



## ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВАЖНОГО КРИТЕРИЯ ОЦЕНКИ ЕГО КАЧЕСТВА

О. Ю. ДЕДОВА,  
старший научный сотрудник  
лаборатории гуманно-личностных  
моделей образования ГОУ ДПО НИРО

*Ключевые слова: профессиональная компетенция педагога, система непрерывного образования, личностное развитие, концепция «искусственной акселерации», педагогическая компетентность, зоны ближайшего развития.*

**П**роблема преемственности и перспективности образования является насущной на любом этапе его развития. В настоящее время она включает содержательный, организационно-методический, психологический, юридический, а также социально-экономический аспекты. Однако в любую эпоху наиболее важным остается вопрос обеспечения системы образования квалифицированными кадрами, так как осуществить плавный и безболезненный переход от одной ступени образования к другой помогают личностные качества и профессионализм учителя.

Специфика современного образования заключается в становлении *предшкольной ступени* и предполагает создание новой квалификации — педагог в системе непрерывного образования.

Специфика современного образования заключается в становлении *предшкольной ступени* и предполагает создание новой квалификации — педагог в системе непрерывного

образования, предусматривающей новые требования к профессиональной компетенции педагога.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью *повышения психолого-педагогической компетентности педагогов, работающих в системе непрерывного образования* (дошкольных обра-

зовательных учреждениях, школе), а также методистов и организаторов образовательно-воспитательной работы с детьми и родителями, губернаторов.

Вопросам становления профессионализма и профессиональной компетентности педагога посвящены работы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, Г. А. Цукерман, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Т. М. Сорокиной, М. И. Лукьяновой, Г. А. Игнатъевой, Е. Н. Волковой и др.

По мнению некоторых ученых (А. П. Журавлева, Н. Ф. Талызиной, Р. К. Шакурова, А. И. Щербакова), понятие «компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы выполнения деятельности [10, с. 42]. А. К. Маркова называет такие составляющие профессиональной компетентности учителя, как профессиональные психологические и педагогические знания, профессиональные педагогические умения, профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией, личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [8, с. 9]. Л. Н. Митина понимает педагогическую компетентность как гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики пре-

подавания, а также умений и навыков (культуры) педагогического общения [10, с. 101].

Какова специфика *профессиональных знаний* педагогов, работающих в системе непрерывного образования, в частности на предшкольной ступени? Мы полагаем, что, с одной стороны, такие знания должны быть более обширны, так как эти педагоги работают с учащимися разного возраста (в отличие от педагогов дошкольного или школьного образования). С другой стороны, педагоги должны глубже понимать проблемы обучения, развития и воспитания детей на предшкольной ступени образования, то есть их знания должны иметь психологическую направленность.

Остановимся на анализе проблем преемственности современного дошкольного и начального образования, в которых педагоги непрерывного образования должны свободно ориентироваться, обладая при этом своей профессиональной позицией.

Впервые преемственность была названа главным условием непрерывного образования в 1996 году Коллегией Министерства образования РФ. Ведущим принципом преемственности на этапах дошкольного и начального образования является приоритет *личностного развития* (ранее — знаний, умений, навыков). Это означает сохранение и дальнейшее развитие тех способностей ребенка, которые, по мнению А. В. Запорожца, составляют «золотой фонд личности»: наглядно-образное видение мира, способности к моделированию в познании, продуктивность воображения, сензитивность ко многим педагогическим воздействиям, отзывчивость, сопереживание и др.

На каждом этапе развития ребенку предлагаются специфические, свойственные его возрасту формы овладения существующими в культуре средствами и способами познания действительности: дошкольнику — продуктивные виды деятельности, игра; школьнику — осознанное обучение, учебная деятельность, в про-

цессе которой у ребенка формируются понятийное мышление, произвольность и рефлексия. Такое понимание преемственности дошкольной и школьной систем образования предполагает общую направленность на развитие способностей ребенка (по Н. С. Варенцовой).

Современное состояние проблемы преемственности оценила руководитель коллектива авторов «Концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено)» Н. Ф. Виноградова [3]. Она пишет, что пути решения проблемы преемственности не всегда соответствуют научным представлениям о *самоценности* каждого периода развития ребенка, а процесс воспитания и обучения не учитывает возрастных особенностей и возможностей детей. Особую тревогу вызывает растущее утомление и переутомление современных школьников.

По мнению автора, наименьшее взаимодействие между дошкольным и начальным школьным звеньями наблюдается в *целях и содержании* обучения. Сегодня практически любое знание может быть дано ребенку независимо от его возраста, поэтому педагоги дошкольных учреждений и начальной школы думают скорее не о том, *чему и зачем* учить (то есть не о целях и содержании обучения), а о том, *как* учить (то есть о его методах и средствах). Это приводит к противоречию между ведущими линиями воспитания и обучения, которые определяют успешность дальнейшего гармоничного развития ребенка.

Также Н. Ф. Виноградова называет конкретные преемственные и перспективные задачи дошкольного учреждения и начальной школы, решение которых обеспечит плавный переход детей с разными стартовыми возможностями из дошкольного детства в начальную школу, то есть позволит создать условия для благопо-

Пути решения проблемы преемственности не всегда соответствуют научным представлениям о *самоценности* каждого периода развития ребенка, а процесс воспитания и обучения не учитывает возрастных особенностей и возможностей детей.

лучной адаптации ребенка к школьному обучению, развития его новых социальных ролей и новой ведущей деятельности.

В связи с этим автор подчеркивает, что понятие «готовность к школе» нельзя ограничивать предметным содержанием. Оно включает в себя предпосылки учебных умений, новые социальные роли ученика, умственные операции и познавательные интересы будущего школьника. Н. Ф. Виноградова предлагает рассматривать *преемственность как обеспечение непрерывного образования с учетом самоценности данного возраста, как перспективность развития ребенка.*

В истории образования есть примеры удачного решения проблемы преемственности. Еще в 70-х годах прошлого столетия Д. Б. Эльконин подчеркивал внутреннюю общность двух «формаций» эпохи детства — дошкольного и младшего школьного возраста. Он предполагал, что дети 3—10 лет должны жить общей жизнью, находясь в едином культурно-образовательном пространстве, в так называемом детском центре. Д. Б. Эльконин вместе с А. В. Запорожцем и В. В. Давыдовым разработали подробный проект такого центра, где дошкольники и школьники будут разделены «подвижными прозрачными перегородками», которые всегда можно приоткрыть.

Данная идея была воплощена в образовательных учреждениях Москвы: на базе школы № 368 — комплекс «Лосиный остров» [15], УВК № 1835 — «Материнская школа» [1], детского сада № 859 — «Вальдорфская школа» [4; 11], яслей-сада № 49 — «Журавушка» [9] и др.

В «Лосином острове», «Материнской школе», «Вальдорфской школе» преемственность осуществляется в разновозрастных группах, подобных большим семьям, посредством передачи детьми опыта друг другу. Приоритетами этих уникаль-

ных учреждений наряду с формированием игровой деятельности является развитие самостоятельности детей, навыков нравственного поведения, творческого воображения, а также создание условий для сохранения здоровья. Близкой в организационно-методическом смысле является система М. Монтессори, однако классно-урочная система в начальной школе не всегда способна поддержать такие приоритеты, как свобода выбора, самовыражения и перемещения, а также формировать навыки саморегуляции поведения.

В последнее десятилетие в программах «Золотой ключик» (1996), «Из детства — в отрочество» (1997), «Преемственность» (1999, 2002), «Сообщество» (1999), «Радуга» (1993—1996), «Детство» (1996, 1997), «Развитие» (1994, 1999), «Истоки» (2003), «Одаренный ребенок» (1993) и других было представлено методическое обеспечение проблемы преемственности.

Рассматривая *психологический аспект преемственности* между дошкольным и школьным детством, необходимо остановиться на основных направлениях развития личности дошкольника. Механизмы и условия ее развития описаны А. В. Запорожцем в «Научной концепции исследований НИИ дошкольного воспитания АПН СССР» (1980). Основные положения данной концепции по-прежнему актуальны. Опираясь на идею Л. С. Выготского о «ведущей роли» обучения и воспитания в развитии ребенка, А. В. Запорожец высказывает мысль об *амплификации* (обогащении) детского развития [6]. Были выявлены способы амплификации потенциала развития через многообразные виды деятельности ребенка: предметные манипуляции, игру, активное восприятие сказок и других произведений литературы для детей, конструирование, учение, элементарные разновидности труда, общение, а также различные формы художественно-эстетической деятельности [7].

Классно-урочная система в начальной школе не всегда способна поддержать такие приоритеты, как свобода выбора, самовыражения и перемещения, а также формировать навыки саморегуляции поведения.

А. В. Запорожец подверг критике популярную в то время на Западе концепцию «искусственной акселерации» детского развития. Сторонники этой концепции, ссылаясь на большие возможности маленьких детей, предлагают, не считаясь с их возрастными особенностями, проводить сверххранное, максимально форсированное обучение, сокращая таким образом детство и пытаясь как можно быстрее миновать промежуточные этапы, с целью довести своих воспитанников до высших ступеней духовной зрелости. Такой подход грозит серьезной опасностью переутомления ребенка и нарушает ход его гармонического развития. Сторонники этой концепции ставят перед собой задачу искусственной акселерации развития какой-либо одной группы функций (двигательных, познавательных, речевых), не заботясь о развитии остальных.

Согласно исследованиям Л. С. Выготского, дошкольный возраст является временем интенсивного физического и духовного развития. В дошкольные годы у ребенка формируется символическая функция мышления, складываются первые этические инстанции, регулирующие поведение, начинают развиваться высшие нравственные и эстетические чувства. Это интенсивное развитие в раннем онтогенезе, как подчеркивал Л. С. Выготский, так же как и на более поздних возрастных ступенях, протекает не спонтанно, а определяется условиями жизни и характером обучения. Однако обучение в таком возрасте носит своеобразный характер. Оно представляет собой не целенаправленную учебную деятельность, как у школьника, а процесс непосредственного ознакомления с окружающим, живого общения со взрослыми, специфические дошкольные игры и занятия.

Интересны исследования уровня развития детей, воспитывающихся в дошкольных учреждениях, проведенные НИИ дошкольного воспитания АПН еще в 1970-х годах [6]. По ряду показателей уровень их развития превосходил известные ми-

ровые стандарты. Вместе с тем обнаружили определенные недостатки дошкольного воспитания. Так, значительный процент детей обладал довольно большим объемом знаний и владел элементарными умственными операциями. Однако эти дети *не проявляли достаточной умственной активности* — не умели самостоятельно решать нестандартные, новые для них познавательные и практические задачи. Кроме того, часть детей, неплохо знающих простейшие нравственные требования и нормы поведения, *реально следовала* этим нормам лишь при соответствующем воздействии воспитателей, а в своей самостоятельной деятельности *нарушала их*.

В связи с этим идея амплификации детского развития была пересмотрена и стала предполагать «создание тех условий и форм педагогического воздействия, которые благоприятствуют превращению деятельности ребенка, первоначально складывающейся под влиянием взрослых, в деятельность *самостоятельную*, подлинную самодеятельность. Ибо лишь таким образом можно создать наиболее благоприятные предпосылки для свободного всестороннего развития ребенка» [6].

Продолжая тему, посвященную «самобытному феномену дошкольного детства» [6], остановимся на проблеме готовности ребенка к обучению в школе. Определяя уровень готовности к школе, нельзя не учитывать повышенных требований к будущему школьнику, характерных для настоящего времени. Причем эти требования касаются в основном *уровня обученности* ребенка, а не его *психологической готовности* к школе. Требования к психологической готовности не подвержены веяниям времени, так как основаны на психологических законах.

Одним из центральных для педагогической психологии является понятие «зон

Искусственная акселерация детского развития грозит серьезной опасностью переутомления ребенка и нарушает ход его гармонического развития.

ближайшего развития», внутри которых развитие и происходит. Психическое развитие дошкольника происходит в игре — именно она создает зоны ближайшего развития психики ребенка. «Исчерпав свои возможности по созданию зон ближайшего развития, игра, как ведущая деятельность, уступает место обучению (имеется в виду систематическое школьное обучение). Но до тех пор, пока зоны ближайшего развития образуются в игре, систематическое обучение не дает ничего существенного для психического развития, хотя и создает такую иллюзию за счет выработки у ребенка новых умений и навыков» [5].

Поэтому нередко у ребенка, обученного читать и писать до школы, в начальной школе появляются серьезные трудности, так как психологически ребенок к школе не был готов. Так, по данным М. М. Безруких, у 70 % детей, прошедших подготовку к учению в дошкольных гимназиях, оказались несформированными компоненты организации деятельности (понимание инструкции, планирование работы, самоконтроль и т. п.) [2].

Логика развития ребенка до школы направлена на его подготовку к последующей ступени развития. Об этом пишет и Н. И. Гуткина: «Все компоненты психологической готовности к школе возникают естественным путем при нормальном развитии ребенка-дошкольника, подразумевая, что малыш много играет сам, со сверстниками и взрослыми, как в сюжетно-ролевые игры, так и в игры по правилам. Кроме того, он рисует, лепит, раскрашивает картинки, вырезает и клеит самоделки, складывает узоры из мозаики и собирает кубики по картинкам-образцам, занимается с разнообразными конструкторами, пытается играть на игрушечных инструментах и, конечно же, слушает сказки, повести и рассказы». Ко-

нечно, ребенок «должен обучаться основам грамоты и счета, но не вместо всего перечисленного» [5]. Между тем в детском саду форсированная подготовка к школе фактически вытеснила специфические формы деятельности ребенка-дошкольника (от игры до разных видов художественного творчества). Они либо уступают место «обучению на занятиях», либо сами дидактизируются — в их содержании начинают зримо проступать черты учебных предметов [7].

*Задача дошкольного образования* в рамках проблемы преемственности — обеспечить условия для психического развития ребенка, обогатить развитие посредством различных видов продуктивной деятельности детей. *Задача начальной школы* — помочь ребенку адаптироваться к школе. По мнению Г. А. Цукерман, не дети должны быть подготовлены к школе, а школа должна быть готова учить, развивать и любить самых разных детей, помогать их личностному росту — таков основополагающий принцип истинно гуманной педагогики.

*Нормативно-правовая и организационно-методическая стороны* проблемы преемственности раскрыты в сборнике О. Ю. Дедовой и Н. Ю. Яшиной «Преемственность дошкольного и начального звена образования» [13]. В нем представлены тексты и проанализированы письма Минобразования РФ с 1996 года, посвященные проблеме преемственности дошкольного и начального образования. Также авторы сборника подробно рассматривают программы и УМК по подготовке детей к школе, среди них: «Преемственность» (авт. Н. А. Федосова), «Предшкольная пора» (под ред. Н. Ф. Виноградовой), УМК под ред. Н. Б. Истоминой, УМК «Ступеньки к школе» (авт. М. М. Безруких) и др. Авторы-составители считают, что данные пособия следует воспринимать как методическое сопровождение, как ненавязчивую помощь в создании развивающей среды, которая обеспечит зоны ближайшего развития детей 5—

*Задача дошкольного образования* в рамках проблемы преемственности — обеспечить условия для психического развития ребенка, обогатить развитие посредством различных видов продуктивной деятельности детей.

7 лет. Сборник содержит таблицу соответствия УМК по подготовке к школе и программ начального образования, которую можно дополнить появившимся в последние годы УМК комплексной программы развития и воспитания дошкольников «Детский сад — 2100» [12].

Следующий аспект проблемы преемственности — *содержательный*. При выборе УМК для подготовки к школе учитываются различные критерии. Наилучшим вариантом является соответствие УМК по преемственности и по начальной школе [13, с. 83—85]. Однако подобный вариант возможен только в том случае, если подготовка идет на базе той школы, в которую впоследствии идет ребенок, и если для программы, по которой работает учитель, существует УМК по преемственности. Если же дети готовятся к школе на базе дошкольного образовательного учреждения или под руководством гувернера, то такой вариант вряд ли возможен. В этом случае при выборе УМК педагогу следует ориентироваться на психолого-педагогические критерии подготовки ребенка к школе: формирование школьно значимых функций, общей осведомленности об окружающем, математических представлений, звуковой культуры речи, навыков общения, познавательных процессов и др. Практически все представленные УМК соответствуют данным критериям.

Актуальным остается вопрос обучения детей до школы. Если навыки курсивного письма и некоторые вычислительные навыки недоступны дошкольникам в силу их возрастных особенностей, то обучать чтению можно уже с трехлетнего возраста. Обязательное обучение дошкольников чтению (мы не говорим о *навыке чтения*, так как он предполагает, помимо правильности, также плавность, осознанность и выразительность) было веянием времени на протяжении последних 15 лет. Причем педагоги, обучающие детей читать, часто не учитывают, что истинная мотивация к обучению чтению появляет-

ся у детей с 6 до 7 лет [5], а желание *читать самостоятельно*, для себя, только в начальной школе, да и то лишь при правильно организованной обучающей и развивающей среде в школе и дома. Поэтому нередко ребенок, даже рано обучившийся читать, *читать не хочет*, что является серьезной проблемой, так как в школьном возрасте осознанное чтение является не только источником информации, но и средством саморазвития личности.

Вопрос обучения детей чтению в дошкольный период не имеет однозначного ответа.

Так, родители считают, что на этом этапе нужно «заложить в ребенка» как можно больше знаний и умений, что поможет ему лучше адаптироваться к школе и быть успешным в будущей учебе. Педагоги профессионально подходят к решению данного вопроса. Среди нижегородских учителей был проведен опрос о положительных и отрицательных сторонах умения первоклассников, только пришедших в школу, читать [13, с. 87]. В качестве *положительных черт* педагоги указывают: облегчение периода адаптации к школе, быстрое включение детей в работу, самостоятельность, успешное освоение большинства предметов, возможность выполнять дополнительные развивающие задания, осуществлять контроль за другими детьми, помогать им и др. К *отрицательным чертам* читающих первоклассников педагоги отнесли: отсутствие интереса к чтению, неправильное формирование читательских умений (чтение механическое, неосознанное, наличие ошибок при чтении), неразвитость фонематического слуха, фонемного анализа, неоправданно завышенная самооценка, повышенная отвлекаемость, снижение мотивации и темпов развития за период обучения грамоте и др.

Последствия раннего, несвоевременного формирования школьных навыков

Если навыки курсивного письма и некоторые вычислительные навыки недоступны дошкольникам в силу их возрастных особенностей, то обучать чтению можно уже с трехлетнего возраста.

могут проявиться в начальной и средней школе в «школьных» неврозах, «школьной» незрелости, «выученной беспомощности», тревожности и отразиться на дальнейшей жизни ребенка.

Как организовать обучение ребенка до школы таким образом, чтобы несвоевременно полученными знаниями не разрушить манящую тайну звуков, чисел, закономерностей, желание разгадать которую в нужное время превратится в учебно-познавательные потребности и станет основой формирования полноценной учебной деятельности? Не случайно высказывание Л. Н. Толстого: «Для того чтобы ученик учился хорошо, нужно, чтобы он учился охотно» [16].

Говоря о содержании и формах занятий по подготовке детей к школе, уместно вспомнить слова К. Д. Ушинского: «Приучайте же ребенка к постоянству деятельности в одном направлении, но приучайте осторожно, понемногу; а в первое время учения чем разнообразнее будет ваш урок и чем разнообразнее деятельности, которые вы требуете от детей, тем более вы успеете сделать. Если в полтора или в два часа занятий дети у вас и почитают, и напишут, и порисуют, и пропоют 2—3 песенки, и посчитают, и прослушают или расска-

жут какое-нибудь событие из библейской истории, то в конце месяца не только сумма приобретенного ими, но и то, что приобрели они в каждом отдельном знании и умении, будет больше того, что могли бы приобрести они, занимаясь все это время одним только этим знанием и умением» [17].

Учитывая вариативность современного образования, педагоги самостоятельно принимают решение: чему и как учить детей до школы. Что помогает педагогу, работающему в системе непрерывного образования, делать правильный выбор? Л. М. Митина считает, что эффективность труда учителя обуславливают его личностные качества: педагогическая направленность, педагогическая компетентность, эмоциональная гибкость. По мнению Т. М. Сорокиной, гармония в развитии личности педагога достигается ее *педагогической направленностью*. «Именно педагогическая направленность на ребенка, принятие его личности является центральным образованием структуры личности учителя» [14, с. 5]. В таком случае педагогическая и психологическая компетентности являются важным условием реализации профессиональной направленности педагога, в том числе работающего в системе непрерывного образования.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Акопова, Э.* «Материнская школа»: учреждение или общность? / Э. Акопова // Обруч. — 1997. — № 1.
2. *Безруких, М. М.* Ступень к школе : кн. для педагогов и родителей / М. М. Безруких. — М. : Дрофа, 2001.
3. *Виноградова, Н. Ф.* Современные подходы к реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования / Н. Ф. Виноградова // Начальная школа. — 2000. — № 1.
4. *Гейшина, А.* Вальдорфская школа с московской пропиской / А. Гейшина, Л. Рыбина // Обруч. — 1995. — № 5.
5. *Гуткина, Н. И.* Можно ли «научить» психологической готовности к школе / Н. И. Гуткина // Детский практический психолог. — Обнинский городской психологический центр «Детство» ; Принтер, 1994.
6. *Запорожец, А. В.* Научная концепция исследований НИИ дошкольного воспитания АПН СССР / А. В. Запорожец // Психолог в детском саду. — 2000. — № 2—3.
7. *Кудрявцев, В. Т.* Концепция научных исследований института дошкольного образования и семейного воспитания РАО / В. Т. Кудрявцев // Психолог в детском саду. — 2000. — № 2—3.
8. *Маркова, А. К.* Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993.
9. *Матросова, Н.* Чтобы жить в согласии с природой / Н. Матросова // Обруч. — 1997. — № 1.
10. *Митина, Л. М.* Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М. : Флинта, 1998.

11. *Огарева, Е.* Вальдорфская педагогика: между детским садом и школой / Е. Огарева // Обруч. — 1997. — № 1.
12. Предшкольное образование (образование детей старшего дошкольного возраста) : сборник программно-методических материалов / Е. В. Бунеева [и др.]. — М. : Баласс, 2007.
13. Преемственность дошкольного и начального звена образования : информационно-аналитический сборник / О. Ю. Дедова, Н. Ю. Яшина. — Н. Новгород : Вектор ТиС, 2006.
14. *Сорокина, Т. М.* Развитие педагогической компетенции будущих учителей начальной школы : монография / Т. М. Сорокина. — Н. Новгород : НГПУ, 2002.
15. *Стрелкова, Л.* От «школы маленьких» к школе «маленькой» и «большой» / Л. Стрелкова // Обруч. — 1997. — № 1.
16. *Толстой, Л. Н.* Азбука. Новая азбука / авт.-сост. : В. Г. Горецкий, Г. В. Карпюк. — М. : Просвещение, 1987.
17. *Ушинский, К. Д.* Избранные педагогические сочинения. Т. 1 / К. Д. Ушинский. — М. : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1939.

## ИНФОРМАЦИОННЫЙ ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПРОДУКТ «КМ-ШКОЛА» В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ



М. И. ГОЛУНОВА,  
зав. кафедрой теории  
и методики обучения  
информатике ГОУ ДПО НИРО



И. Н. СМИРНОВА,  
старший преподаватель кафедры  
теории и методики обучения  
информатике ГОУ ДПО НИРО

**Ключевые слова:** *программный продукт, образовательный мультимедийный контент, электронные учебные ресурсы, медиатека, база знаний, программный комплекс, интернет-сервисы, мультимедиаурок, единое информационное пространство образовательного учреждения.*

**Н**а протяжении последнего десятилетия в России происходит интенсивная информатизация образовательной деятельности. Новые технические, информационные, полиграфические, аудиовизуальные средства становятся

неотъемлемой частью образовательного процесса, увеличивая его возможности. Кроме того, создаются своеобразные педагогические технологии, основанные на использовании современных информационно-компьютерных средств.