занятия в парах под фронтальным руководством**

ЗПФР состоит из нескольких циклов, каждый из которых разворачивается вокруг конкретного задания.

**Инвариантная структура** любого цикла состоит из двух частей-тактов (на схеме они выделены серой заливкой):

- *деятельность в парах* по выполнению определённого задания;
- *фронтальная работа*, следующая за парной: *проверка* выполненного, *коррекция* полученных знаний и формируемых умений, *акцентирование по способу взаимодействия в парах*. Педагогу важно, с одной стороны, проверить, что уяснили, какой результат получили дети, скорректировать их понимание, способ совершения действий, а с другой – улучшить последующее сотрудничество детей в парах. Стрелки на схеме показывают, вокруг чего на каждом этапе разворачивается деятельность.

Таким образом, выполнение каждого задания в ходе деятельности детей в парах завершается фронтальной проверкой её результатов, коррекцией знаний и умений.

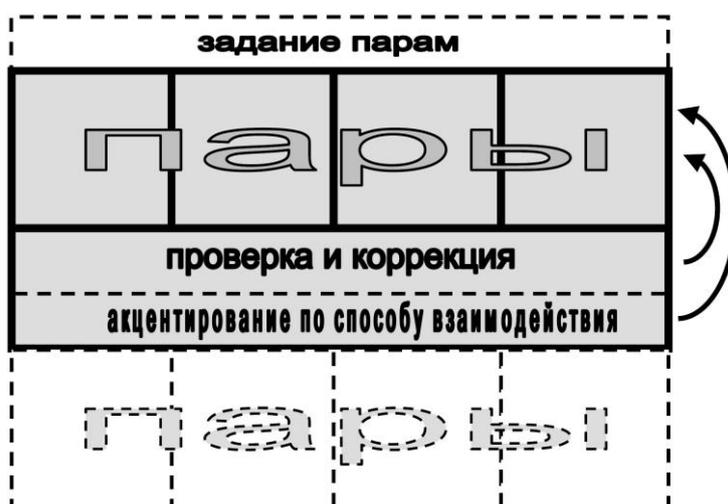
**Дополнительными элементами**, которые могут отсутствовать или возникнуть по ситуации, или планироваться заранее, являются:

- совсем небольшой по времени *этап фронтальной работы*, предвещающий последующую деятельность детей в парах. Его цель – *сформулировать задание парам*. Но если раздаточный материал таков, что не надо объяснять, что делать, то этот этап можно упустить. Прямоугольником белого цвета на схеме показан этот факультативный этап – «задание парам»;

– повторная деятельность в парах, если вдруг окажется необходимым после фронтальной коррекции знаний и действий ещё раз выполнить *подобное* задание для более прочного их уяснения, закрепления и применения детьми.

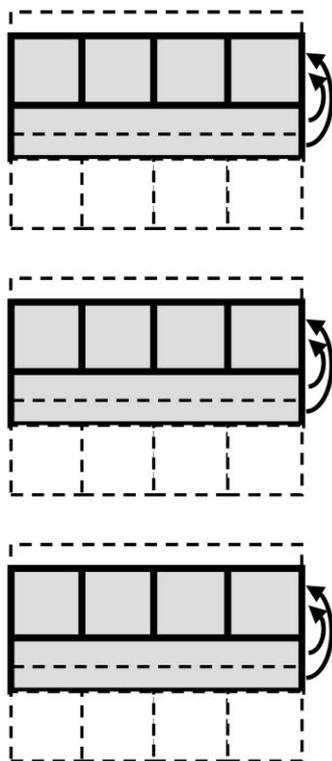
Таким образом, полная структура цикла ЗПФР вместе с дополнительными элементами (на схеме они обозначены белыми прямоугольниками в пунктирных линиях, рис. 31) имеет следующее наполнение:

- фронтальное формулирование задания парам;
- деятельность в парах по выполнению этого задания;
- фронтальная проверка и коррекция знаний, действий и результатов, акцентирование на способе взаимодействия в парах;
- повторная деятельность в парах для закрепления, применения скорректированных в ходе фронтальной работы знаний и действий.



**Рис. 31.** Структура цикла парной и фронтальной работы

ЗПФР – это несколько циклов парной и фронтальной работы. Сколько циклов – каждый раз решается в конкретной ситуации. *Последующие циклы могут развивать предыдущие, но могут быть содержательно независимыми друг от друга и даже быть из других образовательных областей.* В общем виде структуру ЗПФР можно представить следующим образом (рис. 32).



*Рис. 32. Общая структура занятия в парах под фронтальным руководством*

Одиночный цикл парной и фронтальной работ можно включать в любые занятия в качестве отдельного элемента (в этом случае такое занятие не следует называть ЗПФР).

### **Возможность смены напарников**

Перед началом следующего цикла парной и фронтальной работ по выполнению нового задания можно сменить напарников или же продолжить взаимодействие в прежних парах – это зависит от складывающихся обстоятельств. Уходящий партнёр освобождает своё рабочее место другому.

Для организации смены партнёров не следует замыкать их в четвёрки и размещать вокруг одного стола – такая посадка разрушает пары. Расстановку столов лучше сохранить прежней – рядами или сделать из них один большой круг.

### **Задания**

- Задания могут быть с одной стороны, по одной или разным темам, с другой – продолжающими, усиливающими предыдущие задания или независимыми от них, с третьей – из единой образовательной области или из разных.

- При их подборе нужно исходить из того, что потребуется несколько экземпляров одного и того же раздаточного материала, реквизита или оборудования – на каждую пару.
- Задание должно предусматривать разделение ролей или этапов его выполнения.
- Пример заданий, разработанных В.Д. Чорду (иллюстрации не приводим), по теме «Домашние птицы» для детей средней группы:
  1. В конверте лежат четыре карточки с изображениями домашних птиц (курица, индюк, гусь, утка) и карточка с пиктограммами, помогающими рассказать о птицах по определённому плану: кто это, какого цвета, какие части тела имеет, чем покрыто, какие звуки издаёт, чем питается, как передвигается, в каком жилище обитает, как называются детёныши, какую пользу приносит человеку. Детям предлагается взять по две карточки с изображениями птиц, рассказать друг другу, что знают о выбранной птице, опираясь на пиктограммы. Дети действуют по очереди: вначале один о своей птице рассказывает, потом другой напарник, снова первый, затем второй.
  2. В конверте лежат две карточки: с изображением водоема и лужайки. Кроме того, используются четыре карточки с изображениями домашних птиц (курица, индюк, гусь, утка) из первого задания. Вначале детям предлагается по очереди переместить водоплавающих птиц на водоём, а не водоплавающих – на зелёную травку. Потом напарники берут в руки по одной карточке с водоплавающей птицей и по очереди рассказывают друг другу, почему этих птиц называют водоплавающими.
  3. В третьем конверте лежит карточка «У кого кто?» с изображениями взрослых птиц (курица, индюк, гусь, утка) и их детёнышей (цыплёнок, индюшонок, гусёнок, утёнок). Нужно рассмотреть иллюстрацию, назвать изображённых птиц и вернуть детёнышей своим мамам: при помощи карандаша соединить линиями детёнышей и их мам. Один напарник соединяет двух мам с детёнышами, второй напарник соединяет других двух мам с детёнышами.
- Задания могут быть подобны тем, что предлагаются в карусели станций парной работы.

### 2.5.3. Занятие «Карусель станций парной работы»

Автором технологии является В.Б. Лебединцев. Первоначальная идея родилась у педагога Северо-Енисейского детского сада № 5 Е.А. Панковой.

#### Суть технологии

Технология «карусель станций парной работы» предназначена, как правило, для закрепления и повторения ранее усвоенных знаний, умений, действий. Но может использоваться для изучения нового материала – всеми или только отдельными детьми. Например, в последнем случае состав участников группы неоднородный – наряду со знающими детьми включатся незнающие, пропустившие предыдущие занятия. В то время как знающие ребята что-то закрепляют, тренируют, повторяют, с незнающими всё время рядом находится педагог или к ним в качестве учителя прикрепляется знающий ребёнок.

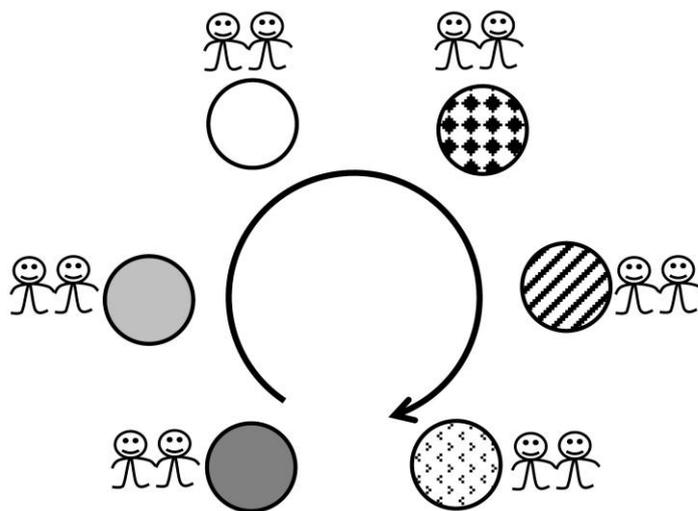
Значимость такого вида занятий в том, чтобы по максимуму включить детей в *самостоятельную, но управляемую* деятельность. Особенно это касается творческих заданий, при выполнении которых традиционным (фронтальным) способом, как правило, активно участвуют лишь отдельные дети, а остальные являются наблюдателями за происходящим.

Организация карусели станций парной работы несложная (рис. 33). Готовятся отличающиеся задания для выполнения в парах. Количество заданий зависит от числа пар или чуть больше (какие-то станции временно будут пустовать). Определяются места для станций, на которых будут действовать партнёры. Каждая станция предназначена для выполнения своего задания. По станциям заранее раскладываются карточки с заданиями (например, в виде понятной детям пиктограммы) и необходимый раздаточный материал, реквизиты, оборудование.

Участники объединяются в пары, их состав меняться не будет в течение всей игры (рис. 33). Пара занимает какую-либо станцию (по своему выбору или указанию педагога). Педагог даёт установку о правилах предстоящей деятельности, сообщает порядок смены станций (например, «по солнышку»). По сигналу напарники приступают к выполнению своего задания. Что им делать, указано на карточке или об этом подсказывает раздаточный материал (или в отдельных случаях сообщает педагог, находясь рядом с какой-либо «проблемной» станцией). Как только деятельность в парах прекращается, педагог даёт сигнал для перехода на следующую станцию. И так постепенно по сигналу педагога все участники, не

меня своих партнёров, одновременно переходят от станции к станции, пока не выполнят все виды заданий.

Детям очень нравится динамическая образовательная деятельность, в которой решаются в комплексе многие задачи, включая важные воспитательные: содружество, взаимопомощь, взаимопроверка, выстраивание партнёрских взаимоотношений.



*Рис. 33. Карусель станций парной работы*

### **Сходство и различия ЗПФР и карусели**

Занятия в парах под фронтальным руководством (ЗПФР) и карусель станций парной работы сходны тем, что, во-первых, могут применяться для решения широкого спектра задач (хотя карусель всё же больше предназначена для закрепления, повторения), во-вторых, фронтальная работа (в карусели её практически нет) не предназначена для сообщения новых знаний, в-третьих, деятельность в парах максимально самостоятельна, хотя, в-четвёртых, управляется педагогом фронтально.

Отличия ЗПФР и карусели в том, что, с одной стороны, в последнем виде занятий педагог фронтально ничего не проверяет (ну, если только по завершении работы может сделать некоторый опрос). С другой стороны, на ЗПФР всем парам одновременно даётся одно и то же задание, в итоге выстраивается некоторая линейная последовательность этапов-заданий, дети все вместе одновременно переходят от одного этапа к другому, а в карусели станций на каждой из них предлагается своё задание, то есть разные пары одновременно заняты отличающимся делом. С третьей стороны, на ЗПФР требуются несколько дубликатов раздаточного материала, реквизитов и оборудования – для каждой пары, а в карусели для каждой станции нужно что-то одно, поскольку задания различаются. Карусель – это «экономная» технология, в которой можно использовать

достаточно редкий раздаточный материал и реквизиты, например, достаточно всего одного компьютера или сенсорной панели.

### **Задания**

- Каждое задание должно предусматривать разделение ролей или этапов его выполнения.
- В отличие от ЗПФР для карусели станций парной работы можно готовить задания, хотя и требующие самого разного реквизита и оборудования, но только лишь в одном экземпляре, ведь на каждой станции делается что-то своё.
- Объём задания должен быть такой, чтобы деятельность детей осуществлялась по времени примерно одинаково, а общий процесс был динамичным.
- Задания, подготовленные для одной карусели, могут быть разнотемными или охватывать какую-либо одну тему, допустимо предлагать осуществление различных видов деятельности или единой (но содержательно разной), например, все станции посвящены рисованию, но на каждой станции рисуется что-то своё, или сказка разбивается на фрагменты, на каждой станции дети рассказывают свой фрагмент. Вариантов конкретных заданий может быть великое множество.

### **Примеры заданий из практики**

**Первый пример.** Предлагаем задания, разработанные Е.А. Панковой для старшей группы на 6 станций, они охватывают 12 участников, объединившихся, как видно из фотографий, в постоянные пары вида «мальчик – девочка»:

1. Дыхательная гимнастика «Забей гол» (на артикуляционном коврикe нужно забить до двух голов).
2. Игра для развития мелкой моторики «Кто быстрее накормит Антошку лапшой?» (нужно смотать нитку).
3. Повтори рисунок по точкам (нужно пройти игровой лабиринт, осуществляя пошаговую взаимопроверку).
4. Динамическая игра на скорость «Перевези груз» (кто быстрее подойдёт к шарикy – смотает клубок).
5. Игра на отработку совместных действий «Попади в цель!» (нужно закатить шарики в лунку).
6. Расскажи сказку «Заячья избушка» (поочерёдно рассказывают по схеме).



### *Карусель станций в старшей группе*

**Второй пример** заданий по теме «Буква и звук Р» разработан и опробован Е.Д. Бектяшкиной для очередной встречи семейного клуба выходного дня «Дружная семейка». В паре участвует ребёнок и его родитель.

1. Напиши букву «р» на манке, нарисуй любой предмет, чтобы первым был звук [р]. По очереди выполняйте и друг друга проверяйте!

2. Выложите букву «р» из фасоли.

3. Скороговорка: родитель один раз читает – ребёнок слушает, во второй раз вместе произносят, в третий раз взрослый повторяет один, на четвёртый раз ребёнок повторяет один.

4. Сделайте букву «р» из бумаги способом обрывания: родитель показывает, ребёнок повторяет.

5. Выполните в паре вместе упражнения: руки вперёд, руки вверх, руки в стороны, руки вниз (нужно повторить четыре раза).

6. Нарисуйте букву «р»: родитель рисует контур большой «объёмной» буквы «р» – ребёнок штриховкой закрашивает (штрихует сверху вниз).

7. Нарисуйте букву «р»: родитель рисует контур большой «объёмной» буквы «р» – ребёнок раскрашивает краской.

8. Сделайте аппликацию манкой: родитель рисует контур буквы «р» – ребёнок по контуру намазывает клеем, вместе посыпают манкой, остатки стряхивают.

9. Вылепите вместе букву «р» из пластилина, прикрепив его на картон.

10. Отхлопать по слогам слова: руль, рана, ракета, работа.

11. Найдите место звука [р] в слове: родитель проговаривает слово – ребёнок даёт ответ и фиксирует его в таблице: в начале слова, в середине, на конце. (На картинках изображены *груша, рак, светофор.*)

**Третий пример.** Карусель – незаменимое средство на занятиях физкультурой. На одной станции – прыжки с продвижением вперёд, на второй – ползание на четвереньках, на третьей – прокатывание мяча до определённой метки и обратно и т.п.

**Четвёртый пример** из опыта Е.Н. Кармаловой по ранее прочитанным рассказам К.Д. Ушинского «Четыре желания», «Орёл и кошка», «Ворон и собака», «Умей обождать», «Наше Отечество», «Играющие собаки» – 6 станций. На каждом столе лежат по две иллюстрации к какому-либо одному рассказу. Нужно вначале вспомнить название рассказа, решить, кто первым начнёт пересказ, кто его продолжит, а затем рассказать друг другу.

По завершении карусели педагог организует фронтальное обсуждение вопроса, чему научил ребят каждый рассказ. Затем организуется рефлексия в парах: дети по очереди задают друг другу и отвечают на вопросы: «Какой рассказ тебе понравился и почему? Какой герой из прочитанных произведений тебе больше всех понравился?» (педагог озвучивает вопрос, а напарник его дублирует – партнёр отвечает, потом наоборот).

**Разные примеры** из опыта детского сада № 1 «Одуванчик», п. Тура Эвенкийского района:

- Карусель станций используется даже в ясельной группе. Например, игра «Собери пирамидку» – на каждой станции разные виды пирамидок с одинаковым количеством колец. В игре «Найди жильё животного» на каждой станции выполняется только одно действие по картинке. В других каруселях для выполнения одного действия используются простые пазлы, разрезанные картинки. И многое другое.

- Для старших ребят предлагаются упражнения по кинезиологии – развитию головного мозга посредством движений (как выполнять, доступно показано на карточках).

- Каждая станция может быть посвящена своему числу: по очереди нужно назвать разные варианты состава числа (5 – это 2+3, 1+4 и т.п.).
- Нужно по очереди придумать предложения по схеме (на одной станции лежит схема предложения из трёх слов, на другой – из двух и т.д.). Дети помогают, подсказывают и поправляют друг друга.
- А вот как используется в карусели пособие Монтессори «Рамки по застёгиванию пуговиц». На каждой станции находится рамка с определёнными пуговицами. В процессе передвижения по станциям дети осваивают навыки застёгивания разных видов пуговиц.

## **2.6. Схематическое изображение алгоритмов действий по разным технологиям**

В ситуации<sup>69</sup> фронтальных занятий педагог непосредственно руководит действиями детей, поскольку основной характеристикой этих занятий является общий фронт: одновременный переход от одного этапа деятельности к другому. В ситуации же коллективной образовательной деятельности в один и тот же момент времени дети могут заниматься разным, и смена одного типа взаимодействия (в группах, парах или индивидуально) другим происходит не одновременно.

Для быстрого запуска и спокойного протекания такой работы необходимо:

- освоить с детьми последовательность действий по применяемым технологиям (взаимотренаж, схематизация по сказкам и др.);
- при освоении этих технологий наглядно зафиксировать на схеме последовательность действий, которые следует выполнять в малой группе, паре или отдельному ребенку (это позволит детям удерживать в сознании последовательность действий);
- при организации той или иной ситуации обращать внимание детей на нужную схему, предлагая проговорить её. Это позволит детям быстро представить ту последовательность действий и взаимодействий, которая предлагается педагогом малой группе, паре или отдельному ребенку.

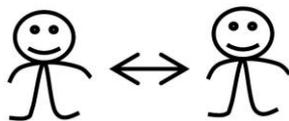
Целесообразно применять схематические рисунки, состоящие из определённых элементов, о значении которых следует договариваться с детьми заранее. Например, договариваемся о следующих значениях:

- если нарисованы два человечка и между ними стрелочка «туда – сюда», то это означает работу в паре, в которой напарники попеременно

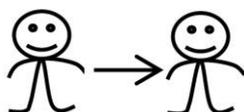
---

<sup>69</sup> Фрагмент написан при участии М.В. Миновой и Г.В. Клепец.

делают одну и ту же работу (рассказывают друг другу, проверяют друг друга и т.п.);



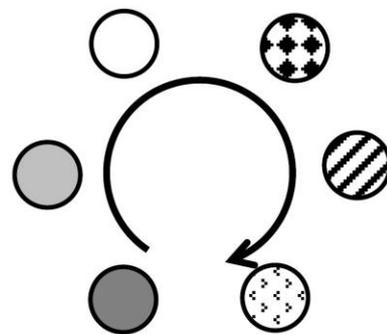
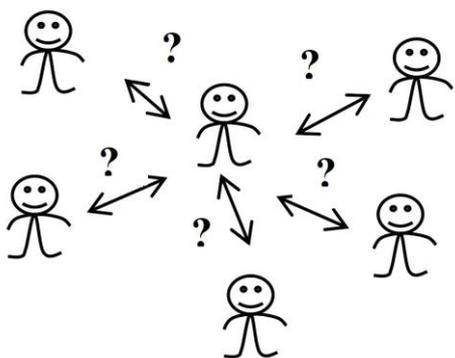
– если нарисованы два человечка и между ними стрелочка в одну сторону, значит, в паре роли не меняются: один учит, другой учится, один проверяет, другой проверяется и т.д.;



– если над стрелочкой появляется вопросительный знак, то это означает, что напарники задают вопросы друг другу или только один участник задаёт вопросы.

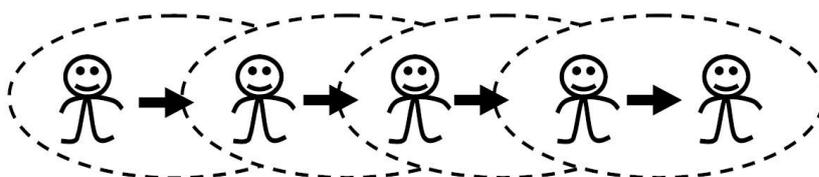
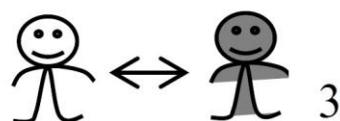
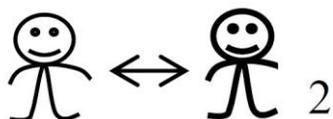
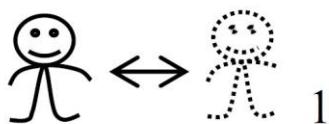


Для разных технологий сотрудничества создаются карты, в которых фиксируется последовательность действий. Карты можно создавать вместе с детьми. Для простых технологий карты имеют простой вид, например, для взаимотренажа может быть изображён человек, который по очереди задаёт вопросы другим пяти участникам и отвечает на их вопросы. Для карусели станций парной работы изображаем станции, показывая стрелкой направление перехода от одной к другой.

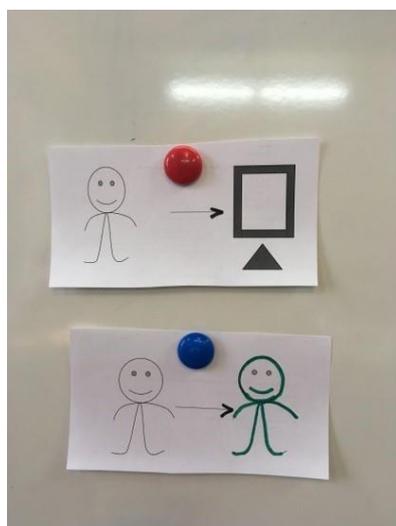


Чтобы показать смену напарников, карта может состоять из нескольких рисунков, демонстрирующих, что один человек последовательно действует по очереди с разными напарниками. Покажем два варианта: в

одном случае ребёнок взаимодействует по очереди с тремя участниками, а в другом – выступает вначале в роли ученика, затем учителя.



Предлагаемая педагогом последовательность действий может собираться из отдельных фрагментов и крепиться на магнитной доске. Фрагмент – это отдельный этап. Этапы изображаются на отдельных картинках. Для каждого этапа – свой лист. Приведём пример использования магнитной доски для фиксации последовательности действий: изображённые на рисунке фрагменты показывают, что ребенок вначале должен что-то посмотреть на компьютере, а затем рассказать об этом напарнику.



На одном из семинаров родилась идея: не дополнить ли последовательность знаков в опорной схеме пиктограммой, обозначающей «Я задаю вопрос». Она подскажет ребёнку-учителю, что на определённом шаге следует спросить, что его ученик понял. Можно использовать и другой символ: «Задайте мне вопрос». Эту идею стоит опробовать.

## 2.7. Предназначение разных технологий

В завершение представим предназначение разных технологий в виде таблицы. Не затрагивая развивающие и воспитательные задачи, которые, вне всякого сомнения, превосходно решаются новыми технологиями сотрудничества, остановимся только на дидактических задачах. Для каждой технологии укажем ведущую задачу. Понятно, что такое указание является достаточно условным, в каждом практической случае всё зависит от реальной ситуации.

Таблица 8

Дидактические задачи, решаемые разными технологиями сотрудничества						
Технологии	Задачи					
	уяснение новых знаний	уяснение новых действий	закрепление знаний и умений	выполнение творческих заданий	исследования	расширение представлений
Взаимотренаж			+			
Взаимообучение на основе объяснения	+					+
Извлечение информации из реальных объектов					+	+
Рассказывание (историй, сказок, раскрытие тем) по опорной схеме	+		+			+
Взаимопередача тем посредством иллюстраций (в группе или по цепочке)	+					
Взаимообучение автономным практическим действиям (независимым от действий, которыми владеют другие дети)		+				
Приём «ребёнок-учитель одновременно обучает группу»	+	+				+
Цепочка взаимобучения: обучение последовательным практическим действиям		+				
Цепочка взаимобучения: разучивание стихотворения наизусть по опорной схеме	+			+		
Цепочка взаимобучения: передача темы посредством схематизации (на примере сказок)				+		
Цепочка взаимобучения: взаимоподражание		+		+		
Фронтально-парные занятия	+	+				
Занятия в парах под фронтальным руководством	+	+	+	+	+	
Карусель станций парной работы			+	+	+	
Приёмы деятельности в обособленных парах и парах сменного состава	В каждом случае по-разному					

### 3. Планирование и организация коллективной образовательной деятельности

Учебно-воспитательные занятия в школе, вузе, детском саду, включая онлайн и офлайн формы, М.А. Мкртчян подразделяют на три типа: групповые, индивидуальные и коллективные<sup>70</sup>. На *групповых* занятиях (то есть со всей группой одновременно – они *общегрупповые, фронтальные*) деятельность учащихся осуществляется по одному маршруту и в общем темпе. В ходе *индивидуальных занятий* участники действуют в одиночку, периодически общаясь с педагогом, осваивают знания и умения в своём темпе. Учебный (образовательный) маршрут может быть либо одинаковым для всех участников (как в Дальтон-плане), либо персональным (как в педагогике М. Монтессори). На *коллективных занятиях* каждый обучающийся также работает в своём темпе, но в сотрудничестве с другими участниками, действующими по отличающимся маршрутам, на пересечении которых образуются временные кооперации обучающихся. Индивидуальные и коллективные занятия относятся к *нефронтальным*. Каждый тип учебно-воспитательных занятий на практике может воплощаться в самых разнообразных вариантах.

Следует подчеркнуть, что коллективные занятия позволяют обеспечить во всевозможных сочетаниях и вариациях содружество разных технологий (и тех, которые были описаны в данной книге, и тех, которые рекомендуется использовать или которые уже получили широкое распространение, и тех, которые будут изобретены в дальнейшем) – содружество временных локальных ситуаций.

К сожалению, в сегодняшней образовательной практике именно фронтальные (групповые) занятия являются до сих пор преобладающими, а индивидуальные и коллективные занятия редко в каких учреждениях организуются.

Коллективные учебные занятия – это один из вариантов осуществления коллективной деятельности, вернее, в том числе и коллективной деятельности. С одной стороны, коллективная образовательная деятельность соотносится с коллективным занятием подобно содержанию и форме, с другой – является его компонентом (если иметь в виду все компоненты занятия, а не только организационно-технический).

Важными элементами коллективной образовательной деятельности являются ситуации планирования и выбора детьми содержания и разных зон своей активности, ситуации рефлексии в группах и на совете командиров.

---

<sup>70</sup> Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. С. 40–41.

### 3.1. Планирование коллективной образовательной деятельности

В книге мы осветили лишь отдельные фрагменты организации коллективной образовательной деятельности. Раскрытие всей целостности, варианты кооперирования педагогов, опыт постепенного перехода детского сада или отдельных его групп к «развитой» форме коллективной образовательной деятельности – важные вопросы, ответы на которые постепенно появляются в материалах сайта «Коллективный способ обучения» ([www.kco-kras.ru](http://www.kco-kras.ru)). Далее предложим лишь некоторые рекомендации.

#### 3.1.1. К разработке недельного тематического планирования

1. Общее устройство коллективной образовательной деятельности в разные дни может отличаться. Возможные варианты дней:

- общегрупповая работа (на основе, конечно же, технологий сотрудничества детей);
- работа в сводных группах и отдельных парах или индивидуально;
- смешанный вариант – сочетание общегрупповой работы, сводных групп и отдельных пар.

2. Варианты введения *нового* материала:

- одномоментный для всех детей сразу (в рамках одного занятия) вброс всего (недельного) объёма нового материала;
- одномоментный (в рамках одного занятия) вброс всего (недельного) объёма нового материала, но для разных детей в разное время (в разные часы дня или, предпочтительнее, в разные дни);
- содержание дробится на части, которые постепенно (пофрагментно) вводятся в течение нескольких дней. Фрагмент вводится или для всех сразу, или для разных детей в разное время дня. Этот вариант более подходит применительно к изобразительной деятельности, окружающему миру, обучению грамоте, изучении стихов, рассказов, сказок.

3. Важен баланс между: а) общегрупповой работой, б) деятельностью в сводных группах и в) отдельных парах или индивидуально. Особенно важно практиковать цепочки взаимообучения.

### 3.1.2. Этапы перехода в детском саду от традиционной образовательной деятельности к коллективной

Перейти к «развитой» форме коллективной образовательной деятельности одновременно не удастся. Педагогам вначале предстоит получить соответствующую мировоззренческую и технолого-методическую подготовку. Одной из проблем является «недостаточная готовность педагогических работников к реализации требований ФГОС дошкольного образования в части индивидуализации образовательного процесса», отмеченная в Концепции развития дошкольного образования в Красноярском крае на период до 2025 года<sup>71</sup>. Педагогам следует прожить самому систему коллективного обучения и воспитания по индивидуальным программам в качестве участника учебно-воспитательных занятий (такое проживание организует Центр становления коллективного способа обучения Красноярского института повышения квалификации работников образования). Затем *постепенно* освоить способы разработки содержательно-методических средств к разным технологиям и приёмам сотрудничества воспитанников, принципы недельного тематического планирования, разработать процедуры планирования и рефлексии детьми своей деятельности, обучить ребят техникам взаимодействия друг с другом.

Кроме того, не менее важно формирование положительного настроения со стороны родителей и не включённых в такую деятельность других педагогов детского сада. Сотрудничающие с нами детские сады организуют разные мероприятия с родителями и педагогами других садов в форме коллективной образовательной деятельности, которую практикуют со своими воспитанниками. Методическая работа внутри данных детских садов тоже организуется на основе технологий сотрудничества.

Представленные далее рекомендации по поэтапному переходу к «развитой» форме коллективной образовательной деятельности больше относятся к старшей и подготовительной группам. Деятельность младшей и средней групп должна быть проще по составу используемых технологий коллективной образовательной деятельности.

Упреждая возможное непонимание, заметим, что на каждом этапе не отвергаются все те виды и формы деятельности, которые получили распространение, в частности, проектная, «ТРИЗ» и т.п. Наоборот, их сотрудничество с новыми технологиями сотрудничества, на которых концен-

---

<sup>71</sup> Концепция развития дошкольного образования в Красноярском крае на период до 2025 года. URL: <https://krao.ru/media/editor/uploads/2022/07/26/2-07062022.pdf>. С. 14.

трируется наше внимание, позволяет обогатить образовательную деятельность в детском саду. Кроме того, следует соблюдать баланс между организованной и свободной деятельностью.

**На первом этапе** делается что-то одно со всеми детьми группы сразу. Используются технологии сочетания фронтальной и парной работы, технологии организации коллективной деятельности в парах сменного состава, предназначенные для применения со всей группой детского сада одновременно. Это могут быть:

- фронтально-парные занятия;
- занятия в парах под фронтальным руководством;
- занятие «Карусель станций парной работы»;
- целостное занятие, основанное на проживании какой-либо одной технологии или последовательном использовании нескольких технологий, но без «загромождения» занятия разными другими формами и содержательными элементами. К этим технологиям относятся:

- взаимотренаж;
- взаимообучение на основе объяснения;
- извлечение информации из реальных объектов;
- рассказывание (историй, сказок, раскрытие тем) по опорной схеме;
- приём «ребёнок-учитель одновременно обучает группу» (и таких групп может действовать одновременно несколько);

- нефронтальные занятия, построенные в основном на использовании разных приёмов взаимодействия детей в обособленных парах и парах сменного состава;

- модернизированные традиционные занятия, в которые включаются фрагменты взаимодействия детей в обособленных парах и парах сменного состава. В качестве элементов в такие занятия могут включаться одиночные циклы парной и фронтальной работ (как на ЗПРФ – занятиях в парах под фронтальным руководством) и разовые фронтально-парные циклы;

- ну и, конечно же, наряду с перечисленными занятиями проводятся традиционные занятия, доля которых постепенно снижается.

Все эти формы и виды деятельности чередуются друг с другом в течение недели, составляя костяк образовательной деятельности, организуемой одновременно со всеми детьми.

Говоря о модернизации традиционных занятий, рекомендуем включать в них *элементы разделения труда*. Приведём пример из опыта старшего воспитателя Северо-Енисейского детского сада № 5 Е.Д. Бектяшки-

ной. На детском совете дети подготовительной группы предложили изготовить праздничный салат «Уральский» в подарок работникам детского сада. Воспитатель принесла продукты и рецепт. В ходе беседы создали опорную схему рецепта – каждый по очереди рисовал свои идеи (рис. 34). На схеме последовательно отразили действия по изготовлению салата «Уральский»: 1) моем руки; 2) варим на песке овощи – картофель и морковь; 3) готовим вилку, ложку, нож; 4) тарелку для салата; 5) тёрку; 6) картофель чистим и режем кубиками; 7) чистим грецкие орехи; 8) подсушиваем в духовке; 8) режем соленые грибы; 9) морковь режем кубиками; 10) ветчину режем на полоски, потом на кубики; 11) сыр трём на тёрке; 12) майонез соединяем с тёртым чесноком; 13) выкладываем салат слоями на тарелку: первый слой – картофель, майонез; второй – орехи, майонез; третий – грибы; четвёртый – ветчина, майонез; пятый – сыр и майонез.

Потом договорились, кто и что будет делать: чистить, резать, тереть. Все роли дети изобразили на лучах солнышка. Надели фартуки, колпаки, приготовили предметы-помощники и принялись за работу. Каждый ребёнок по очереди выполнял свою часть работы.

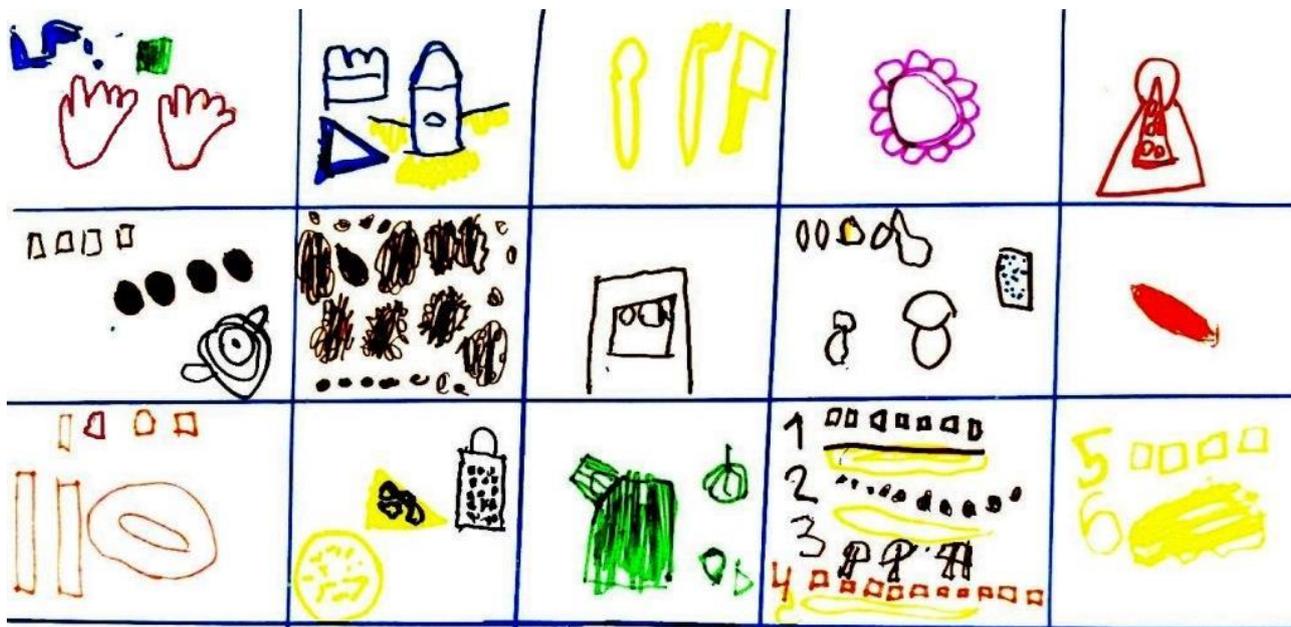


Рис. 34. Опорная схема по изготовлению салата «Уральский»

Помимо всего перечисленного, за пределами общих занятий (во время утреннего приёма, свободной деятельности) целесообразно использовать с отдельными детьми или группами разные приёмы сотрудничества в обособленных парах и парах сменного состава, цепочки взаимообучения, особенно цепочки изучения стихотворения (на общем занятии составляется опорная схема содержания стихотворения, а в парах по

цепочкам отрабатывается), технологию взаимоподражания. Кроме того, никто не запрещает организовать тот же взаимотренаж, но не со всеми ребятами, а в отдельных подгруппах.

Понятно, что не исключается, а, наоборот, приобретает новый характер индивидуальная деятельность детей, в частности, за компьютером, а также ситуативные малые группы с отдельными детьми. Например, полезно рассматривать с детьми карту памяти («ментальные карты»), учить показывать её детали и делать рассказ своим друзьям, отвечая на вопросы педагогов (как например, в Северо-Енисейском детском саду № 5).

Уже на первом этапе целесообразно практиковать разновозрастное сотрудничество, когда старшие воспитанники приходят к младшим для обучения, например, завязывать шнурки в обуви.



*Уже в первой младшей группе используется карта памяти.  
Воспитатель Л.А. Шахова*

**На втором этапе** одновременно организуются несколько сводных групп (каждая – по своей технологии и в отдельной пространственной локации). Дети «по кругу» переходят от одной сводной группы к другой.

Используются все технологии, которые были освоены детьми и педагогами на первом этапе. Однако коллективная образовательная деятельность обогащается технологиями сотрудничества детей *в подгруппах* (которые не могли быть применены на предыдущем этапе): взаимопередача тем посредством иллюстраций, взаимообучение автономным практическим действиям. Какие-то технологии, используемые уже на первом этапе, применяются не для работы со всеми детьми вместе, а с отдельными подгруппами, например, раскрытие темы (истории или сказки) по опорной схеме или «ребёнок-учитель обучает группу», или приёмы деятельности в сменных парах.

Как правило, ребёнку не хватает времени побывать в течение дня во всех содержательно-пространственных локациях, он продолжит в последующие дни.

От конкретного тематического планирования будущей недели и выбранной модели организации коллективной образовательной деятельности зависит, как комплектуются сводные группы. Опробованы два варианта. В первом – состав сводных групп не меняется на протяжении нескольких дней, из одной локации в другую дети каждой сводной переходят в том же составе. По завершении недели на предстоящий период формируются новые сводные группы, в другом составе, их число определяется тематическим планированием. Во втором варианте состав групп каждый день меняется на основе выбора ребёнком тех или иных видов и форм деятельности, который он делает утром, прибыв в детский сад. Результат фиксируется в специальном «табло выбора» и индивидуальной маршрутке. Ребёнок сможет побывать в течение дня в разных локациях в составе отличающихся групп.



**«Я познаю мир»**

Тема недели: «Растения - легкие нашей планеты»

№	Ф.И.Ребенка	ФЦКМ	ФЭМП	ИЗО апликация	Обучение Грамоте	ИЗО	ФЭМП	ИЗО	Развитие Речи	Конструирование
				 Лепка						
1	Артёмьева Софья									
2	Амидханов Владик									
22	Быченко Артём									
3	Григорьева Ирина									



*В Сухобузимском детском саду № 3 дети планируют свой день и ведут учёт*

3 ИОМ София Т.					
	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
1 занятие	Ф	М <sub>1</sub>			
2 занятие	Р	Р <sub>1</sub>			
3 занятие					

9 Вика П.					
	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
1 занятие	Р <sub>1</sub>	Л			
2 занятие	Ф	К			
3 занятие		РР			

**Рис. 35.** Индивидуальный образовательный маршрут ребёнка

Формат индивидуального образовательного маршрута (далее – ИОМ) представляет собой таблицу с пустыми ячейками: занятия, дни недели (рис. 35). Вверху таблицы указывается имя, начальная буква фамилии, порядковый номер ребенка в общем списке группы. В ИОМ ребёнок самостоятельно записывает виды выбранной им деятельности: Р – развитие речи, Л – лепка, А – аппликация, Ф – формирование целостной картины мира, К – конструирование, О – обучение грамоте, М – математика. Цифра рядом с буквой – это указание на конкретную локацию по одному и тому же виду деятельности.

Что представляет собой «табло выбора», ведь дети ещё не читают? Изобретательству педагогов нет предела. Так, в Сухобузимском детском саду № 3 используют жетоны. Дети учатся использовать ИОМ со средней группы, а пробуют уже с младшей группы. К каждой локации (зоне активности детей) готовятся кармашки из прозрачной плёнки и крепятся на стену. В кармашек кладутся жетоны по числу вакантных мест, ведь во многих локациях для осуществления соответствующей деятельности необходимо определённое количество участников. На этой же стене есть кармашки для каждого ребёнка, в котором лежат несколько жетонов с его фотографией. Ребёнок подходит к планировочной стене, смотрит на перечень локаций, из которых он что-то может выбрать (какие-то локации он оставит без внимания, потому что занимался там в предыдущие дни). Из кармашка с указанием локации, которую он выбирает, он вытаскивает один жетон (убирает в общую коробочку), вместо него кладёт жетон со своей фотографией. То же самое проделывает относительно других локаций. Понятно, что везде побывать не сможет, поскольку каждый раз объявляются детям ограничения по числу выборов. Так постепенно в каждом кармашке уменьшается количество вакантных мест. И дети, и педагоги видят, кто и что выбрал. В сумме число вакантных мест в разных локациях должно быть таким, чтобы все дети могли найти себе дела на весь период.

В другой версии планирования детьми своей деятельности жетоны не используются. Каждое утро в приёмной на столе лежат форматы ИОМ всех детей. Придя в детский сад, ребёнок берёт свой ИОМ и отмечает в нём выбранную образовательную деятельность на день. Для облегчения выбора перед детьми висит табло с картинками занятий, в уголке которых есть буквы – сокращённое название той или иной образовательной деятельности, именно их дети и записывают в ИОМ. После того, как ребёнок записал выбранные занятия в ИОМ, он подходит к общему информационному табло и ставит напротив них точку «•».

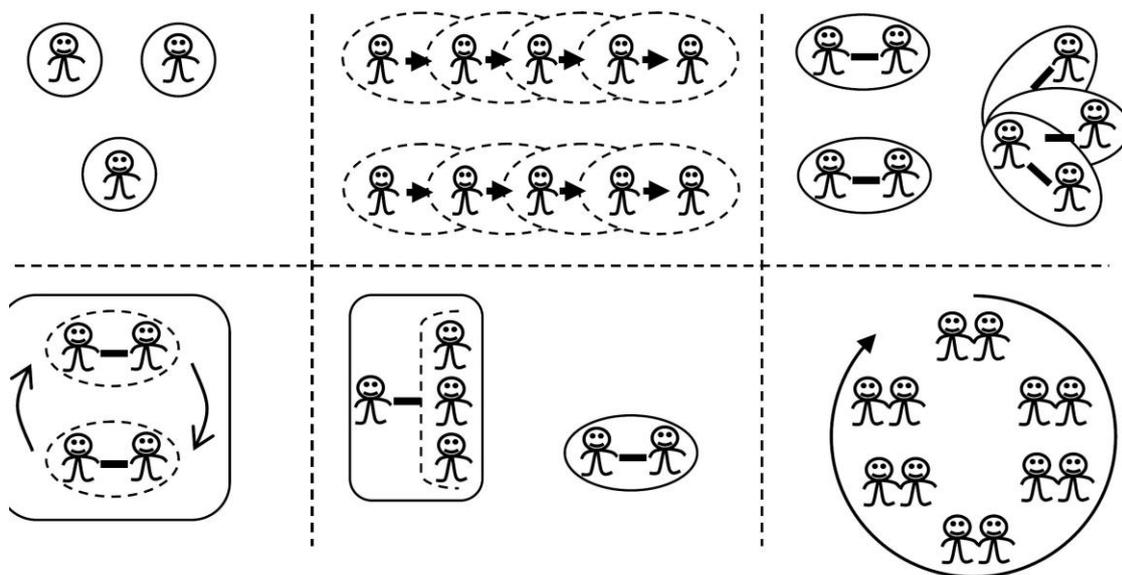
Не исключаются занятия, основанные на технологиях сочетания фронтальной и парной работы: фронтально-парные занятия, занятия в парах под фронтальным руководством, карусель станций парной работы. В дни таких занятий, проводимых со всеми детьми вместе, сводные группы не образуются. Однако по этим же технологиям могут организовываться занятия для какой-то одной сводной группы, то есть действовать наряду со сводными группами по иным технологиям.

Активно используется работа в обособленных парах и индивидуальная деятельность детей. Одиночная работа может быть локализована в отдельном месте, которое имеет все «права» сводного отряда.

В какой-то локации (в которой без взрослого не обойтись) находится воспитатель, в каких-то локациях помогает младший воспитатель, а в некоторых дети действуют самостоятельно. Уместно привлекать родителей, а также школьников, которые в своё время проживали коллективную образовательную деятельность в этом детском саду.

За пределами общих занятий организуются цепочки по разным технологиям взаимообучения, причём действует не одна цепочка, а сразу несколько. Используется и обучение последовательным практическим действиям, и передача темы посредством иллюстраций, и передача темы посредством схематизации (на примере сказок), и обучение стихотворению по опорной схеме.

**На третьем этапе** обеспечивается всё многообразие ситуаций предыдущих фаз. Одновременно действуют несколько зон (пространственных локаций) активности детей: несколько сводных групп, несколько цепочек взаимообучения, обособленные пары, одиночная деятельность (рис. 36). В какой-то локации (в которой без взрослого не обойтись) находится воспитатель, в каких-то локациях помогает младший воспитатель, а в каких-то дети действуют самостоятельно.



**Рис. 36.** Содержательно-пространственные локации, действующие одновременно на коллективных занятиях

Не исключаются занятия, основанные на технологиях сочетания фронтальной и парной работы.

Регулярно организуется разновозрастное сотрудничество, когда старшие воспитанники приходят к младшим и организуют с ними деятельность в определённых локациях.

## Рекомендуемая литература

1. *Бектяшкина Е.Д.* Использование воспитанниками детского сада схематических рисунков при планировании и учёте деятельности // Становление коллективного способа обучения – 2023: сборник научно-методических материалов / под ред. В.Б. Лебединцева, Г.В. Клепец. Красноярск, 2023. С. 78–88.
2. *Бондаренко Л.В., Волкова Е.В.* Методика взаимоподражания в детском саду // Педагогические технологии. 2021. № 1. С. 89–91.
3. Век талгенизма: начало (Дидактический метод и жизнь А.Г. Ривина в документальных свидетельствах. Архивы, пресса и литература 1914–2021 гг.): антология / сост., подгот. текста, примеч., справ. аппарат Е.Б. Голубев; под ред. проф. Т.Г. Галактионовой. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2021. 736 с.
4. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
5. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
6. *Гальперин П.Я.* Лекции по психологии. М: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. 400 с.
7. *Дьяченко В.К.* Организационная структура учебного процесса и её развитие. М.: Педагогика, 1989. 160 с.
8. *Ильясов И.И., Галатенко Н.А.* Проектирование курса обучения по учебной дисциплине. М.: Логос, 1994. 208 с.
9. Индивидуальные маршруты и программы как основа обучения в школе / В.Б. Лебединцев, Н.М. Горленко, О.В. Запятая, Г.В. Клепец. М.: Национальный книжный центр; Сентябрь, 2013. 240 с.
10. Коллективное обучение по индивидуальным образовательным программам: концепция, конструирование, практические варианты (на 2020 год): монография / В.Б. Лебединцев, М.В. Минова, Г.В. Клепец [и др.]. Красноярск, 2021. 472 с.
11. Коллективный способ обучения: общественно-педагогическое движение. URL: [www.kco-kras.ru](http://www.kco-kras.ru).
12. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 656 с.
13. Концепция развития дошкольного образования в Красноярском крае на период до 2025 года. URL: <https://krao.ru/media/editor/uploads/2022/07/26/2-07062022.pdf>.
14. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Психология и педагогика обучения дошкольников: учебное пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2013. 264 с.
15. *Лапина С.С., Гриневич С.М.* Семинар-практикум «Конструирование фронтально-парных занятий» // Становление коллективного способа обучения – 2023: сборник научно-методических материалов / под ред. В.Б. Лебединцева, Г.В. Клепец. Красноярск, 2023. С. 213–218.
16. *Лапина С.С., Гриневич С.М.* Фронтально-парное занятие «Животные

Красной книги Красноярского края» // Становление коллективного способа обучения – 2023: сборник научно-методических материалов / под ред. В.Б. Лебединцева, Г.В. Клепец. Красноярск, 2023. С. 202–206.

17. *Лебединцев В.Б.* Новая дидактика В.К. Дьяченко (к 100-летию ученого) // Педагогика. 2023. № 12. С. 98–110.

18. *Лебединцев В.Б.* Занятия совместного изучения (на примере технологии переформулирования вопросов) // Педагогика. 2022. № 2. С. 55–71.

19. *Лебединцев В.Б.* Коллективное и индивидуальное: пути развития человека и человечества // Педагогический коллектив в воспитательной системе А.С. Макаренко: материалы IX Всероссийских Макаренковских чтений с международным участием, Красноярск-Канск, 17–18 марта 2022 г. Красноярск, 2022. С. 45–50.

20. *Лебединцев В.Б.* Обучение как многоуровневое явление // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2015. № 1. С. 81–93.

21. *Лебединцев В.Б.* Обучение на основе индивидуальных образовательных программ: коллективное VS индивидуального? // Инновации в образовании. 2021. № 3. С. 35–45.

22. *Лебединцев В.Б.* Совместное изучение: технология составления и оречевления опоры // Педагогика. 2022. № 5. С. 47–56.

23. *Лебединцев В.Б.* Соотношение коллективного и индивидуального: пути индивидуализации в образовании, пути развития человека и человечества // Становление коллективного способа обучения – 2023: сборник научно-методических материалов / под ред. В.Б. Лебединцева, Г.В. Клепец. Красноярск, 2023. С. 23–37.

24. *Лебединцев В.Б.* Технология совместного изучения на основе извлечения информации из нетекстовых источников // Педагогика. 2022. № 9. С. 73–81.

25. *Лебединцев В.Б.* Фронтально-парное учебное занятие – новый вариант продуктивного сочетания общеклассной работы и деятельности учащихся в парах // Народное образование. 2022. № 1. С. 180–191.

26. *Мкртчян М.А.* О проблемах дидактики и дидактов // Коллективный способ обучения: научно-методический журнал. 2014. № 14. С. 3–11.

27. *Мкртчян М.А.* Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. 228 с.

28. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Проект / В.И. Слободчиков, А.А. Остапенко, Е.В. Шестун, М.В. Захарченко, С.Ю. Рыбаков, Д.А. Моисеев, С.Н. Коротких, К.В. Зелинский; под ред. чл.-корр. РАО В.И. Слободчикова. 4-е изд., испр. и доп. М., 2022. 32 с.

29. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации № 809 от 9.11.2022.

30. *Панкова Е.А.* Организация образовательной деятельности «Изображение зимующей птицы снегирь» разными средствами (рисование, аппликация,

лепка) // Становление коллективного способа обучения – 2023: сборник научно-методических материалов / под ред. В.Б. Лебединцева, Г.В. Клепец. Красноярск, 2023. С. 207–212.

31. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. 255 с.

32. *Пироженко Т.* Оригами-сказка про крестьянина. URL: <https://ta-vika.ru/2013/05/origami>.

33. *Платонов Ю.П.* Психология коллективной деятельности (теоретико-методологический аспект). Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1990. 184 с.

34. *Сиднева А.Н.* Основные направления критики теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 22–31.

35. *Скаткин М.Н.* Проблемы современной дидактики. 2-е изд. М.: Педагогика, 1984. 96 с.

36. *Токарева Л.Р., Архипова А.А., Клепец Г.В.* Развитие коммуникативных навыков через коллективную образовательную игру // Становление коллективного способа обучения – 2022: сборник научных трудов / под ред. В.Б. Лебединцева, Г.В. Клепец. Красноярск, 2022. С. 107–111.

37. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приложение к приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155.

38. Фронтально-парные занятия: учебно-методическое пособие / И.Г. Литвинская, Л.И. Иволгина, В.Б. Лебединцев, М.А. Хмырова, С.М. Куропаткина, М.В. Минова, Г.В. Клепец; под. ред. И.Г. Литвинской. Красноярск, 2022. 76 с.

39. *Цукерман Г.А.* Кто учит, учится (взаимное обучение: возможности и пределы возможностей) // Вестник Международной ассоциации «Развивающее обучение». 1997. № 3. URL: [http://www.old.experiment.lv/rus/biblio/vestnik\\_3/v3\\_zukerman\\_ktou4it.htm](http://www.old.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_3/v3_zukerman_ktou4it.htm).

40. *Цукерман Г.А.* О поддержке детской инициативы // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. С. 41–55.

41. *Чорду В.Д.* Коллективная образовательная деятельность в детском саду на основе индивидуального подхода // Педагогические технологии. 2021. № 1. С. 80–88.

Электронное учебное издание

*Лебединцев Владимир Борисович*

**Новые технологии и приёмы организации  
сотрудничества детей дошкольного возраста  
в коллективной образовательной деятельности**

*Методическое пособие*

Редактор: *Н.М. Минова*

Верстка: *М.А. Мамедов*

Подписано к публикации 15.01.2024

Подготовлено к публикации научно-методическим отделом  
Красноярского краевого института повышения квалификации  
и профессиональной переподготовки работников образования

660049, Россия,  
г. Красноярск, пр. Мира, 76  
Красноярский край И ПКРО  
Тел. 8(391) 206-99-19 (114)