

Ю.В. БАТЕНОВА

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО
ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОГО
ДОШКОЛЬНИКА**

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»

Ю.В. БАТЕНОВА

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО
ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОГО
ДОШКОЛЬНИКА**

Монография

Челябинск
2017

ББК 88.840:74.100

Б 28

Батенова, Ю.В. Психолого-педагогические основы моделирования информационного пространства современного дошкольника [Текст]: монография / *Ю.В. Батенова.* – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2017. – 270 с.

ISBN 978-5-906908-66-7

В монографии рассматривается актуальная проблема формирования и развития новой, «информационно-компетентной» личности. Проанализированы психологические закономерности развития интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер в пространстве информатизации ребенка на дошкольном этапе онтогенеза. На основе экспериментальных данных представлены модель и программа интеллектуально-личностного развития дошкольников в организованном информационном пространстве.

Монография будет полезна научно-педагогическим работникам и психологам, желающим повысить свой профессиональный кругозор и компетентность, а также широкому кругу лиц, занятых проблемой информационной социализации вообще, и в дошкольном возрасте, в частности.

Рецензенты: Е.Ю. Волчегорская, д-р пед. наук, проф.

Л.А. Григорович, д-р психол. наук, проф.

ISBN 978-5-906908-66-7

© Ю.В. Батенова, 2017

© Изд-во Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ

1.1. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ
70–80-х гг. XX в. и СОВРЕМЕННОГО ПЕРИОДА.....

1.2. ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА ИНФОРМАЦИОННОГО
ПРОСТРАНСТВА КАК СРЕДЫ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА

1.3. КОМПЬЮТЕРНАЯ ИГРА КАК КОМПОНЕНТ
ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА ДОШКОЛЬНИКА

ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ

2.1. ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО
ПРОСТРАНСТВА КАК СРЕДЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО
РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ.....

2.2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА КАК
РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ

2.3. МОДЕЛЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ
ДОШКОЛЬНИКОВ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

**ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ
РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ОРГАНИЗОВАННОМ
ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

3.1. Уровни развития интеллектуальной,
коммуникативной и эмоционально-волевой сфер
личности дошкольников на этапе констатирующего
эксперимента
3.2. Программа интеллектуально-личностного
развития дошкольников в информационном
пространстве
3.3. Анализ эффективности личностного развития дошколь-
ников на этапе контрольного эксперимента 213

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

ВВЕДЕНИЕ

Проблемное поле современной психологической науки определяется принципиальными изменениями, которые произошли в обществе. Имеются в виду изменения сознания, восприятия и мышления, потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер человека, его жизненных ритмов, пространства деятельности, структуры отношений, этических и ценностных переживаний. Объем и характер произошедших изменений в развитии и функционировании общества объективно изменили и условия роста-развития дошкольника.

Понимание особенностей современного детства предполагает, во-первых, многоуровневую и многостороннюю оценку реальной исторической ситуации, социокультурной среды, в которой сегодня объективно функционирует и развивается детство, во-вторых, не только уточнение и углубление наших знаний о детстве как особом социальном феномене, его месте в социуме, но и о проявлении всех его сущностно значимых характеристик в современном мире и, в-третьих, выявление специфики самого процесса развития современного детства, изменений и подвижек, фиксируемых в дифференцированной представленности как на разных его этапах, так и на всей дистанции онтогенеза. Отсюда проблема специфики современного дошкольника, еще не сформулированная реально как научная проблема, задаваемая на концептуальном уровне, четко обозначилась как чрезвычайно актуальная в системе психологических и педагогических знаний.

История детства обнаруживает, что оно не только удлиняется, но и качественно изменяет как структуру, так и особенности всех своих стадий. Кардинальные изменения, произошедшие за последние 30 лет, обусловили появление поколения нового информационного общества. Устойчиво определилось общество, объективно переходящее на новую стадию исторического выполнения социальной эволюции. В этих условиях встает вопрос не только о соответствующих особенностях, фиксируемых в развитии растущего человека на разных этапах онтогенеза, но и о самой структуре онтогенеза как феномена развития в рамках социальной эволюции. Конкретно это относится и к развитию растущего человека на его дошкольном этапе, занимающем особое место в онтогенезе. Именно в дошкольном возрасте закладываются все основные параметры и особенности личности и психики человека, во многом определяются направление и качества дальнейшего развития его интеллектуальных, физических и эмоциональных возможностей, способностей и интересов. Таким образом, проблема сформированности внутренних ресурсов личности ребенка, освоения оптимальных моделей социализации в дошкольном возрасте приобретает все большую прогностическую значимость.

В попытке осмыслить реальную ситуацию современного детства можно коснуться различных направлений анализа. В сентябре 2016 года директор Института социологии детства В.С. Собкин в своем докладе на конференции «Образование и развитие личности в современном коммуникативном пространстве» в Иркутске обозначил возможные направления, в числе которых:

- 1) социализация детей в ситуации ценностно-нормативной неопределенности;

2) «вестернизация» детской субкультуры, и в частности вытеснение отечественных представлений о подвиге, бескорыстии и свободе;

3) мощнейшее влияние информационно-коммуникационных технологий, которые резко меняют контекст детской жизни, способы коммуникации и культурную ситуацию.

Ранее, в 2011 году, вице-президент РАО Д.И. Фельдштейн, выступая на расширенном заседании Ученого совета академии с докладом «Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования», выделил факторы, определяющие реальные изменения и указал на противоречия в системе образования, когда традиционные методы и модели не дают объективной картины способностей и возможностей ребенка. Он призвал к выдвиганию новых концепций и идей, направленных на теоретико-методологическое обеспечение реконструкции процесса образования, определению оптимальных путей развития современного ребенка, одновременно ведя и поиск возможностей нивелирования имеющихся отрицательных тенденций, начиная с дошкольного возраста.

На уровне социума проблема развития детей дошкольного возраста приобретает актуальность в связи с инновационными тенденциями в образовании, в частности, с внедрением ФГОС. Стандарт, по которому начали учиться первоклассники России, предполагает знакомить их не только с компьютером, но и с современными средствами сбора, обработки, анализа, организации и передачи информации. На детей обрушивается большой поток разнообразной информации, с которой должны компетентно работать, адекватно воспринимать. Возникают новые требования к соответствующей компетентности педагогов и, безусловно, родителей.

Задача родителей в оказании помощи ребенку усложняется по ряду причин. Во-первых, в силу разнообразия методик и образовательных программ: родители часто «не совпадают» с системой образования и ее требованиями, во-вторых, траектория образования и информационное пространство самих родителей существенно отличаются от современных.

Более того, если еще два-три десятилетия назад ребенок развивался в условиях малого социума – семьи, класса, ближайшего окружения, то сегодня он поставлен в принципиально новую ситуацию, когда уже с дошкольного возраста он находится в огромном развернутом социальном, в том числе информационном пространстве.

Проблема психологических последствий компьютеризации, возникшая как проблема в трудовой, общей и социальной психологии, особо выделилась в возрастной и педагогической психологии в связи с распространением компьютерных игр среди детей самого раннего возраста. Сегодня компьютерные игры и интернет стали культурным орудием, которое в значительной мере опосредует социальное взаимодействие взрослого и ребенка и межличностное общение самих детей между собой. Динамика последних трех лет такова, что средний возраст детей, которые уже используют компьютер и иные цифровые устройства, в 2012 году составлял три с половиной года. В 2016 году статистика показывает иные данные – возраст «пользователей» составляет в среднем два с половиной года. Средний возраст первого приобщения к видеоиграм – 3 года 10 месяцев.

Компьютерные игры, в которых задействованы малыши, проводящие у компьютеров неограниченное количество времени, изменяют характер и структуру общения ребенка прежде всего со сверстниками, ставя его в позицию индивидуальной игровой деятельности. Однако в индивидуальной игре нет жесткой необходимости ни в смене позиций, ни в координации

своей точки зрения с мнениями других участников игры. Возможно, что при этом игра не только не выполняет функцию моральной и познавательной децентрации, но и, наоборот, еще больше фиксирует личную, единственную точку зрения ребенка на предметы и отношения, закрепляя его эгоцентрическую позицию.

Противоречие в том, что, с одной стороны, игры с компьютером требуют наличия определенного уровня познавательной активности и ее интенсивности, а с другой стороны, сам компьютер является мощнейшим источником развития как познавательной активности, так и интеллектуальных чувств ребенка – любознательности, удовлетворенности результатом своей деятельности, а также волевых качеств, позволяющих сохранить и удержать процесс игры, даже в случае сильных внешних помех.

Исключительную важность приобретает задача выявления характера и особенностей процесса реального усвоения и присвоения детьми знаний в условиях кардинального изменения самого знаниевого пространства, его открытости и с учетом этого – углубления поиска путей систематизации знаний, их уровня и широты на разных этапах обучения. В этой связи актуален поиск путей внедрения интернета и других потоков многоплановой информации в структуру образования. Речь идет об установлении связи проблем, тем и вопросов, изучаемых в учебных дисциплинах, с информацией, поступающей к обучающимся независимо от образовательных программ, но корректируемой с учетом их содержания.

К содержанию игровых программ, к той конкретной информации, которую они несут, должны предъявляться особые требования, поскольку при реализации этих требований возникает необходимость в разрешении следующего противоречия. Пластичность высшей нервной деятельности, незавершенность

развития основных психических свойств, высокая отзывчивость и податливость воспитательным воздействиям, характеризующие дошкольный возраст, могут стать причиной появления нарушений и различного рода личностных деформаций. С другой стороны, эти же особенности служат и своего рода гарантом эффективности решения возникающих в процессе развития проблем. Поэтому важно, чтобы содержательное наполнение программ соответствовало основным тенденциям развития дошкольника.

В настоящее время проблема психического развития дошкольников изучается в нескольких направлениях: морфофункциональное созревание детского организма (М. Безруких, Е.М. Мастюкова, Т.Н. Осипенко); развитие интеллектуальной сферы (Л.А. Венгер, Ю.А. Кобзева, Л.Ф. Обухова, Н.Н. Поддьяков, З.А. Решетова, У.В. Ульенкова); коммуникативные качества (А.Г. Арушанова, Я.Л. Коломинский, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова, Н.Б. Крылова, Т.А. Репина, Л.И. Рузская); вопросы социализации дошкольников (Т.И. Бабаева, Т.Н. Доронова, Т.С. Комарова, В.Т. Кудрявцев, Н.Ф. Радионова, Т.А. Репина и др.). В педагогической психологии проблемам современного дошкольного образования посвящены труды Н.Е. Вераксы, О.М. Дьяченко, В.В. Рубцова, Н.Г. Салминой, Е.О. Смирновой, Е.Г. Юдиной и др.).

В ведущем виде деятельности дошкольников – игре – в связи с массовым распространением компьютеров появились, наряду с традиционными, предметными и ролевыми, игры нового вида – компьютерные. Компьютерная игровая деятельность и ее психологические особенности изучались И.В. Бурмистровой, А.Е. Войскунским, М.И. Ивановым, А.Г. Макалатия, Ю.В. Фомичевой, С.А. Шапкиным, А.Г. Шмелевым. Различным психолого-педагогическим аспектам использования компьютера в игровой и обучающей деятельности детей дошкольного возраста посвящены работы

И.Г. Белавиной, В.М. Бондаренко, Н.А. Волковой, Ю.М. Горвиц, Е.В. Зворыгиной, С.Л. Новоселовой, Л.А. Парамоновой, Г.П. Петку и др.).

Компьютерные технологии выступают для детей новым культурным орудием, опосредующим формирование у них высших психических процессов. Эти процессы, в соответствии с культурно-исторической теорией Л.С. Выготского, являются социальными по происхождению: они не заданы природой, а формируются обществом и его культурой. Если до эпохи НИТ высшие психические процессы развивались в непосредственном социальном взаимодействии взрослого и ребенка, самих детей между собой, то сегодня компьютер и интернет в значительной мере опосредуют это взаимодействие. В итоге это взаимодействие происходит в другой форме и степени интенсивности и, как следствие, дает другой результат, не совпадающий с тем, к которому стремится традиционная система образования.

При анализе динамики развития психических процессов в условиях активного пользования цифровыми устройствами целый ряд противоречий обнаруживают А.Е. Войскунский, А.М. Прихожан, Г.У. Солдатова. В частности, Г.У. Солдатова отмечает, что у детей по-другому начинает функционировать память: в первую очередь, запоминается не содержание какого-либо источника информации, а место, где эта информация находится, то есть способ, как до нее добраться. Доступность практически любой информации в любое время меняет структуру мнемонических процессов. Так, память становится не только «неглубокой», но и «короткой». Меняется средняя продолжительность концентрации внимания. Способность удерживать внимание на уроке в течение 40 минут демонстрируют единицы. Однако данная тенденция не распространяется на

компьютерные игры. Даже самая элементарная игра требует внимания, усидчивости и настойчивости.

Относительно восприятия можно уверенно сказать, что дети, много времени проводящие за своими цифровыми устройствами, ограничены в получении сенсорных сигналов, связанных с окружающим их миром. Как следствие, теряется ощущение своего тела и его возможностей, что, в свою очередь, ведет к сложностям в формировании телесного образа «Я». Доминирующим каналом восприятия становится визуальный, что приводит к ограничениям в формировании навыков слушания. Особенности внимания, а также процессов восприятия тесно связаны с широко обсуждаемым феноменом «клипового мышления», которое предполагает переработку информации короткими порциями и построено на визуальных образах, в ущерб формированию логики и анализа. Информационные технологии стимулируют развитие интуитивного и практического мышления, которые необходимы в современном постоянно меняющемся мире, но ограничивают развитие способностей к абстрактному мышлению и творческому воображению.

Анализ теоретических источников рассматриваемой проблемы показал, что в современной психологии не достаёт исследований, которые бы сосредоточились на комплексном изучении нового, модернизированного фактора – мультикомпонентной среды развития дошкольника, а так же вопросам информационной компетентности дошкольников. Изменение социальной среды развития ребенка на этапе дошкольного детства в условиях всеобщей компьютеризации и перестройка всего информационного пространства является ключевой проблемой педагогической психологии.

Отвлекаясь от гигиенических и психофизиологических последствий в изменении этой среды, поскольку об этом речь идет во многих исследованиях (Р.Ю. Белоусова, В.В. Дубинина,

О.А. Комарова и т.д.), остановимся на новом факторе этой среды – информационном пространстве развития и обучения ребенка – и попытаемся ответить на такие вопросы, как:

- структура информационного пространства и возможности его моделирования;

- изменение структуры деятельности дошкольника в информационном пространстве;

- влияние информационного пространства на развитие личности ребенка, его познавательных, ценностно-смысловых и эмоционально-волевых процессов.

Понимание процессов развития и образования растущего человека предполагает анализ развивающего пространства, в связи с чем целью настоящей работы стало создание структурно-функциональной модели современного информационного пространства как среды развития старших дошкольников.

Информация стала для человека особым информационно-интеллектуальным продуктом, который закономерно влияет на развитие его общего и социального интеллекта. Если по некоторым вопросам среди специалистов наблюдается некоторое единство мнений, то научные споры на ряд других тем находятся в стадии дискуссионного рассмотрения. Например, вопросы о том, что компьютерные игры повышают коэффициент интеллекта, развивают волевую регуляцию, а также о том, что виртуальное общение препятствует развитию навыков невербальной коммуникации и усугубляет трудности в реальном общении.

Сверхзадача настоящего исследования не столько в оценке изменений в психическом развитии детей и процессах их социализации, сколько в анализе факторов и условий развития личности дошкольников в новой социальной ситуации и соответствующей среде и в прогнозе того, как эти изменения скажутся в ближайшем будущем.

Исходя из этого, в развитии личности дошкольника наряду с понятием «зона ближайшего развития» актуально рассматривать и «зону вариативного развития» как спектр возможных направлений развития ребенка (В.В. Абраменкова, А.Г. Асмолов). В современной историко-культурной ситуации неопределенности, при которой расшатываются традиционные механизмы передачи знаний, расширяется зона вариативного развития, индикатором которой выступает открытость ребенка к восприятию других культурных традиций и среды. В связи с этим информационно-коммуникативное пространство ребенка можно рассматривать как условие организации зоны его вариативного развития, которая создает адекватный психолого-педагогический контекст развития детей и творческий характер деятельности педагога.

Многолетний опыт применения разработок в сфере образования показывает, что наличие знаний само по себе не определяет успешность обучения, гораздо важнее, чтобы ребенок умел самостоятельно их добывать и применять. Школа культурно-исторической психологии делает особый акцент на усвоение ребенком в процессе образования культурно выработанных средств, которые организуют и нормируют весь процесс детского развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Д.И. Фельдштейн, В.В. Рубцов и др.). Процесс освоения ребенком этих средств носит самостоятельный, творческий характер, однако должен быть особым образом организован. Очень важным аргументом является указание психологов школы Л.С. Выготского на особенность дошкольного детства, на специфические требования к организации обучения в этом возрасте.

В первой главе представленной монографии **«Теоретические основы формирования информационного пространства дошкольников»** содержится информация о психических зако-

номерностях развития интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер личности дошкольников, приводятся данные сравнительного анализа дошкольников 70–80-х гг. XX в. и современного периода, характеристика понятия и существенных особенностей концепции дошкольного образования. Проанализировано понятие и основные особенности информационного пространства, указано, что понятие информационного пространства является одним из наиболее распространённых в современном научном дискурсе, но, вместе с тем, оно не обладает устоявшимся общепринятым значением. Охарактеризован компонент информационного пространства – компьютерная игра, рассмотрено влияние компьютерных игр на психическое развитие дошкольников. Компьютерная игра представлена не как простая деятельность, а, как и любая игра, деятельность формирующая, в которой происходит встраивание полученного виртуального игрового опыта в реальные структуры личности.

Во второй главе **«Методологические основания моделирования информационного пространства дошкольников»** выявлены и охарактеризованы факторы формирования информационного пространства как среды личностного развития дошкольников, сформулированы и раскрыты психолого-педагогические условия моделирования информационного пространства как развивающей среды, разработана и описана модель формирования личностного развития дошкольников в информационном пространстве. Проведённый анализ позволил нам выявить четыре основных психолого-педагогических условия моделирования информационного пространства как развивающей среды: 1) наличие информационно-образовательных средств; 2) готовность и способность педагогов и родителей к использованию информационно-образовательных средств; 3) готовность и способность дошкольников к использованию

информационно-образовательных средств; 4) игровая форма представления материала.

В третьей главе «Эмпирическое исследование особенностей развития дошкольников в организованном информационном пространстве» выявлены уровни развития интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер личности дошкольников на этапе констатирующего эксперимента, представлена программа личностного развития дошкольников в информационном пространстве, проведён анализ эффективности личностного развития дошкольников на этапе контрольного эксперимента. Представленная авторская программа личностного развития в информационном пространстве основана на признании основополагающей роли информационного компонента в структуре базовых компетентностей личности и выступает важной характеристикой личности современного дошкольника. Она направлена на решение таких задач, как: развитие мотивационной сферы – формирование познавательных потребностей, мотивов достижения и самоутверждения и др.; эффективное обучение счету, письму, чтению и т.д.; развитие высших психических функций – мышления, памяти, внимания и т.д.; формирование произвольности психических процессов дошкольника; реализация индивидуального подхода к ребенку в процессе обучения; развитие эмоциональной сферы – формирование необходимых навыков управления своими чувствами и эмоциональными состояниями, преодоление излишней тревожности.

Таким образом, в настоящем исследовании охарактеризованы как положительные, так и отрицательные моменты взаимодействия ребенка и информационного пространства, но в итоге наша задача подвести к тому, что целенаправленное и продуманное формирование личности ребенка в условиях ком-

петентного моделирования информационного пространства имеет знак «плюс».

Работа над этой монографией завершена благодаря творческой поддержке Л.А. Григорович, Г.Г. Гореловой, критическим замечаниям академика С.К. Бондыревой, профессоров Л.Б. Шнейдер, Е.Ю. Волчегорской, дружескому участию и вдохновляющему примеру коллег кафедры педагогики и психологии детства ЮУрГГПУ.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ

1.1. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ 70–80-х гг. XX в. и СОВРЕМЕННОГО ПЕРИОДА

Серьёзные социальные изменения, произошедшие в обществе с середины прошлого века до наших дней, не могли не повлиять на становление и развитие новых поколений. Психологические, педагогические, социологические, культурологические исследования указывают на выраженные различия современных дошкольников и их ровесников второй половины XX в. Вместе с тем системный анализ таких различий на данный момент отсутствует.

Так, Э.В. Сайко отмечает, что проблема специфики современного дошкольника, еще не сформулированная реально как научная проблема, задаваемая на концептуальном уровне, четко обозначилась как чрезвычайно актуальная в системе психологических, педагогических и социологических знаний на уровне осознаваемой значимости в силу накопления фактов реальных изменений его, которые наблюдаются исследователями в ситуации развития его в объективно создавшихся принципиально новых современных условиях, и особенности которых еще не раскрыты в должной мере. Встает и актуализируется задача-проблема раскрытия смысла и сущностных характеристик развития современного дошкольника, фиксируемых не только на

результативном уровне – уровне приобретения психических новообразований, новых способностей, возможностей и потребностей и т.д. на этом этапе, но и в процессуальном плане в контексте исторического движения общества и при акцентировании внимания на структурно-содержательных конструктах процесса развития в онтогенезе в условиях отмеченных изменений [195, с. 3].

Д.Б. Эльконин еще в 1989 г. писал, что история детства обнаруживает, что оно не только удлиняется, но и качественно изменяет как структуру, так и особенности всех своих стадий. Поэтому стадии, находящиеся «внизу», в каждую новую историческую эпоху существенно преобразуют свои психологические черты, роль в процессе целостного психического развития детей (в настоящее время это особенно отчетливо выступает, например, в отношении таких стадий, как дошкольный и младший школьный возраст) [247, с. 28]. И далее: если люди существенно разных исторических эпох качественно различны, следовательно, в процессе истории коренным образом должно меняться и онтогенетическое развитие психики человека, причем не только в его верхних стадиях, а с самого начала и до самого конца. Дело не том, что в процессе исторического развития детства к нему прибавляется еще один временной отрезок, а в том, что и бывшие ранее отрезки качественно изменяются [247, с. 33].

Д.Б. Эльконин указывает, что при анализе закономерностей возрастного развития психики, связанного с переходом от одного вида ведущей деятельности к другому, обнаруживается также важное значение усвоения общественного опыта, накопленного предшествующими поколениями. В связи с этим психика детей одного и того же возраста, живущих в различных социально-исторических условиях и подвергающихся различным воспитательным воздействиям, сохраняя некоторые общие возрастные черты, может приобретать весьма различное конкрет-

ное содержание и разные структурные особенности [247, с. 59]. Таким образом, развитие растущего человека осуществляется в реальном развитии социального мира, в котором развертывается процесс онтогенеза, в конкретно-исторических характеристиках исторического выполнения социального движения, и оно исторично. Изменения, происходящие в обществе, ставят проблему «углубления содержания образования» [247, с. 41] и поиска соответствующих новых методов обучения и исследования характера развития растущего человека.

Как отмечают И.А. Дядюнова и М.Ю. Индык, в современной науке продолжают исследования определённых закономерностей развития личности ребенка. Каждое новое поколение людей присваивает достигнутый человечеством уровень, принимая его как данность. Например, сегодня ребёнок с раннего возраста свободно обращается с телевизором, компьютером, осваивает всё это как уже решённые задачи. Современные дети стали, с одной стороны, значительно более активными в своей рефлексии, направленной на окружающий мир в целом, с другой – более инфантильными в плане социальной направленности. Произошли серьёзные смещения в мотивационно-потребностной сфере детей – налицо появление новых, зачастую весьма спорных, ценностей и т.д. В значительной степени это связано с потерей и отсутствием устойчивых общественно выработанных ориентиров, чёткости позиций в отношениях к действительности самого взрослого общества. Дети дошкольного возраста только входят в социальный мир, принимают нравственные нормы взаимоотношений и поведения в человеческом обществе, прежде всего, чувствами, а потом уж сознанием [72, с. 678].

Солитаризуясь с Э.В. Сайко, отметим, что сведения об изменениях дошкольника встречаются во многих исследованиях, основанных на данных конкретных наблюдений, материалах

экспериментов, хотя теоретически обоснованных объяснений и анализа таких изменений недостаточно. Так, указывается на повышение тревожности дошкольников (особенно старших), на снижение эмоционального потенциала, часто на уменьшение активности в главной для дошкольников ролевой игре, в которой происходит децентрализация и формирование позиции «Я» в системе общественных отношений, более раннее проявление кризиса трех лет (ближе к двум годам), связанного с развитием феномена самостоятельности «Я сам» [195, с. 6]. По мнению исследователя, во многом данная ситуация обусловлена новыми ритмами и скоростями в организации жизни, разрушением норм поведения, новыми целями и потребностями окружающих ребёнка людей, а также существенно возросшим влиянием телевидения.

По мнению Э.В. Сайко, у современных дошкольников существенно видоизменилось понимание сущности игры, что обуславливается, прежде всего, их увлечением не реальными, ролевыми, а компьютерными играми. Исследователь указывает, что они изменяют характер и структуру общения ребенка, прежде всего, со сверстниками, ставя его в позицию лишь особой индивидуальной игры. Но в индивидуальной игре нет жесткой необходимости ни в смене позиций, ни в координации своей точки зрения с точками зрения других участников игры. Возможно, что при этом игра не только не выполняет функцию моральной и познавательной децентрации, но и, наоборот, фиксирует еще больше личную, единственную точку зрения ребенка на предметы и отношения, фиксирует эгоцентрическую позицию. Такая игра действительно может уводить ребенка от реального мира в замкнутый мир его индивидуальных желаний, ограниченных рамками узкосемейных отношений [195, с. 7].

Также автор указывает, что в отношении такого важного феномена в развитии дошкольника, как игра, и прежде всего

игра ролевая, особенностей ее осуществления сегодня, воспитателями отмечается частая потеря инициативы детей в организации игры, что требует активизации позиции воспитателя, а также заниженные показатели воображения при ее организации. Сказывается в какой-то степени загруженность, плотность программы занятий детей, когда для раскованной самостоятельной игры остается мало времени. Организация игры и развитие игровой деятельности как ведущей в развитии дошкольника становится сложной и важной проблемой. Решение этой проблемы предполагает не только поиск путей развертывания игровой деятельности, но и более глубокий анализ структуры и характера ее действенности на дистанции этапа дошкольного возраста в контексте процессов социализации и индивидуализации в новых условиях его развития [195, с. 7–8].

На усиление процессов индивидуализации в среде дошкольников указывают И.А. Дядюнова и М.Ю. Индык. Исследователи отмечают, что современные дети, так же, как и дети прошлого века, усваивают, например, такие нормы взаимоотношений, как взаимопомощь, готовность помочь товарищу. Однако в отличие, например, от детей 80-х годов прошлого века современные дошкольники высказывают новые суждения: помогать, конечно, нужно, но, во-первых, только тогда, когда об этом тебя попросят. Выявились различия и в проявлении доброты и бескорыстия. Подобные изменения в детях, в их оценках поступков сверстников, в определении собственной линии поведения объясняются в первую очередь социальными изменениями. В 90-е годы прошлого века, в период пересмотра жизненных ориентиров и ценностей, стала превалировать ориентация на индивидуальность, на независимость людей друг от друга, на сосредоточенность на себе, своих успехах. Дети, как известно, отражают все особенности мира взрослых, они активно присваивают их формы взаимодействия с окружающим миром, с людьми [72, с. 678].

О.А. Комарова провела исследование, посвящённое выявлению черт современного дошкольника путём интервьюирования и анкетирования педагогов-практиков. Согласно полученным результатам, в описаниях детей прошлого века прослеживались характеристики, отражающие застенчивость детей, скромность, незащищенность, самостоятельность, ответственность, отзывчивость, взаимовыручку и взаимоподдержку в коллективе, признание непоколебимости авторитета взрослого. К положительным чертам современных детей были отнесены: 1) большая информированность и эрудированность современного ребенка, способность «делать недетские умозаключения», «рассуждать на взрослые темы»; 2) умение размышлять над смыслом своих действий и действий партнера – ребенка, взрослого; 3) раскрепощенность, свобода от условностей, смелость, общительность; 4) высокая познавательная активность, интерес к разным сторонам действительности. Педагоги связывали наличие данных черт у детей с влиянием общества, ориентированного на индивидуализацию, с появлением, благодаря информационно-коммуникативным технологиям, большого, постоянного растущего количества информации, расширением возможностей для семейных путешествий в разные страны [109, с. 84].

С другой стороны, были выявлены следующие негативные характеристики современного дошкольника: 1) повышенная тревожность, агрессивность, драчливость (педагоги связывают данные проявления с влиянием телевидения и компьютерных игр в больших объемах, недопустимых для возраста); 2) низкий уровень концентрации внимания, рассеянность; 3) низкие навыки самообслуживания (даже в старшем дошкольном возрасте не все дети могут правильно одеться, зашнуровать ботинки и т.п.); 4) зависимость от компьютера и гаджетов, интерес к компьютерным играм зачастую в ущерб сюжетно-ролевым;

5) сниженная дисциплинированность, трудности в выполнении общих для коллектива правил; 6) концентрация на собственных интересах, желаниях, стремлениях, неумение слушать и слышать партнера по общению; 7) сниженная творческая активность; 8) выраженный ориентир на наглядность часто в ущерб слуховому восприятию; 9) низкие физические показатели, слабое здоровье; 10) размытость ценностных ориентиров; 11) неумение играть в сюжетно-ролевые игры; 12) проблемы в речевом развитии (звукопроизношение, «скудность» словарного запаса, неразвитость коммуникативных навыков) [109, с. 84–85].

На изменение личностных черт современного ребёнка указывают Л.Ф. Обухова и И.А. Корепанова. Исследователи отмечают, что причины изменений отношения к детству лежат в глобальной интеграции экономики, возрастающей свободе рыночных отношений, конкуренции, высокой ценности индивидуальной инициативы и частного предпринимательства. Глобальные процессы влияют на жизнь детей и преобразуют саму природу детства. По материалам американских исследований Л.Ф. Обухова и И.А. Корепанова выделяют пять процессов, которые оказывают наиболее глубокое влияние на развитие детей в современном обществе и преобразуют форму и содержание работы государственных образовательных учреждений в странах, вовлеченных в процесс глобализации. К ним относятся маркетизация, маргинализация, медиализация, милитаризация и мобилизация [163, с. 6].

Исследователи отмечают, что *маркетизация*, или этика рынка усиливает ориентацию детей на потребление, начиная от продуктов для грудного вскармливания до компьютерных игр и модной одежды. Использование детского труда уменьшает возможность получения образования. Распространение адопции отрывает ребенка от культурных традиций общества и его

истории. *Маргинализация* создает неравный доступ к образовательным ресурсам в мегаполисе и провинции, приводит к росту девиаций. Сообщения в средствах массовой информации о детях группы риска вызывают панику родителей, заставляя их ограничивать активность и самостоятельность ребенка. *Медиализация* заключается в том, что детям ставят диагнозы, которые ранее ставили взрослым; используют по отношению к детям дошкольного возраста психотерапевтические техники игровой терапии, арттерапии вместо создания условий для развития игры и изобразительной деятельности ребенка-дошкольника; используют антидепрессанты для агрессивных детей и детей с синдромом СДВГ. *Милитаризация* заключается в том, что дети, оказавшиеся в ситуации военных действий, отличаются повышенным уровнем агрессивности, тревожности и страхов. Содержание компьютерных игр также снижает контроль детей за собственным поведением и способствует формированию зависимости. Мобилизация проявляется в том, что подростки, имеющие свой взгляд на мир, свой голос, позиционируют себя по отношению к миру детей и миру взрослых, что проявляется в увеличении разнообразных неформальных объединений [163, с. 6].

Л.Ф. Обухова и И.А. Корепанова отмечают, что редукция игровой деятельности в дошкольном возрасте приводит к недоразвитию мотивационно-потребностной сферы ребенка, а также воли и произвольности, что, в свою очередь, ведет к нарушениям в развитии личности – не формируются личностные механизмы поведения, к концу дошкольного возраста дети остаются зависимыми от ситуации и от внешних требований взрослого. Произвольность как внутреннее качество личности не складывается – ребенок подчиняется непосредственным указаниям взрослого, его оценки и требования являются главным стимулом (и мотивом) его послушания и самоограничения. При отсут-

ствии внешнего контроля и способность к самоконтролю резко снижается, дети не готовы к самостоятельной организации осмысленной деятельности. Во многих исследованиях и наблюдениях фиксируется неразвитость внутреннего плана действия и сниженный уровень воображения современных дошкольников. Им оказывается недоступным то, с чем легко справлялись их ровесники несколько десятилетий назад. Современные дети затрудняются назвать в игре несколько деревьев, фруктов или городов, сочинить сказку, придумать сюжет и пр. [163, с. 13–14].

По информации Л.Ф. Обуховой и И.А. Корепановой, обращает на себя внимание неразвитость тонкой моторики руки и отсутствие графических навыков. Несмотря на регулярные занятия по изобразительной деятельности, большинство пятилетних детей плохо владеют карандашом и не могут провести четких линий. Все это свидетельствует не только об отсутствии графических, двигательных умений, но и о несформированности определенных мозговых структур, ответственных за формирование общей произвольности [163, с. 14].

По уровню развития общения со взрослым современные дети в целом несколько отстают от возрастной нормы. У большинства пятилетних дошкольников преобладает ситуативно-деловая форма общения со взрослыми, которая соответствует младшему дошкольному возрасту (3–4 года). Их интересы ограничиваются предметными действиями и не выходят за пределы конкретной ситуации. Соответствующая возрасту внеситуативно-познавательная форма общения зафиксирована только у трети обследованных детей, причем у многих из них снижена инициативность в общении – познавательные интересы детей развиты недостаточно. Ребенок предпочитает следовать за предложениями и указаниями взрослого. Только около 20% обследованных пятилеток обнаружили достаточно высокий уровень развития общения со взрослым [163, с. 14].

Данные о коммуникативной компетентности в общении со сверстниками свидетельствуют о явно недостаточной социальной компетентности у 25% детей, об их беспомощности в отношениях со сверстниками и неспособности разрешать простейшие конфликты. Более 30% самостоятельных решений, предложенных детьми, имели явно агрессивный характер. Полученные результаты свидетельствуют, что агрессивность становится нормой жизни для значительной части дошкольников. Это достаточно опасная тенденция, которая должна вызывать тревогу взрослых, общества. Только около четверти детей обнаружили достаточно высокую социальную компетентность и оказались способными найти конструктивные и самостоятельные решения предложенных проблемных ситуаций [163, с. 14].

Для современных детей характерен принципиально иной тип мышления. Так, А.А. Буданцова отмечает, что у современного ребенка объем долговременной памяти намного больше, а проходимость оперативной выше, что позволяет ему воспринимать и перерабатывать большое количество информации за короткий промежуток времени. Вместе с тем мыслительные операции у современных детей развиваются комплексно: дети мыслят блоками, модулями, квантами. Так, трехлетний ребенок без особых усилий выполнит сложную комбинацию из картинок, сравнивая и сопоставляя одновременно несколько признаков предметов, однако не сможет объяснить, почему он так сделал. Если это комплексное задание разбить на элементы, он может с ним не справиться. Это, в свою очередь, связано с тем, что современные дети воспринимают мир целостно, интуитивно выстраивая отношения между объектами и явлениями [35, с. 24–25].

Также А.А. Буданцева указывает, что если раньше у дошкольника был хорошо развит подражательный рефлекс и он старался повторять действия за взрослым, то у современного

ребенка преобладает рефлекс свободы. Он самостоятельно выстраивает стратегию своего поведения. Если ребенок понимает и принимает смысл поступка или действия, которое должен совершить, то он будет его выполнять. Если нет, то откажется, выражая протест вплоть до агрессии. У современных детей система отношений доминирует над системой знаний. Смысловая сфера личности управляет развитием других четырех сфер: тела (физическое развитие), души (эмоциональное развитие), разума (ментальное развитие) и духа (развитие воли). Эти сферы личности должны развиваться гармонично с момента рождения [35, с. 25].

В настоящее время ни родители, ни педагоги не в состоянии передать детям смыслы и мотивы деятельности, и в то же время активно передают им навыки и умения, которые остаются для них бессмысленными. Дети, начиная с 4–5 лет, живут в собственном информационном пространстве, которое хотя и создаётся взрослыми (современные игрушки, мультфильмы, компьютерные игры, и пр.), часто противоречит их ценностным установкам. В свою очередь, мир взрослых (их профессиональная деятельность, отношения и пр.) закрыты для детей, что не способствует посреднической миссии родителей и педагогов. То, что несколько десятилетий назад казалось естественным, сегодня становится проблемой.

И.А. Дядюнова и М.Ю. Индык констатируют, что сложилась сложная и неадекватная потребностям детей ситуация в построении отношений детей с взрослым миром. С одной стороны, взрослый мир приблизился: дети стали более независимыми, раскованными по отношению к взрослым, более уверенными, что связано с большей доступностью информации. С другой стороны, одновременно взрослый мир отдалился, так как взрослые не только меньше стали заниматься детьми, но и не предстают перед ними в чёткой позиции своего отношения,

своих требований [72, с. 679]. Поэтому, как указывают исследователи, актуальной является разработка педагогических основ конструирования мира детства, позволяющих выстраивать педагогически целесообразные стратегии взаимодействия детей и взрослых и осуществлять отбор воспитательных технологий, методов, адаптированных к современным социальным потребностям подрастающего поколения.

Схожую мысль высказывает и О.А. Комарова, отмечая, что причины формирования негативных личностных черт современного дошкольника во многом обоснованы не только влиянием социально-экономических факторов в целом, но и большой занятостью современных взрослых, которые много времени проводят на работе, а в домашних условиях часто не общаются со своими детьми, взамен предлагая им посмотреть мультфильмы, найти себе занятие в планшете, компьютере. Проблема сегодняшних родителей состоит также в низком уровне игровой культуры. Они не умеют и не знают, как играть с детьми в традиционные сюжетно-ролевые игры, не осознают их ценности для гармоничного развития ребенка, и поэтому крайне важной задачей является организация просветительской деятельности педагога с семьей по данной проблеме [109, с. 85].

Те же тенденции наблюдаются в системе образования. По мнению В.В. Рубцова, дошкольное образование в СССР было в основном сориентировано на интересы системы, а не на интересы ребенка, поэтому оно нуждалось в реформировании. Тем не менее его безусловным достоинством являлся его системный характер.

И.А. Дядюнова и М.Ю. Индык пишут, что одним из путей преодоления одностороннего подхода в реализации посреднической роли взрослых и переосмысления субъект-объектной позиции по отношению к детству в процессе социализации

взрослого может стать познание взрослыми особенностей внутреннего мира детства, его самобытности, которые наиболее полно раскрываются в детской субкультуре. Представляется важным задуматься о том, какие задачи воспитания и развития объединили бы детей с разным жизненным опытом и условиями роста, и найти конкретные пути решения данной задачи, соблюдая при этом три основополагающих принципа: признавать ребенка, понимать ребенка и принимать ребенка таковым, какой он есть. Взрослый мир должен не учить жизни, а помочь ребенку самостоятельно научиться жить [72, с. 679].

Подытоживая вышесказанное, отметим, что характерными положительными чертами современных дошкольников можно назвать их осознание своей личностной значимости, независимость, высокую информатизированность и готовность овладевать новыми технологиями. К отрицательным чертам можно отнести нарушения психоэмоциональной сферы (синдром дефицита внимания, гиперактивность, тревожность), неготовность к сотрудничеству, подмену важнейшей для данного возраста сюжетно-ролевой игры иными видами деятельности, и, как следствие, отсутствие полноценных контактов со сверстниками. Особенность современного ребёнка, которую нельзя однозначно охарактеризовать как положительную или отрицательную – его принципиально отличный от предыдущих поколений тип мышления, основанный не на логических операциях, а на интуиции. Таким образом, психолого-педагогическое воздействие на современных дошкольников целесообразно осуществлять с учётом, с одной стороны, их индивидуально-личностных особенностей, с другой стороны – на основе игровых технологий, обеспечивающих полноценное развитие ребёнка.

1.2. ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА КАК СРЕДЫ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Понятие информационного пространства является одним из наиболее распространённых в современном научном дискурсе, но, вместе с тем, оно не обладает устоявшимся общепринятым значением. Проведённый нами анализ выявил, что попытка терминологизировать данное понятие предпринята в рамках различных наук – информатики, философии, социологии, культурологии, педагогики. Рассмотрим их детальнее.

Прежде всего, обратимся к рассмотрению понятия информационного пространства в контексте науки, непосредственно связанной со сбором, хранением, обработкой, передачей и анализом информации – информатики. Так, В.А. Кудряшов отмечает, что информационное пространство – это пространство, в котором циркулируют информационные потоки в виде информационных сообщений и сигналов. Оно глобально и охватывает всё. Оно может быть внутригосударственным, межгосударственным, континентальным, глобальным, космическим. Об объёмных и топологических характеристиках информационных потоков здесь ничего не говорится. Это совокупность техники, технологий и способов обмена информацией всех видов, объёмов, в разное время и на разные расстояния [120, с. 30–31]. Таким образом, информационное пространство в контексте информатики является технической реальностью, рассматриваемой безотносительно человеческого фактора.

С другой стороны, можно отметить также попытки совместить в рамках информатики технической и социокультурный подход к информационному пространству. Так, по мнению Ф.А. Попова, оно представляет собой совокупность результатов семантической деятельности людей и является основной

для формирования всех других видов пространств, в том числе и социокультурного. Социокультурное информационное пространство включает: 1) информационные ресурсы, имеющие соответствующий контекст и предназначенные для использования в этом контексте; 2) дружественные интерфейсы, обеспечивающие информационное взаимодействие пользователей с данными ресурсами; 3) информационную инфраструктуру, включающую информационные центры, системы связи, процессы, процедуры, инструменты и технологии создания и обработки информации и др. [178, с. 261].

Анализируя информационное пространство с точки зрения социальной философии, М.В. Каткова предлагает следующее определение – «это исторически сформировавшаяся, обеспеченная правовыми гарантиями и средствами связи, обеспечивающая наибольшую меру доступности для потребителя форма скоординированных и структурированных, территориально близких и удалённых информационных ресурсов, аккумулирующих результаты коммуникационной деятельности людей» [103, с. 24–25]. М.В. Каткова, также как и Ф.А. Попов, выделяет в качестве основных компонентов информационного пространства информационные ресурсы, средства информационного взаимодействия и информационную инфраструктуру.

Философскую трактовку информационного пространства предлагает А.Х. Исмагилова. Исследовательница указывает, что интенсификация информационных процессов как выражение биологической, социальной и творческой активности людей является объективной исторической закономерностью. Информационное пространство является тем хранилищем информационных ресурсов, в котором сохраняется информация о жизненных процессах, о событиях, о творчестве индивидуумов и деяниях общества, об эволюции развития цивилизаций прошлого и настоящего, о прогнозах развития будущего. Ин-

формационное пространство является функциональной структурой жизни нации или иного субъекта, поскольку отражает общественные процессы в цикличности их проявления. Многообразии природных форм контролируется матричной структурой биосферы, которая есть не что иное, как структурированная система функциональных зависимостей, удерживающих жизнь в пределах разумного [90, с. 140].

По словам А.Х. Исмагиловой, бытийность информационного пространства формируется природой и обществом. Параметры событийности, результирующие жизненные процессы в обществе, создают само информационное пространство, которое аккумулирует опыт развития общества. Другими словами, посредством информационного пространства выстраиваются основные тенденции общественного развития на уровне индивидуума и социума. Информационное пространство является функциональной структурой, средоточием жизнепотоков, которые имеют вполне конкретное информационное содержание. Информационное пространство является сложной многоуровневой структурой, аккумулирующей информационные потоки сообразно их рейтингу в информационной жизни общества. Информационные потоки первичны в построении виртуального пространства электронных библиотек. Информационное пространство является динамичной структурой, изменяющейся в своих параметрах сообразно уровню развития нации, государства, общества и цивилизации [90, с. 140].

А.Х. Исмагилова выделяет следующие особенности информационного пространства: 1) конструктивные, в соответствии с которыми информационное пространство состоит из целого ряда упорядоченных систем: лингвистической платформы; технологии формирования, хранения и передачи информации; электронных библиотек и других распределенных информационных систем; 2) архитектурные: определенные формы и соот-

ношения конструктивных элементов; построение технических элементов информационных систем; пространственные и временные проявления этносоциальных аспектов жизни общества, результатом которого является процесс формирования знаний и создания инфраструктуры хранения и доступа к информационным ресурсам; система взаимодействия и развития элементов национального информационного пространства. Конструктивные и архитектурные особенности информационного пространства определяют качество жизни и темпы развития нации в мировом информационном сообществе, его место в мировом информационном пространстве и в формирующейся экономике, основанной на знаниях. Овладевая информационным пространством, его конструктивными и архитектурными особенностями, нация приобретает возможность сообразовывать свою жизнедеятельность, свое творчество с функциональными возможностями информационного пространства. Это позволяет понизить критичность событий настоящего и будущего, значительно повысить результативность информационных сред [90, с. 140].

В социологическом контексте рассматривает информационное пространство Н.Г. Черкунова. Исследовательница отмечает, что наиболее распространённым является геополитический подход к определению рассматриваемого понятия – стержнем сущности понятия здесь становится определённая территория, характеризующаяся наличием конкретных информационных ресурсов – СМИ, доменных ресурсов интернета, библиотек, и обладающая журналистско-аудиторными характеристиками. Для сторонников геополитического подхода важными являются два основных признака информационного пространства – его наполнение и граница [236, с. 41]. По мнению Н.Г. Черкуновой, трактовка информационного пространства как социологической категории должно базироваться на информационно-ноосферном подходе: оно может быть определено как

совокупность конкретных структур (индивидов, социальных групп, организаций), объединённых различными информационными отношениями, связанными со сбором, производством, распространением и использованием информации [236, с. 42].

В рамках нашего исследования наиболее важным представляется определение информационного пространства с педагогической точки зрения. Так, Г.Р. Водяненко определяет информационное пространство как «пространство отношений и связей, которое формируется как результат процесса взаимодействия людей друг с другом в ходе деятельностного освоения ими потенциала информационной среды (объектов, событий и явлений реального мира» [43, с. 30]. В ходе дальнейшего осмысления проблемы исследовательница формулирует определение понятия информационного пространства человека как «полисистемное образование, формирующееся в процессе деятельностного освоения им потенциала информационной среды и выстраивания своего отношения к окружающему и с окружающими на основе возникновения понимания и личностных смыслов, строящихся в ходе взаимодействия» [43, с. 31].

Вместе с тем следует отметить, что в педагогике информационное пространство чаще всего используется не в качестве самостоятельного термина, а в контексте образовательных реалий. Так, ряд исследователей оперирует понятием информационно-образовательного или информационного образовательного пространства. Например, Б.Н. Баженов определяет информационно-образовательное пространство как совокупность следующих компонентов: 1) учителя, которые знают свой предмет, а также хотят и могут ему научить; 2) обучающиеся, заинтересованные в получении знаний и непрерывно работающие над их переработкой и усвоением; 3) информационные ресурсы, предоставляющие только истинную, достоверную информацию [13, с. 27]. В.А. Кастирова характеризует информационное образо-

вательное пространство как пространство совместной образовательной деятельности на основе современных информационных технологий, систем и средств обучения [102, с. 112].

Н.В. Иванушкина под информационным образовательным пространством понимает «совокупность системно организованного информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанного с человеком как субъектом образования, а также источников информации и объединяющих их сетей, технологий, поддерживающих управление организационной деятельностью образовательного учреждения, с учётом социальных экономических, культурных и психолого-педагогических условий реализации информации и процессов, с ней связанных» [84, с. 270]. Лаконичное определение предлагает А.Ю. Наливалкин: по мнению исследователя, информационно-образовательная среда представляет собой систематизированный набор педагогических (учебно-методических), организационных, информационных, технических условий, направленных на учебный процесс и его участников [155, с. 103].

Г.Р. Водяненко характеризует субъектное информационное пространство учащегося и деятельность по его формированию. К компонентам (сферам) субъектного информационного пространства учащегося автор относит: 1) сферу мотивов – действенность познавательных мотивов, понимание социальной значимости учения, интерес к содержанию образовательного процесса, познавательной деятельности и др.; 2) сферу понятий и смыслов – понимание содержания и интерпретация информации, личностный смысл учения, превращение познавательных мотивов в смыслообразующие, возрастание степени субъектности самосознания и др.; 3) сферу отношений и связей – адекватность самооценки, уверенность в себе, критическое отношение к собственным ошибкам, готовность работать в

группе, делиться усвоенными обобщенными способами работы с одноклассниками и др.; 4) сферу представлений о способах деятельности – осознание способов добывания знаний, анализ и обсуждение методов познания, разработка стратегии саморазвития и др. [44, с. 115].

К характеристикам субъектного информационного пространства учащегося Г.Р. Водяненко относит следующие: 1) протяженность – объем сформированной операциональной сферы деятельности, многообразие освоенных видов деятельностей и др.; 2) структурированность – степень обобщения и систематизации объектов изучения, применение схем устройств, составление и применение алгоритмов и др.; 3) дифференцированность и интегрированность – синтез схем устройств и алгоритмов, применение информации путем ее преобразования, уровень исследовательской и творческой деятельности и др.; 4) многомерность – ширина информационного поиска и многообразие применяемых для этого методов, продуцирование вариантов решения задачи, объяснение новых фактов и др.; 5) проницаемость границ – умение получения новых знаний путем исследования возможностей внешней среды, поиск ошибки в рассуждениях, учет ограничений, нахождение преимуществ и недостатков и др.) [44, с. 115].

Ю.В. Шмарион и А.В. Карлов характеризуют информационное пространство как пространство, в котором создается, потребляется и перемещается информация. Структура информационного пространства определяется направлением и скоростью информационных потоков, способами создания и использования информации и отражает информационную инфраструктуру общества, куда входят наука, средства массовой информации, образование. На основе данного определения авторы предлагают определение информационного пространства образовательной системы, в котором должны быть учтены общие

положения, представляемые логической цепочкой «информатизация – информационное общество – информационная культура – информатизация образования – информационное пространство образовательных систем» [245, с. 61–62].

Проанализировав многочисленные определения информационного пространства, мы пришли к выводу, что оптимальное определение данного понятия можно представить следующим образом: информационное пространство – это совокупность результатов человеческой деятельности, обеспечивающей сбор, поиск, обработку, передачу и хранение информации. Структурно информационное пространство состоит из информационных ресурсов, средств информационного взаимодействия и информационной инфраструктуры.

Единого мнения в отношении вышеназванных компонентов структуры также не существует – исследователи вкладывают различный смысл в определение данных понятий. Д.А. Баранов, К.И. Белоусов и Д.А. Ичкинеева отмечают, что понятие «информационный ресурс» является одним из основных в информационном пространстве постиндустриального общества, поэтому используется в самых разных контекстах: от теоретико-методологических и организационно-технологических аспектов, возникающих при создании сложных сетевых инфраструктур для совместного использования ресурсов, до отраслевой проблематики, актуальной при переходе от управления информацией к управлению знаниями. Его можно назвать родовым для существующих типов информационных ресурсов, среди которых – электронные библиотеки, информационные системы, базы данных, базы знаний, каталоги, патенты и т.д. [14, с. 152].

По мнению Т.З. Шалаевой, информационный ресурс – это систематизированная совокупность обязательных документированных единиц, обладающих определёнными качественно-функциональными свойствами, позволяющими участвовать в

информационном обороте многократно в качестве целостного информационного объекта (продукта) [240, с. 51]. Р.Р. Камалов подразумевает под информационными ресурсами всю накопленную информацию об окружающей действительности, зафиксированную на материальных носителях и в любой другой форме, обеспечивающей её передачу во времени и пространстве между различными потребителями для решения научных, производственных, управленческих и других задач [97, с. 24].

По мнению Г.С. Орехова, в широком смысле информационные ресурсы представляют собой совокупность средств и данных, организованных для эффективного получения достоверной информации. Состав информационных ресурсов может быть охарактеризован как: 1) созданные прежде и создаваемые в настоящее время первичные документы на любых носителях (книги, периодические издания, депонированные рукописи и т.п.); 2) созданная прежде и создаваемая библиографическая продукция (библиографические списки, базы данных, информационные центры, архивы); 3) фактографические и полнотекстовые базы данных; 4) фонды опубликованных и неопубликованных первичных документов, собираемые библиотеками, центрами информации, архивами и другими учреждениями; 5) обзорно-аналитическая продукция (аналитические сборы, прогнозы, рейтинги и т.д.); 6) услуги, предлагаемые на информационном рынке; 7) компьютерные сети связи; 8) программные средства, обеспечивающие создание информационных систем и развитие телекоммуникационных сетей [165, с. 236].

Что касается понятий средств информационного воздействия и информационной инфраструктуры, то в большинстве проанализированных источников они рассматриваются как интуитивно понятные, соответственно, авторские определения не представлены. В общем виде под средствами информационно-

го воздействия понимается совокупность специальных лингвистических, программных, технических и иных средств, обеспечивающих внедрение, извлечение, искажение или разрушение информации, информационных потоков или информационных ресурсов. Информационная инфраструктура может быть охарактеризована как система организационных структур, обеспечивающих функционирование и развитие информационного пространства и средств информационного взаимодействия. Она включает в себя совокупность информационных центров, банков данных и знаний, систем связи, центров управления, аппаратно-программных средств и технологий обеспечения сбора, обработки и передачи информации.

Сегодня традиционные нормы социальной жизни человека заметно изменяются. Все более активно внедряются новые типы отношений, обуславливаемых в том числе развертыванием информационных сетей. Все более часто говорят о рождении нового информационного общества. Все более активно внедряются и расширяются технологически сложные информационные системы, формируется информационное пространство со своими законами, всеобщей доступностью информации, правом на свободу самовыражения и другими возможностями расширения активности человека. Но возникают и новые проблемы. Усложняется процесс социализации индивида, возникают новые ценности, установки, потребности. Между тем, как подчёркивает Д.И. Фельдштейн, «чрезвычайно важно понять, что человек, человечество находятся сейчас в исключительно сложном, многохарактерно качественно изменяющемся многополярном и разнородном мире, где принципиально изменилось социокультурное, информационно-психологическое пространство жизнедеятельности» [226, с. 7].

XXI век кардинальным образом преобразует предметный и знаковый мир. Последнее особенно отчетливо проявляется в сфере информационных технологий. Изменение ситуации и общих условий существования современного общества, безусловно, влияет на особенности развития новых поколений, начиная с ранних этапов онтогенеза. Дошкольный возраст в этом плане представляет особую проблему. Именно в дошкольном возрасте закладываются базовые параметры и основа личности человека, во многом определяются направление и качество дальнейшего развития его интеллектуальных, физических и эмоциональных способностей, познавательных интересов.

Ребенок в современном обществе подвергается все более значительному влиянию со стороны средств массовой информации. Распространенность СМИ увеличивается все больше, одновременно возрастает и время включенности человека в их сферу, а поэтому растет и степень информационного воздействия на него. В сферу такого воздействия попадают и дети, во все большей степени включающиеся в контакты со СМИ и все чаще выходящие в интернет. Не контролируемая взрослыми и часто не предназначенная для детской психики информация, оказывая стихийное воздействие на ребенка, активно влияет на его развитие, часто с отрицательными характеристиками. Так, под прессингом информационного воздействия происходит снижение критичности восприятия и оценки информации, присвоение социальной роли через идентификацию с виртуальными персонажами, рост агрессивности, вследствие чего изменяются как его личностные установки, так и типичные паттерны поведения.

В частности, результаты исследования М.И. Яновского [249] показывают, что при длительном восприятии фильма с однозначным делением совокупности персонажей на положи-

тельных и отрицательных возникает парадоксальное соскальзывание зрителя в принятие качеств и моральных установок отрицательных персонажей. Достаточно многочисленные данные фиксируют увеличение числа детей с различными формами социальной дезадаптации и девиантного поведения и другие отрицательные моменты действия бесконтрольного пользования средствами информации. Поэтому изучение проблемы влияния современной социокультурной, в частности, информационной, среды на современных дошкольников, как никогда, актуально.

Черты характера, морально-нравственные качества складывающейся личности во многом зависят от содержания и мотивационно-целевых особенностей прочитанных в детстве книг, просмотренных фильмов, мультфильмов и телепередач, любимых игр, игрушек и т.д. Информационная среда, в которую в настоящее время в той или иной степени погружен практически почти каждый ребенок, в значительной степени формирует и определяет детское мировидение и мировосприятие. В данном случае информационная среда представлена как компонент социальной среды. Той среды, которая, как подчеркивает Т.Д. Марцинковская, понималась Л.С. Выготским не как фактор развития, а как его источник: «Взаимодействие ребенка с действительностью, главным образом социальной, со взрослым, является не фактором развития, не тем, что действует извне на уже имеющуюся, а источником развития» [145].

Современное информационное пространство дошкольника включает в себя: образовательные информационные ресурсы (обучающие программы), компьютерные игры (индивидуальные и мультипользовательские, а также различаемые по жанрам), теле- и радиопродукцию (мультфильмы, кино, теле- и радиопередачи, реклама для детей), художественные произ-

ведения (литература, музыка, театр, рисунок), а также интернет (как источник информации, кумулирующий все указанные выше). В настоящее время, более чем когда-либо, выходит в свет огромное количество различных материалов и продукции для детей: книги, мультфильмы, теле- и радиопередачи, игры, диски и пр. Из этих источников ребенок получает информацию о мире, но зачастую она не связана с возрастом дошкольника, т.е. происходит нарушение адресности (как по недосмотру взрослых, прежде всего родителей, так и порой по некомпетентности специалистов, готовящих программы), что, в свою очередь, приводит к искажению представлений о мире. Экспертную оценку представляемого изобилия, в лучшем случае, получает учебная и учебно-вспомогательная продукция, при этом она далеко не всегда подвергается психологической экспертизе. А те социальные и психологические последствия, которые мы наблюдаем после «встречи» ребенка с предлагаемой средствами массовой информации продукцией, остаются невыявленными и малоизученными.

Между тем информация, полученная через СМИ, по мнению Г.М. Андреевой [4], уже давно успешно конкурирует с той информацией, которая целенаправленно и выборочно в плане ее воспитательного воздействия предлагается в семье и школе. Актуальность проблемы возрастает, т.к. это связано с объективным расширением информационной среды, сопровождающимся ростом отрицательно действующей на детей информации. Содержание и характер предлагаемых информационными средствами игр, игрушек, мультфильмов, кинофильмов, рекламных роликов часто агрессивного и насильственного содержания составляет значительную часть той со-

циокультурной среды, которая реально окружает практически каждого современного ребенка.

Анализируя основные характеристики детской информационной среды, Е.О. Смирнова констатирует некоторые парадоксы современной социокультурной ситуации. Один из них заключается в том, что большая часть информационной продукции для детей не рассчитана на возрастные особенности своего адресата. Другой парадокс заключается в том, что повышенные требования к умственному развитию детей сочетаются с чрезмерно бережным отношением к их физической безопасности и самостоятельности. Отсюда остаются неразвитыми произвольность, самоорганизация и мотивационная сфера личности [204].

При понимании значимости информационного воздействия еще сложно дифференцировать степень последнего для разных видов ее источников. Тем не менее речь, прежде всего, идет о телевидении, которое занимает значительную часть жизни дошкольников. Дети начинают смотреть телевизор очень рано – с 1,5-2 лет, и, как показывают результаты эмпирических исследований, в этот возрастной период у детей не сформированы какие-либо зрительские предпочтения. В частности, по данным нашего анкетного исследования, 27% родителей разрешают детям просмотр передач неприемлемого содержания («Дорожные войны», «Программа Максимум», «Улетное видео», «Чрезвычайные происшествия», «Каникулы в Мексике», «Дом-2» и пр.); 41% родителей допускают, что их дети смотрят эти передачи в их отсутствие и не пытаются их ограничивать; 30% родителей категорически против просмотра, но не знают, как этому препятствовать (т.е. эти родители также допускают вероятность просмотра этих передач своими детьми), 2% затруднились ответить. При этом Федеральный закон от 28 июля

2012 г. №139-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» уже действует и предпочитаемые детьми кинофильмы и программы демонстрируются на экранах со строгими возрастными ограничениями.

Если дети старшего подросткового и юношеского возраста в состоянии адекватно проинтерпретировать содержание фильма или программы, то с дошкольниками все гораздо сложнее. Сложность заключается в том, что для маленького ребенка очень многие стороны жизни неопределенны, загадочны, эмоциональны и потому ритуализируются с помощью игры. В игре воспроизводятся все запечатленные образы. Дети дошкольного возраста воспринимают визуальный ряд «натурально», не абстрагируясь и не догадываясь о технических тонкостях и подтекстах исполнения этого ряда. Тем опасней негативные образы, звуки и символы, которые вытесняются в бессознательную часть психики и в дальнейшем беспокоят ребенка в виде снов, страхов, повышенной тревожности или невротических симптомов.

Здесь уместно вспомнить о феномене анимизма, связанного с имеющимися у детей представлениями о живом, который характеризует существенный аспект их психического развития. Ребенок испытывает потребность очеловечивать предмет, а значит, наделять все окружающее жизнью, характером, поведением. Так у детей формируется сопричастность как предпосылка нравственного и духовного воспитания. В условиях возможностей современных информационных технологий оппозиция «живой – неживой» перестает быть строго дихотомической. Отсюда сложности в восприятии и усвоении образа мира, искажения в формировании самосознания и переживаний ребенка. Эту логику можно продолжать дальше, т.к. проблема адекватности переживаний влечет за собой трудности в понимании

связей и отношений между событиями и персонажами, с которыми ребенок зачастую себя идентифицирует, выбирая моральные эталоны.

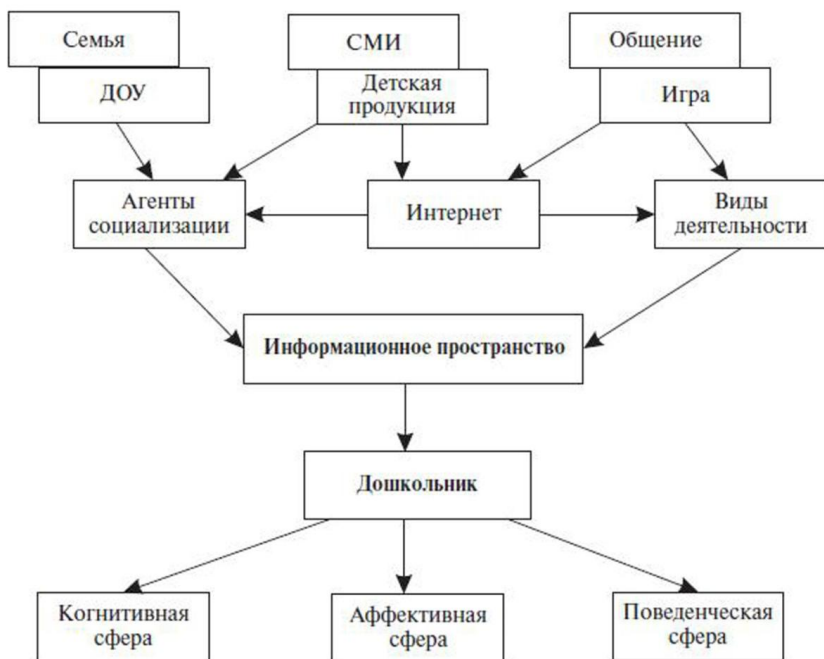


Рис. 1. Структура информационного пространства как компонента общей социокультурной среды развития дошкольника

Мы предприняли попытку определить структуру информационного пространства как компонента общей социокультурной среды современного дошкольника (рис. 1). Для этого мы обратились к понятию информационной среды. Информационная среда – это совокупность технических и программных средств хранения, обработки и передачи информации, а также

социально-экономических и культурных условий реализации процессов информатизации. По определению Т.З. Адамьянц, информационная (шире – социокультурная) среда – одно из условий существования и преобразования человечества. Это среда, которая, «не спрашивая на то индивидуального разрешения или согласия, окружает каждого из нас, как вода в океане, и от которой все мы, так или иначе, но зависим: узнаем новости и на их основе делаем выводы; принимаем или отторгаем идеи, нормы и образцы поведения и реагирования; получаем стимулы для тех или иных эмоций. И поскольку эта среда людьми же и создается, можно говорить о постоянных взаимодействиях и взаимовлияниях человека с его информационной средой» [2]. Информационная среда, таким образом, становится доминирующим институтом социализации детей, а информационные технологии (компьютер, интернет, сотовые телефоны) становятся в современном мире практически ведущими культурными орудиями социализации человека.

Информационное поле как важнейший конструкт социокультурной среды развития ребенка представляет собой пространство, насыщенное разного рода информацией. Информацию ребенок получает из самых разнообразных источников: СМИ (радио, телевидение, печать), художественных произведений (мультфильмы, кино, музыка, изобразительное искусство, книги, рекламные клипы), посредством общения (сверстники, старшие и младшие дети, родители, другие взрослые) и игры (традиционной, компьютерной: индивидуальной, многопользовательской). Все источники и способы получения информации могут быть объединены одним – интернетом, т.к. каждый из них может быть опосредствован Всемирной паутиной. То есть СМИ могут быть цифровыми, общение – сетевым, игра – виртуальной, а художественные произведения – электронными. С каждым годом дети все больше времени проводят в интернете. По

сравнению с данными 2010 г., число таких детей существенно увеличилось. Время, проводимое в интернете, становится значимой частью распорядка дня, а интернет – тем фактором, который определяет новый образ жизни. Интернет сочетает в себе указанные выше ресурсы и в единстве представляет собой информационное пространство, которое окружает и посредством факторов социализации воздействует на ребенка. При этом воздействие осуществляется на трех уровнях – когнитивном, аффективном и поведенческом.

Специфику воздействия этого открывшегося маленькому человеку времени и пространства, где изменились ритмы жизни, темпы передвижения, структура и характер взаимодействия, необходимо изучать. О соответствующих особенностях, фиксируемых в развитии растущего человека в условиях информационного пространства, можно сказать так: проблемы в сфере детства нарастают быстрее, чем мы их решаем. О «приобретениях» дошкольного возраста в свое время было убедительно сказано нашими классиками (Л.С. Выготский [46], А.Н. Запорожец [79], М.И. Лисина [132], Д.Б. Эльконин [247] и др.). Сегодня же вполне актуально говорить не только о «приобретениях», но и о «потерях» (сбои в творческом развитии в связи с растущей потребностью в готовой продукции, утрата и изменение роли традиционных для этого возраста видов деятельности, поверхностность эмоциональных переживаний, смена моральных ориентиров, утрата мотивов общественного характера и др.). Потери в психическом развитии дошкольника сказываются и на последующих этапах онтогенеза.

Социализация не происходит непосредственно под влиянием СМИ. Информационное пространство нельзя назвать универсальным, а его влияние – причинным или линейным. Скорее это процесс взаимодействия, когда представления СМИ строятся относительно присутствующих в обществе систем ценностей

или настроений, в свою очередь, утверждая эти ценности в качестве доминирующих и распространяя их на более широкий круг людей. Однако перенесенные в пространство СМИ действуют по-своему. И в этой ситуации реальный характер действия их становится проблемой, которая обостряется, в частности, в связи с тем, что в это пространство включены дети. Относительно последних далеко не всегда удерживаются в программах нормы «дозволенности» и не всегда соблюдается необходимый уровень активности положительного воздействия.

Итак, совершенно очевидно, что в рамках «свободной» информации необходимо направленно проектировать программы, рассчитанные на подрастающее поколение, и прежде всего на дошкольников как наиболее незащищенную в своей индивидуальной развитости его часть. В связи с этим усложняются и актуализируются задачи психологов. Необходимо глубже изучать механизмы и результаты воздействия информационного пространства на формирование психических структур и становление личности в дошкольном возрасте, в частности ее когнитивных и аффективных компонентов, и последующее их проявление в поведении ребенка. На этой основе необходимо создавать квалифицированные психологические экспертные советы продукции для детей, осуществлять психолого-педагогическую поддержку и сопровождение образовательного и воспитательного процесса. Культура информационного общества предполагает исследование не только когнитивных, но и эмоционально-личностных и поведенческих компонентов личности. При этом необходимо рассматривать информацию как один из способов организации, структурирования образа мира, что накладывает особую ответственность на носителей информации и способы ее подачи.

1.3. КОМПЬЮТЕРНАЯ ИГРА КАК КОМПОНЕНТ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА ДОШКОЛЬНИКА

Значимость игры как универсального феномена бытия человека подтверждается тем, что ей уделялось внимание на протяжении всего существования человечества. Так, Платон отождествлял с игрой ритуальные священнодействия [174]. И. Кант [98] и Г. Гегель [50] впервые указали на то, что в игре проявляется свобода человека. Основатель психоанализа З. Фрейд считал, что «инстинкт жизни» и «инстинкт смерти» являются биологической основой игры. Удовольствие же является неотъемлемым свойством игры» [229, с. 172]. Таким образом, учёный видел в игре выражение глубинных инстинктов и влечений. Натуралистическая трактовка игры представлена Г. Спенсером в работе «Основания психологии». Философ-позитивист считает игру биологической функцией организма животного и человека, не являющейся необходимой для поддержания его жизни. «Игра есть точно такое же искусственное упражнение сил, которые, вследствие недостатка для них естественного упражнения, становятся столь готовыми для их разрешения, что ищут себе исхода в вымышленных деятельности на место недостающих настоящих деятельностей» [210, с. 128].

Г. Спенсер, исследуя вопрос генезиса игры, развивает теорию избытка нервных сил. Игра рассматривается как результат чрезмерной активности индивида, возможности которой не могут быть исчерпаны в повседневной деятельности. Иными словами, Г. Спенсер сводит ценность игровой деятельности к высвобождению избытка энергии. По мнению исследователя, игра является проявлением инстинктов и совершается ради получения удовлетворения. Позиция Г. Спенсера относительно понимания игры представляет собой развитие идей эволюционного подхода. Инстинктивных форм поведения животных недоста-

точно для их приспособления к изменениям условий существования. В свою очередь, в процессе игры осуществляется предварительное приспособление животных – предупреждение инстинктов к условиям борьбы за существование по мере их взросления. Однако, проводя анализ теории игры по Г. Спенсеру, следует отметить тот факт, что идея избыточности энергии сама по себе не объясняет, почему энергия находит свой выход в игре, а не в каком-либо другом виде деятельности. С другой стороны, игра может выступать и в качестве формы отдыха – в таком случае, говорить об избыточности энергии как игровой детерминанте становится неправомерным.

Одним из выдающихся исследователей игры является Л.С. Выготский – первый психолог, аккумулировавший существующие представления об игре и предпринявший попытку создать теорию игры в отечественной психологии. В своих работах начала прошлого столетия учёный делал выдающиеся, опережающие время выводы, что ребенок во время игры создает выдуманную ситуацию вместо реальной, действуя в ней, выполняет выбранную роль сообразно с окружением и правилами этой роли [46]. Л.С. Выготский отмечал, что игра – это особое отношение к реальности, складывающееся из мнимых ситуаций и переносов свойств с одних предметов на другие. Подчёркивалось, что игра – вовсе не особый феномен, не имеющий отношения к реальности и существующий ради самого себя, а лишь особое отношение к жизни [46].

Немаловажные замечания были сделаны Д.Б. Элькониным с точки зрения влияния игры на детскую психику. Ученый считает стремление к игре глубоко заложенным в психологии человека, связывая это с желанием быть кем-то или кем-то, кем нельзя быть в реальной действительности, вживаться в роль, которая недоступна в повседневной жизни. «Играя Робинзона Крузо или какого-нибудь другого героя, ре-

бенок-искатель приключений выходит за пределы своего реального «Я» и за пределы своего обычного мира. Разыгрывая свою роль, он в своем воображении изменяет все окружающее, и оно получает такой вид и смысл, которые в данный момент требуются этой ролью» [247, С. 27]. Для детей игра представляет собой возможность узнать нечто новое через «переживание» конкретной ситуации. Д.Б. Эльконин считает игру социально детерминированным поведением. Он находится в оппозиции по отношению к биологизаторскому подходу. Те, кто считал игру возможностью для проявления естественных инстинктов, не могли пояснить моменты, касающиеся социальной составляющей относительно степени удовлетворенности [247, с. 36].

По мнению Л.С. Кудиновой, упомянутые выше исследовательские подходы характеризуются двумя противоположными позициями в понимании природы и содержания детской игры. Согласно первой позиции игра рассматривается как инстинктивно-биологическая по своей природе деятельность, которая в особой символической форме выражает врожденные влечения ребенка, вытесняемые под жестким давлением общества, антагонистически настроенного по отношению к нему и блокирующего возможности его свободного самовыражения (З. Фрейд, В. Штерн, А. Фрейд и др.). Этот подход акцентировал противостояние общества и личности, общества и ребенка и рассматривал сюжетно-ролевую игру как своеобразное бегство ребенка от реальности в мир фантазии и воображения, как форму защитного поведения личности в направлении квазиреализации ее базовых мотивов и потребностей, ограниченных социальными нормами, правилами и запретами. Согласно второй позиции игра представляет собой важнейшую и чрезвычайно эффективную в детском возрасте форму социализации ребенка, обеспечивающую освоение мира человеческих отношений

(Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин). Она содержит «идеальную форму», образец-эталон будущей взрослой жизни в понятной и доступной для подражания ребенка форме. Здесь игра не разъединяет, а, напротив, объединяет «мир взрослых» и «мир детей», обеспечивая создание условий для психического развития и «взросления», подготовки ребенка к будущей жизни [119, с. 150–151].

Наиболее детальную проработку феномен игры получил в трудах И. Хейзинга и Э. Финка. И. Хейзинга определял игру как добровольное действие либо занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам с целью, заключенной в нем самом, сопровождаемое чувством напряжения и радости, а также сознанием «иного бытия», нежели «обыденная жизнь» [231, с. 41]. Согласно сформулированной им концепции «человека играющего» игра имеет следующие характеристики: 1) свобода, выступающая в трех взаимосвязанных аспектах: независимость от диктата других людей, неинстинктивная обусловленность поведения играющих, независимость от утилитарных целей; 2) изолированность: разыгрывается в определенных пространственно-временных рамках; 3) временная завершенность и повторяемость; 4) структурированность игрового пространства; 5) игра есть порядок в хаосе мировой жизни; 6) состояние играющего есть напряжение и воодушевление; 7) игра содержит в себе возможности и риск.

Концепция игры Э. Финка во многом схожа с теорией И. Хейзинга, наиболее значительное расхождение между ними состоит в том, что Э. Финк считает игру присущей лишь человеку [228, с. 364], а И. Хейзинга – и человеку, и животному. Также Э. Финк, в отличие от Хейзинга, не дает четкого определения понятия игры. Он вопрошает: «Выразить игру в понятии – разве это не противоречие само по себе, невоз-

можная затея, которая как раз усложняет постановку интересующей нас проблемы?» [228, с. 382]. Э. Финк вводит игру в систему основных феноменов бытия человека наряду со смертью, трудом, господством и любовью. Игра есть нечто неуловимое, пронизывающее как все сферы бытия человека, так и всю общественную жизнь. Это импульсивное, спонтанное протекающее вершение, окрыленное действо, подобное движению человеческого бытия в себе самом [228, с. 364–365].

К. Гросс рассматривал игру как своеобразную школу поведения: играя, ребенок готовится к будущей трудовой деятельности, познает окружающий мир с его закономерностями и особенностями [58]. Игра строится по принципу упражнений – упражняясь, ребенок развивается. Он повторяет определенные действия, и этот повтор вызывает у него удовольствие. Таким образом, упражнение становится основой игры. Сами же упражнения К. Гросс определял как наследственные реакции, имеющие инстинктивный характер, что, в свою очередь, объединяет игру ребенка с игрой животных: каждое живое существо имеет наследственную предрасположенность, придающую целесообразность его поведению; у высших животных к таковым относится импульсивное стремление к деятельности, наиболее активное в период роста. Период роста и развития (детство) имеет место в жизни каждого высшего существа. В данный период высшее существо не в состоянии самостоятельно поддерживать процесс жизнедеятельности – требуется родительский уход, опирающийся на прирожденные предрасположения.

Период детства определяет возможность получения особью необходимых для жизни приспособлений-умений, которые ему изначально не даны. Выработка подобных приспособлений прежде всего осуществляется за счет стремления особи к подражанию, а в человеческом обществе – также за счет связи с привычками старшего поколения. В случае же, ко-

гда развивающийся индивид из собственного внутреннего побуждения, без какой-либо внешней цели проявляет и развивает свои наклонности, имеет место изначальное явление игры. К. Гросс отрицает рефлекторную природу, утверждая спонтанность развития за счет разряда внутренней энергии в организме. За счет внутренних сил и внутренней энергии происходит развитие игры ребенка. При этом в игре упражняются лишь инстинкты. Несмотря на определенные недостатки, теория К. Гросса заложила основы для дальнейших социально-психологических исследований феномена игры.

В совершенно новом аспекте анализ феномена игры предлагает американский психолог, автор трансактного анализа, Э. Берн. Опираясь на основы психоанализа, автор создает собственную структуру личности, по которой и производится структурный анализ. Следует отметить, что психоаналитический подход к феномену игры подразумевает, прежде всего, акцент на реализации вытесненных желаний, которые не удалось осуществить: «В игре проявляется неполноценность субъекта, бегущего от жизни, с которой он не в силах совладать... игра превращается в свалку для того, что в жизни вытеснено; из продукта и фактора развития она становится выражением недостаточности и неполноценности» [20].

Основу теории Э. Берна определяет специфическая типология личности, представленная тремя блоками: 1) ребенок («состояния Эго, существующие с момента фиксации в раннем детстве»); 2) взрослый («состояния Эго, направленные на объективную оценку действительности»); 3) родитель («сходные с родительскими образами состояния Эго»). В определенные моменты времени, в зависимости от ситуации, у индивида может доминировать та или иная личностная структура. При доминировании «родительской» структуры индивид ведет себя таким образом, как бы вел себя его собственный родитель; при

«взрослой» – индивид объективно оценивает сложившуюся ситуацию и делает соответствующие выводы; при «детской» – поведение индивида соответствует поведению маленького ребенка.

В качестве одной из сфер проявления данной структуры автор рассматривает психологическую игру. Позиция автора по отношению к феномену игры кардинально отличается от позиций его предшественников. Игрой Э. Берн называет «серию последовательных скрытых транзакций, когда их исход можно четко установить и предсказать» [20, с. 44–45]. Внешне данные транзакции представляются вполне естественными, но при этом они содержат неявную мотивировку – то есть это «набор ходов, скрывающих западню или хитрость» [20, с. 45]. Обязательными условиями психологических игр являются скрытые мотивы, позволяющие манипулировать партнером по игре, благовидность транзакций в социальном плане, выигрыш (цель игры).

Психологические игры, рассматриваемые Э. Берном, преимущественно имеют негативный характер и требуют выхода. Затянувшаяся психологическая игра ведет к конфликтам между участниками, депрессии, психосоматическим заболеваниям и др. Потребность же в данных играх обусловлена тем, что они позволяют личности привлечь к себе особый интерес, предстать в собственных глазах, а также в глазах окружающих в более желаемом свете, пережить яркие эмоции, утвердиться в определенном мнении и т.д. Что касается непосредственно выигрышей в игре, то они необходимы игрокам для снятия напряжения, поддержания психического равновесия, поднятия самооценки и т.д. Структура психологических игр, по Э. Берну, включает в себя несколько ключевых элементов: 1) тезис (общее описание игры, реальная последовательность событий); 2) антитезис (образец поведения, позволяющего завершить игру); 3) цель (выигрыш, получаемый одним из участников игры в процессе ее осуществ-

ления); 4) роли (различные условные образы, в которых выступают участники игр).

Иной оттенок приобретает игра в рамках теории И. Гоффмана. Он так же, как и Э. Берн, рассматривает игровой аспект в системе взаимодействия людей, который также имеет определенный символический характер. Однако, в отличие от психологической игры Э. Берна, данный вид игры направлен не на получение «выигрышей», а на самопрезентацию индивида. В процессе представления образа своего «Я» перед другими, индивид, так или иначе, становится исполнителем определенной игры. Исполнение в теории И. Гоффмана есть совокупность «всех проявлений активности индивида за время его непрерывного присутствия перед каким-то конкретным множеством зрителей, которые так или иначе влияют на них» [55, с. 55].

Как отмечает И. Гоффман, во время подобного «исполнения» индивид как бы предлагает наблюдателям всерьез оценить тот образ, который он создает. То есть окружающим предлагается поверить в то, что представленный им персонаж действительно обладает теми качествами, которые демонстрирует. Существует распространенное мнение, что спектакль, разыгрываемый индивидом, якобы направлен «на благо других». При этом сам индивид может верить в реальность собственного образа: «может быть полностью захвачен собственной игрой и искренне убежден, что впечатление о реальности, которое он создает, это и есть самая доподлинная действительность», а может «не увлекаться собственной рутинной» [55, с. 55].

Определенный гедонистический оттенок приобретает игра в теоретической концепции Р. Кайуа: «Несмотря на такое почти бесконечное разнообразие, слово «игра» с примечательным постоянством ассоциируется у нас с одними и теми же идеями – раскованности, риска или умелости. А главное, игра непременно несет с собой атмосферу отдыха или развлечения.

Игра успокаивает и забавляет» [94, с. 21]. Игра представляется Р. Кайуа чем-то легкомысленным и, соответственно, бесплодным – фундаментальной чертой игры исследователь считает пустоту. Данный подход отличает теорию Р. Кайуа от предыдущих, рассмотренных выше концепций. С другой стороны, автор отмечает масштабность понятия игры, имеющего различные значения (игра как манера исполнения, легкость движения, азартная игра и др.). Игра требует наличия определенной системы правил – как можно и как нельзя играть. Это первое и необходимое условие игры, «ибо игра поддерживается прежде всего желанием играть, то есть готовностью соблюдать правила» [94, с. 35]. В противном случае, игра завершается.

Р. Кайуа развивает идею о том, что разнообразие смыслов, определяющих понятие игры с точки зрения правильности, целостности и свободы, могут являться значимыми факторами цивилизации. Первый смысл соотносит наличие пределов с возможностью выдумки в данных пределах. Во втором смысле проводится различие между ресурсами, наследуемыми от судьбы, и искусством добиваться победы с помощью лишь тех ресурсов, «которые принадлежат нам индивидуально-неотчуждаемо, которые зависят лишь от личного усердия и упорства» [94, с. 35]. Третий смысл определяется оппозицией расчета и риска. Четвертый смысл направлен на возможность свободы, указывая на то, что «в рамках самой плотной и точной экономии следует оставлять какую-то пустоту». Соответственно, в теории Р. Кайуа феномен игры приобретает характер многоступенчатой структуры, каждый уровень которой определяется собственным специфическим смыслом.

Феномен игры также был подвергнут анализу в работе А.Б. Демидова «Феномены человеческого бытия». По его мнению, игра как феномен бытия человека обладает следующими параметрами: 1) игра – это свободная деятельность; 2) игра вы-

водит человека за рамки обыденности; 3) пространственно-временная замкнутость; 4) структурная упорядоченность; 5) повторяемость и вариативность; 6) «одушевленность» игровых предметов; 7) переживания напряжения и воодушевления в игре; 8) игра содержит в себе возможности и риск [66].

Важнейшую роль игры подчёркивают Л.А. Беляева и О.Н. Новикова. Исследователи указывают, что специфика игры как способа конструирования личностной идентичности состоит в том, что понимание себя и другого происходит через собственное делание, проживание, бытие в определенной социокультурной ситуации. Благодаря этому в игре осуществляется преодоление собственной ограниченности, расширяются ценностно-смысловые и содержательные горизонты личности. Игра способствует деятельностному выявлению личностных возможностей, так как благодаря перемещению в другое Я играющий как бы обращается к другому миру – миру возможного, открывается навстречу ему, приобретает способность саморазвития. Особую значимость игре как способу конструирования личностной идентичности придает ее творческий характер. Она предполагает реализацию либо собственного замысла, либо замысла автора. Как осуществление собственного замысла игра означает свободное проявление сил и способностей, развертывание творческих потенций личности. Если в игре реализуется авторский замысел, то играющий выступает как интерпретатор и со-автор, осуществляющий творческое воспроизведение авторского замысла. Как форма креативности игра обладает способностью к неисчерпаемости смыслов и, следовательно, расширяет ценностно-смысловые горизонты личности, являясь не только средством развития ее творческих способностей, но и средством ненасильственного воспитания, самовыражения и самопознания, средством экспериментирования с собственной идентичностью [18, с. 79].

Обратимся к рассмотрению понятия и сущности компьютерной игры. Так, А.В. Вишнеvский отмечает, что современная компьютерная игра предстаёт перед нами не просто копированием классической игры, переводом её в цифровой вид, но и её продолжением. Они имеют ряд ключевых сходств, таких как: самоценность игры, самоцель, желание и удовольствие от самого процесса игры, но не результата. Но есть и существенные отличия – наиболее устойчивая во времени фантазия (в первую очередь, со стороны создателя игры) в компьютерной игре, а также возможность играть в одиночку [42, с. 92].

Н.С. Полутина указывает, что компьютерная игра – не просто деятельность, а, как и любая игра, деятельность формирующая, в которой происходит встраивание полученного виртуального игрового опыта в реальные структуры личности, причём результат такого встраивания сложно прогнозировать. Таким образом, становясь важным фактором конструирования образа социальной реальности, картины мира, компьютерная игра опосредует формирование ценностно-смысловой сферы субъекта, а, следовательно, оказывает существенное влияние на взаимодействие личности и изменяющейся социальной среды [175, с. 94–95].

М.А. Антипов объясняет популярность компьютерных игр с философской точки зрения. Исследователь отмечает, что игра наиболее присуща первичному периоду существования человека – периоду детства, в котором личность ещё не столкнулась с экзистенциальными противоречиями, не испытала все тяготы сознательной самостоятельной жизни. Поэтому игра как феномен бытия человека присуща не только детям, но и взрослым. В игре взрослый человек может прикоснуться к детству, почувствовать себя ребенком, так как в силу условности игра не предполагает такой ответственности, как иные формы деятельности. Таким образом, взрослый человек в игре находит нишу, в кото-

рой может спрятаться от экзистенциального груза бытия. В эпоху развитых информационных технологий и повсеместной техногенности, то есть порождения многих факторов социальной жизни техникой, компьютерные игры заняли приоритетное место среди игр у детей и подростков и значимое место у представителей старших возрастных групп [6, с. 82].

С философской точки зрения рассматривают компьютерные игры также Е.О. Самойлова и Ю.М. Шаев [196]. Исследователи указывают, что виртуальную реальность стоит рассматривать не только с технических позиций, но и с онтологических. Тогда виртуальная реальность становится особым пространством, в котором функционируют различные виртуальные нарративы. Известный факт, что в основе любой компьютерной или другой игры либо анимационного фильма лежит не только хорошая графика, но и интересный сюжет, геймплей, привлекательные герои, т.е. особый виртуальный нарратив. Благодаря виртуальному нарративу процесс человеко-машинного взаимодействия идет более продуктивно, что способствует «погружению» человека в виртуальное пространство. Компьютерные и игры на приставках являются яркими представителями виртуального нарратива, так как именно в них он получает свое максимальное развитие. Над созданием одного такого нарратива зачастую трудится целая команда историков, культурологов, сценаристов, чтобы нарратив был максимально продуманным и интересным, и, как следствие, игра получила бы максимальный рейтинг [196, с. 171].

Е.О. Самойлова и Ю.М. Шаев отмечают, что виртуальный нарратив компьютерной игры способствует погружению игрока в виртуальную реальность и, в первую очередь, объясняет игроку историю этого мира, рассказывает ему, какой глобальной цели он должен достичь. Одной из задач виртуального нарратива является вовлечение игрока в различные второстепенные кве-

сты, которые могут не влиять на основной ход событий, но разбавлять их. Нарратив объясняет игроку правила виртуальной реальности: куда игроку можно пойти, а куда нет; рассказывает о главных неигровых персонажах, подсказывает интересные приемы и комбинации ведения боя и т.д. Несмотря на такое количество задач, виртуальный нарратив должен поддерживать интерес игрока к игре, напоминая ему видеовставками, сюжетными развилками о его основной цели [196, с. 172].

Исследователи указывают, что, в зависимости от типа компьютерной игры, та или иная задача может усложняться в несколько раз, или наоборот, вовсе отсутствовать. В каких-то играх могут быть реализованы все задачи виртуального нарратива, в каких-то – только некоторые из них. Однако практически во всех играх новичку объясняются способности его игрового персонажа, рассказывается о кнопках управления и даётся краткая характеристика миру. Все это позволяет говорить о слиянии сюжета и геймплея в единый виртуальный нарратив. Изначально в компьютерных играх был только один линейный нарратив, т.е. игрок должен пройти определенное количество уровней и препятствий, чтобы выполнить задание. Современные компьютерные игры, наоборот, придерживаются нелинейной концепции, т.е. имеют древовидную структуру. В таких играх на протяжении всего сюжета игроку предстоит делать выбор в своих поступках / ответах, что в дальнейшем отразится на финале самой игры [196, с. 172].

Е.О. Самойлова и Ю.М. Шаев предпринимают попытку структурировать виртуальный нарратив. Так, в исследовании выделены следующие типы: 1) модель «Ожерелье»: виртуальный нарратив с одним заранее определённым концом. Несмотря на то, что сам нарратив кажется интерактивным и игрок в нём обладает свободой воли – это всё только видимость, так как свободу игрока ограничивают «бусины» – сюжетные эле-

менты; 2) ветвящаяся модель: в рамках данной модели можно создать нарратив с одним или несколькими концовками, с несколькими альтернативными сюжетными линиями; 3) модель «Парк развлечений»: игрок может путешествовать по вымышленному миру, проходя мини-квесты, которые зачастую не связаны с основным сюжетом. После прохождения основной игры с одной или несколькими концовками игрок может продолжать играть в игру, проходя мини-квесты; 4) модель «Строительные блоки»: игрок сам конструирует историю своего героя [196, с. 172].

Временная структура может быть следующей: 1) структура «Цепочка»: одно событие следует за другим. Игра может быть как линейной, так и нелинейной, в ней отсутствуют флешбеки или перемещение во времени; 2) структура «Возврат в прошлое»: события происходят как в настоящем, так и в прошлом вымышленном времени; 3) структура «Прыжок в будущее»: события или фрагменты событий разворачиваются в настоящем и будущем времени; 4) структура «Кассета»: у игрока есть возможность управлять временем, изменяя ход событий и упрощая себе прохождение игры [196, с. 173].

Пространственная структура виртуального нарратива может носить следующий характер: 1) структура «Открытый мир»: игрок может путешествовать по миру, выполнять задания как по сюжету, так и проходя различные мини-квесты. Действия игры происходят в одном мире, отсутствуют предметы, способные перемещать героев в пространстве; 2) структура «Купол»: игрок перемещается только по заданному сюжетному пространству, без возможности делать «лишние» шаги; 3) структура «Песочница»: игрок сам конструирует своё игровое пространство и персонажей; 4) структура «Перемещение»: игрок может путешествовать по различным мирам внутри виртуального пространства. Эти перемещения могут осуществляться посредством

специальных артефактов, порталов, специальных возможностей самих героев и т.д. [196, с. 173].

А.Г. Шмелев классифицирует компьютерные игры в соответствии с психическими функциями, лежащими в их основе: 1) игры, характеризующиеся стимулированием формально-логического и комбинаторного мышления; 2) азартные игры, требующие от игрока интуитивного, иррационального мышления; 3) спортивные игры, характеризующиеся тренировкой сенсомоторной координации, концентрации внимания, быстроты реакции; 4) военные игры и игры-единоборства, содержащие реалистичные картины разрушений, а также элементы насилия и жестокого единоборства. Могут способствовать развитию эмоциональной устойчивости, служат в качестве социально приемлемого способа разрядки агрессивных импульсов; 5) игры типа преследования — избегания, характеризующиеся включенностью в игровой процесс интуитивного мышления и эмоционально-чувственного восприятия; 6) авантурные игры с двумя подклассами: игры типа «зрительный лабиринт» (где игрок видит все поле), требующие использования наглядно-действенного мышления и локомоторных навыков. Игры типа «диорамный лабиринт» (где зрительное поле сужено), требующие от игрока абстрактного моделирования, включенности оперативной памяти; 7) игры-тренажеры (их трудно описать с точки зрения какой-либо доминирующей психической характеристики — эти свойства прямо зависят от структуры профессиональной или конкретного профессионального навыка, который развивает игра) [246].

Свою классификацию компьютерных игр предлагают Т.Ф. Ляпкина и А.Ю. Данилова. По их мнению, все компьютерные игры можно разделить на три группы: 1) игры информации, основная задача которых заключается в изучении окружающего мира, получении информации и общении. На одной границе

группы располагается сюжет, т.е., с одной стороны, у игрока отсутствует возможность выбирать пути развития героя, с другой – предоставлена полная свобода, открытый мир и отсутствие строгого сюжета. «Золотой серединой» такого рода игр является «RPG» – «ролевая игра» (Education (обучающая игра); Test (вопросы); Contact (общение); Hero (геройская игра); Toure (путешествие); Puzzle (головоломка); Quest (квест); Browser RPG (браузерная РПГ); Adventure (приключение); MUD (Multi User Dungeon; текстовая онлайн игра); MMORPG (онлайновая ролевая игра); RPG (ролевая игра); Open RPG (открытая ролевая игра); Action RPG (боевая ролевая игра)); 2) игры действия, где необходимо перемещаться по игровому пространству и задействовать разного рода предметы. Игры действий построены на движении, т.е. управление телом, человеческим или гуманоидным, или техническим средством. «Золотой серединой» таких игр является Action – игры, благодаря которым развивается скорость реакции. Все игры данного типа распределяются между «аркадностью» – нарочитой простотой в управлении – и «симуляторностью» – сложностью в управлении, приближением к реальности; 3) игры контроля, в которых игрок командует и управляет чем-либо, а также занимается распределением ресурсов. Такой тип игр состоит в планировании событий и управлении ими для достижения каких-либо целей. «Золотая середина» игр контроля – Strategy (обычная локальная стратегия). На одной стороне лежат игры для достижения результата, на другой – игры для самого процесса игры. Все игры данной группы располагаются между двумя этими границами [139, с. 71].

В рамках нашего исследования особое место занимают компьютерные игры, направленные на достижение определённых психолого-педагогических целей – дидактические компьютерные игры. Как отмечает О.Г. Сорока, дидактическая игра как метод обучения имеет свои отличительные особенности. С од-

ной стороны, в её сущности – игре – заложено игровое действие, с помощью которого формируются определённые качества личности: внимание, наблюдательность, память, развивается мышление, проявляются творческие способности, самостоятельность, инициатива. С другой стороны – игра решает определённую дидактическую задачу: изучение нового материала, повторение и закрепление пройденного, формирование умений и навыков, использование знаний на практике и др. [207, С. 22]. О.Г. Сорока выделяет и характеризует критерии оценки дидактически значимых компонентов, которые позволяют оценить логически завершённые элементы педагогического средства, реализующие возможности информационных технологий и предоставляющие возможность достижения определённых целей [207, с. 23–24].

1. Игрательность (мотивационный компонент) направлена на поддержание интереса игрока к игре, позволяет привлечь внимание игрока к важным моментам игры. Данный критерий показывает, как игра стимулирует достижение высокого уровня мотивации, интереса и эмоциональной включенности. *Идея игры привлекательна для возрастной аудитории.* Наличие в игровой среде объектов, понятных и знакомых игроку, учитывающих личный опыт возрастной группы, что позволяет привить интерес к игре, не вызовет отторжения со стороны играющего. Данный показатель подразумевает четкое соответствие подобранных для воздействия на личность стимулов и индивидуальной готовности данной личности (или социально-возрастной группы) к их восприятию. *Игра активизирует познавательную активность обучаемых.* Игроку в процессе игры должна быть предоставлена возможность самостоятельного управления игровой ситуацией, выбора режима деятельности, вариативности действий при принятии самостоятельного решения.

Взаимодействие с игрой психологически комфортно для игрока. В процессе игры происходит положительное эмоциональное восприятие объектов игровой среды игроком. Данный показатель подразумевает включение игрока в такую деятельность, которая соответствует существующей у него доминирующей мотивации. *Действия игрока оцениваются (персонажи, баллы).* Оценивание действий важно для организации обратной связи между игроком и игровой средой. Таким образом, игрок получает информацию о правильности своих действий в процессе игры. Положительная оценка способствует поддержанию интереса к игре.

2. Содержательный компонент. Показатели данного критерия позволяют оценить качество компонентов, моделирующих игровой мир. *Игровая среда неагрессивна по отношению к игроку.* По данному показателю оценивается отсутствие в содержании игры элементов негативного воздействия на психику игрока. В игре исключены ситуации деструктивной деятельности по отношению к объектам. *Цель игры предполагает достижение определенных учебных умений и навыков.* Это принципиальное отличие дидактической компьютерной игры от любой другой компьютерной игры. Данный показатель характеризует направленность игровых действий и наличие одного из главных элементов дидактической компьютерной игры – дидактической задачи.

Игровой материал позволяет решать дидактическую задачу. Показатель характеризует качество подобранного игрового материала, не перегружена ли игровая среда игровыми действиями и объектами в ущерб достижению учебных целей. *Правила изменения игровой среды понятны игроку.* Понятность игроку основных принципов взаимодействия с игровой средой позволяет сократить время на достижение результата, создает положительную мотивацию у игрока, игровой материал не вы-

зывает отторжения и неприятия. Поэтому данный показатель важен для оценки содержания игры.

Игроку даны четкие указания относительно цели игры и условий ее завершения. Эти указания составляют оперативный план игры. Данный показатель определяет возможности игрока ориентироваться в процессе игры на достижение определенных в указаниях цели и условий завершения. *Игровые и учебные действия выражаются в одной операции.* В дидактических компьютерных играх учебные действия осуществляются через игровые и имеют чаще всего четырехкомпонентную структуру: информационный, ориентировочный, исполнительский и контролирующий компоненты.

3. Процессуальный компонент. Данный критерий объединяет показатели, характеризующие игровой процесс и особенности взаимодействия игрока с игровой средой. *Игрок располагает достаточными средствами для изменения игровой среды.* Интерактивность игры обеспечивается возможностью выбора вариантов содержания изучаемого материала, режима деятельности и возможностью влиять на игровой мир в целом как путем изменения параметров игровой среды, так и путем изменения отдельных частей игры. *Изменение игровой среды соответствует поданной игроком команде.* Данный показатель предполагает, что в процессе игры система однозначно и вполне определенным образом реагирует на поданные игроком команды.

Пользователь в любой момент может получить информацию о текущем состоянии игры. Оценка игры по данному показателю предполагает учет возможности игровой среды предоставить пользователю всю необходимую информацию: о набранном количестве очков, о ходе выполнения игровой и учебной задачи, о возможных направлениях развития событий, об условиях завершения текущего этапа игры и всей игры в це-

лом. *Пользователь в любой момент может прервать игру.* Такая возможность необходима в игре как для соблюдения санитарно-гигиенических правил, так и для предотвращения формирования игровой зависимости у играющего. *Темп развития событий регулируется игроком (или педагогом).* Этот показатель характеризует баланс сложности и посильности, который обуславливает во многом играбельность игры, кроме того, позволяет индивидуализировать процесс обучения. *Каждая реакция пользователя фиксируется в ходе игры.* Данный показатель говорит о степени интерактивности игровой среды.

4. Регулирующий компонент. Оценка по данному критерию предполагает набор показателей, регламентирующих действия играющего. *Игрок может ознакомиться с правилами игры в любое время* (в том числе и в процессе игры). Возможность обращения к правилам игры снимает психологическую напряженность, позволяет игроку осуществлять контроль за своими действиями в процессе игры. *В случае затруднения у игрока есть возможность получить помощь.* Этот показатель характеризует оперативность системы помощи. *По ходу игры игрок получает необходимые инструкции.* Основное назначение системы помощи – навести на мысль, напомнить, посоветовать. Пошаговое разбиение игрового процесса способствует формированию умения действовать по алгоритму.

В игре предусмотрена система регистрации. Система регистрации предполагает, что игрок может разбить сеанс игры на несколько этапов или же в игре может принять участие несколько играющих. *Система учитывает, на каком действии игрок прекратил игру.* Это позволяет игроку следующий сеанс игры начать с того момента, когда он прекратил игру. К тому же это позволяет педагогу отследить, какая часть материала была усвоена учащимся. *У игрока достаточно времени на необходимые действия.* Дидактическая компьютерная игра не ограни-

чивает игрока во времени, смена экранов происходит после соответствующих действий игрока. Это означает не отсутствие временных ограничений, а несколько иную систему учета времени – система отслеживает, сколько времени потратил игрок на то или иное действие.

Критерии оценки содержания дидактических компьютерных игр позволяют оценить как содержание игровой среды, так и отдельные игровые объекты с точки зрения их дидактической ценности [207, с. 24].

1. Педагогическая целесообразность. По данному критерию показатели характеризуют возможность достижения учебных целей в ходе освоения содержания дидактических компьютерных игр. *Игровые действия позволяют применить имеющиеся у игрока знания и навыки для достижения целей игры.* Данный показатель определяет дидактическую ценность игры, успешность игрока в процессе игры. *Достижение игровых целей предполагает достижение определенных учебных целей.* Данный показатель характеризует степень продуктивности игры.

2. Наличие методического аппарата. Данный критерий необходим для правильной организации процесса обучения с использованием дидактических компьютерных игр. *Наличие методических рекомендаций.* Для педагогов и родителей важно получить необходимую информацию о границах применимости игры, ее направленности, поэтому данный показатель необходим для оценки качества игры. *Доступность и полнота методических материалов.* Этот показатель содержит качественную характеристику методических рекомендаций.

3. Эмоциональная насыщенность игры. Этот критерий характеризует аспекты игры, связанные с эмоциональными переживаниями игрока. *Положительная нравственная направленность, нет агрессивности, жестокости, насилия.* Данный

показатель характеризует нравственный аспект содержания игры, соответствие содержания моральным принципам и нравственным нормам социума. *Проигрыш игрока вызван лишь тем, что он еще недостаточно в ней разобрался.* Играющий должен быть в состоянии понять, как ему справиться с различными препятствиями, которые размещаются на его пути. В игре не должны неожиданно возникать элементы, требующие применения совершенно новых знаний или знаний из незнакомой игравшему области. *Применение различных способов демонстрации реакции типа «правильно – неправильно»* (например, веселая мелодия – грустная мелодия). Разнообразие способов подведения итогов в игре способствует поддержанию интереса игрока и вызывает у него положительные эмоции.

4. Достижение обучающего эффекта. Данный критерий характеризует дидактические возможности игры. *Соответствие игровых возможностей общей тематической направленности игры.* В дидактических компьютерных играх особым образом отражается действительность. Отличием игровой модели от действия в жизни является то, что можно как бы остановить ситуацию, переиграть ее, ускорить моделируемый ход жизни, по-разному смоделировать одну и ту же ситуацию. В то же время в ходе игры не должно быть моментов, которые отражают ситуацию, противоречащую привычной модели поведения. *Направленность на процессы познавательной деятельности детей.* Дидактическая компьютерная игра должна обеспечивать развитие мышления, формирование умений принимать оптимальное решение или вариативные решения в сложной ситуации.

Постановка дидактической задачи происходит через игровую задачу. Этот показатель отражает специфику дидактических компьютерных игр как формы обучения и игровой деятельности одновременно. *Игровая и дидактическая задачи оп-*

ределяют игровые действия детей. Данный показатель характеризует, насколько задачи детерминируют игровые действия, присутствуют ли в игре объекты, отвлекающие внимание детей от решения поставленной задачи. *Наличие обратной связи.* Обратная связь позволяет игроку контролировать свои действия, оценивать их правильность. *Игра предъявляет к игрокам требования в отношении их знаний.* Это позволяет организовать обучение с опорой на имеющиеся у игрока знания и опыт. *Содержание имеет 4-компонентную структуру* (информационная, ориентировочная, исполнительская и контролирующая основы). Выделение в содержании игры указанных компонентов способствует более прочному формированию ориентировочной основы действий в процессе игры и обеспечивает их перенос в реальность.

5. Интерактивность игры. Данный критерий образуют показатели, характеризующие уровень самостоятельности игрока при взаимодействии с игрой. У игрока есть *возможность влиять на игровой мир в целом* как путем изменения параметров игровой среды, так и путем изменения отдельных частей игры. Имеется *возможность прямого управления действиями персонажей.*

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что основания возникновения, существования и стремительного развития компьютерных игр содержатся в структурах как индивидуальной, так и коллективной психики. Соответственно, потребность в игре является изначальным свойством человечества, а компьютерные игры выступают наиболее адекватным условиям информационного общества средством реализации данного стремления.

Л.Ф. Гарипов обозначил ряд функций компьютерной игры [49, с. 43–49].

1. Социально-приспособительная функция. Формула цели: «Все играют, и я не хуже других». Возникновение этой функции – тренд компьютерных игр как нового, престижного предмета потребления. Здесь на первом месте стоят заражение и подражание, а уже за ними – азарт и увлеченность самой игрой. Если большинство членов группы обсуждают новую компьютерную игру, а ты даже не видел ее, то ты чувствуешь себя неуютно – выключенность из общения. В других случаях опыт компьютерных игр замещает компьютерную грамотность. Если приспособительная функция важнее, то игроку важно не быть первым и совершенствоваться в играх, а просто находиться «на уровне» – показывать посредственный результат в самых популярных и престижных играх. Преобладание такой функции – это потребительское отношение к играм. При таком подходе к играм мотивация обучения, саморазвития не совершенствуется, а только затухает. Неконтролируемое распространение коммерческих, бессодержательных, развлекательных игр может быть чревато возникновением еще одного социального наркотика, настраивающего огромное количество людей на волну безответственного, пассивно-потребительского времяпрепровождения.

2. Рекреативная функция. Целевая формула: «Играю, чтобы отдохнуть, переключиться, развеяться, встряхнуться». Умеренное использование развлекательных компьютерных игр само по себе может быть безобидным и даже полезным в особом смысле – в смысле того освобождающего, восстанавливающего (рекреативного) результата воздействия, которое оказывает игра на человека, чрезмерно обеспокоенного, встревоженного, озадачившегося. Оправдано применение таких игр в комнатах разгрузки на промышленных предприятиях и в учреждениях. Но если взрослые в невинной игре разыскивают отвлечения от других более сложных проблем, то дети, наоборот,

ищут в играх источник повышенного напряжения, риска, ситуацию накала, испытания. В общем случае игра – не только средство расслабляющего воздействия на функциональное состояние. Она же может быть использована для мобилизации. В общем случае, таким образом, нужно говорить не столько о рекреативной функции, сколько о функции саморегуляции психического состояния

3. Функция самоиспытания. Целевая формула: «Играю, чтобы познать и испытать себя». Человек может удовлетворять в игре потребность самопознания – получать информацию о своих возможностях, их границах и имеющихся резервах в усовершенствовании своих способностей. В процессе игры человек не получает новой информации об окружающем мире, но получает необходимую информацию о себе – как лично он может вступать во взаимодействие с конкретной моделью уже умозрительно известного ему мира. Например, различные симуляторы и тренажеры езды на транспортных средствах позволяют проверить, может ли игрок осуществить требуемое действие (поворот, объезд, остановку) в ограниченный отрезок времени. При сопоставлении с остальными способами самопознания компьютер дает существенные преимущества: 1) конфиденциальность – игрок может получить информацию о себе, и ее не узнают другие люди; 2) возможность широкого социального соизмерения – если имеется «таблица рекордов» по внушительной выборке игроков, то пользователь приобретает возможность сравнивать себя с большим числом людей, выполняющих аналогичную деятельность; 3) имитация – компьютерная игра имитирует (хоть иногда и условно) реальную деятельность, но себестоимость ошибок стоит игроку гораздо дешевле, чем в реальной жизни; 4) игровой характер самопознания – самопознание совмещается с развлечением; 5) оперативная компенсация – при раскрытии слабых начал, недостатка каких-то качеств игрок может пе-

рейти к тренировке соответствующих качеств, т.е. самопознание объединяется с тренингом.

4. Функция психотренинга. Целевая формула: «Играю, чтобы развить у себя...». Даже самые внешне «глупые» компьютерные игры игрок может использовать так, чтобы добиваться развивающего эффекта, выражающегося в появлении полезных качеств. Недостаток «коммерческих» игр пока в том, что сами по себе они не стимулируют такого развивающего их использования – не приучают пользователей мыслить психотехнически. Когда игрок в скоростной игре на компьютере упражняется в принятии мгновенных решений, он при этом не учится принятию решений в каких-то конкретных ситуациях, ибо реальная ситуация может значительно отличаться от условной игровой ситуации. Но при этом более или менее успешно развиваются такие универсальные качества, как решительность (скорость преодоления сомнений и колебаний), настойчивость (готовность продолжать старания, несмотря на неудачи), ответственность и т.п. Компьютерные игры, предполагающие потенциальное наличие у игрока какой-то (как минимум, одной) выигрышной стратегии, заставляют его приписывать ошибки не внешней (в данном случае игровой) среде, а самому себе, тем самым мобилизуя на поиск верной стратегии, приучая к самостоятельному преодолению трудностей в обучении и т.п.

Но постоянное обращение к любимой компьютерной игре на протяжении длительного периода времени создает возможность одностороннего тренинга: он совершенствуется в чем-то одном, что у него получается лучше, чем у других, и избегает тех задач, где он менее успеваает. Только самые развитые люди с глубокой внутренней психологической культурой (сознательным самоконтролем и саморегуляцией) способны самостоятельно, без помощи психолога-консультанта (или педагога-наставника) преодолевать указанные искушения и упражняться

ся в играх, которые у них получаются хуже всего. Обычная эмоциональная динамика в этом случае такова – игра, которая не получается, кажется пользователю скучной и бессодержательной, и он бросает игру после первых безуспешных попыток. Но именно тут и кроются индивидуальные резервы, ведь максимальный эффект тренинга достигается не с помощью сверхразвития какого-то одного качества, а с помощью гармоничного, всестороннего развития многих качеств.

5. Функция соревнования. Целевая формула: «Играю, чтобы быть первым в таблице рекордов». Компьютерные игры представляют собой фактически особый вид спорта. Но, как уже говорилось выше, ориентация только на высшие достижения грозит опасностью сверхспециализации, а в применении к умственной (психической) деятельности на компьютере это будет иметь больше негативных последствий, чем в применении к физической деятельности и физическому развитию. Если этим тенденциям суждено будет осуществиться, то задача педагогов и психологов – как можно быстрее учредить своеобразное компьютерное психотехническое многоборье. Чтобы у пользователя, развившего поразительную ловкость пальцев и выдержку, не развивалось неадекватного самомнения, если при этом он не может обыграть элементарную шахматную программу или решить какую-либо комбинаторную головоломку.

6. Функция образования (просвещения). Целевая формула: «Играя, познаю свойства и связи предметов в мире». Но виртуальный мир обычной компьютерной игры является весьма условным, непохожим на реальность. Это может оказать содействие увлекательности, но помешать просвещению. Если в сегодняшних видеомоторных играх игрок помогает персонажу пальцами (указывает, куда бежать, когда стрелять и т.п.), то в будущем надо подумать о конструировании игр, в которых иг-

рок-ученик сможет оказывать персонажу игры помощь своими знаниями, объясняя ему определенные закономерности и т.п.

7. Мотивационное управление учебной (или производственной) деятельностью. Целевая формула: «Выучишь урок – сможешь поиграть». Компьютерные игры можно применять в организациях как средство нематериального поощрения. Но здесь не следует забывать о такой закономерности, которую выявили доказательные психологические эксперименты. Внешнее вознаграждение за интеллектуальный труд слишком часто приводит к утрате внутреннего интереса к самому труду. Чем меньше игра связана по содержанию с изучаемым предметом, тем больше такая опасность. Лучше, когда игра идет впереди учения. Она в игровой форме призвана ввести учащегося в новую проблемную область, увлечь, заинтересовать. Такое применение компьютерных игр будет полезно, например, при обучении информатике и программированию.

8. Функция объекта конструктивной деятельности. Целевая формула: «Играю, чтобы понять, как сделать лучшую игру». Разумная выраженность этой целевой установки – полезный педагогический фактор на уроке информатики. Но когда она превращается в жизненную доминанту, то мы имеем дело с так называемым хакерством. Общение с компьютером превращается в смысл жизни. Отсюда один шаг до шизоидной трансформации – превращения самой жизни в нечто вроде игры с компьютером. В хакерстве часто проявляется та же самая симптоматика бегства от реальности, что и у игроков-потребителей.

9. Имитационный тренинг. Целевая формула: «Играю, чтобы проимитировать свои действия в реальных условиях». Сложно определить, какой тренинг является психологическим, а какой – имитационным, какое программное обеспечение развивающее, а какое – имитационное. Хорошая имитационная программа развивает. В дополнение ко всему – в ней меньше

условности, чем в тренинговой: зрительные и звуковые стимулы приравнивают игровую среду к реальной. Действительна имитация в форме диалогов: например, интервью с различными пациентами, которых имитирует ЭВМ, может служить отличным средством профессионального тренинга врача; интервью с поступающим на работу – тренажером для кадровика и т.п. Постоянно расширяющийся потенциал компьютеров позволяет создавать игры комбинированного типа, сочетающие в себе несколько жанров и видов деятельности. Современные трёхмерные игры часто включают элементы игры-тренажера, авантюрной игры, азартной игры и охватывают массу аспектов психической и моторной деятельности человека.

Авторы многочисленных психолого-педагогических исследований солидарны в том, что феномен детской игры является основополагающим для развития интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер дошкольников. Вместе с тем в силу пока ещё не глобальной распространённости компьютеров как неотъемлемой части детства, исследований, посвящённых влиянию компьютерной игры на психическое развитие дошкольника, значительно меньше. Те из них, которые претендуют на объективность, условно могут быть разделены на три группы: 1) исследования, подчёркивающие пагубное воздействие компьютерных игр на формирование и развитие детской личности и отрицающие какой бы то ни было положительный эффект взаимодействия дошкольника с компьютером; 2) исследования, признающие позитивное воздействие компьютерных игр на дошкольников при соблюдении определённых психолого-педагогических условий взаимодействия ребёнка с современными информационными технологиями; 3) исследования, рассматривающие компьютерные игры как социокультурный феномен, который не может быть охарактеризован как однозначно положительный или отрицательный.

К первой группе можно отнести статью М.В. Королёвой [113]. Исследовательница указывает на ряд негативных последствий влияния компьютерных игр на физическое и психическое здоровье детей. Отрицательное влияние на физическое здоровье проявляется в том, что, во-первых, долгое сидение перед компьютером в одной позе способствует искривлению еще неокрепшего позвоночника детей. Также неизбежна гиподинамия. Во-вторых, при частом использовании мышки происходит однообразная нагрузка на кисть руки, что способствует сдавливанию нервов. В-третьих, пагубное влияние на зрение, так как дети, следя за ходом игр, не отрывают взгляд от монитора. В-четвертых, частые и длительные игры на компьютере перегружают нервную систему ребенка, что способствует появлению головных болей. В-пятых, использование наушников не только негативно влияет на слуховые органы, но и является причиной перегруженности нервной системы, и как следствие, появлению головных болей [113, с. 440].

Что касается влияния компьютерных игр на психику ребёнка, то, как пишет М.В. Королёва, виртуальность захватывает ребёнка, зомбируя его сознание, затрудняет переключение на реальность. Убийства в виртуальных играх способствуют зарождению в ребёнке агрессии и жестокости. Негативное влияние на интеллектуальную сферу заключается в том, что у детей, часто играющих в компьютерные игры, наблюдается расстройство внимания. Это отражается на занятиях, когда ребёнку трудно сконцентрировать внимание на чем-либо: на задании, образце, записях на доске, картинках и т.д. Страдает мышление, воображение. Технологическое мышление заменяет творческое [113, с. 440].

М.В. Королёва отмечает, что компьютерные игры искажают мировоззрение детей. Многие дети считают драку конструктивным решением конфликтов, а силу – главным показате-

лем авторитетности. Такое поведение дети переносят из компьютерных игр, где на драках построен весь сюжет, а сила и оружие являются главными средствами для победы. Также у героев игр обычно бывает по несколько жизней. Если героя убили – это не страшно, так как есть ещё несколько жизней, или же можно начать игру заново. Персонажи игр могут выполнять различные опасные трюки. В результате – у ребенка притупляется инстинкт самосохранения, так как виртуальность дети часто принимают за реальность. Исследовательница указывает, что компьютерным играм свойственна такая черта, как безнаказанность плохих поступков героев. Это способствует проявлению безответственности детей за свои поступки (можно поступать, как нравится, ведь за это всё равно ничего не будет). Также компьютерные игры навязывают детям мысль о том, что все проблемы в жизни решаются одним нажатием кнопки – у ребенка складывается такое мировоззрение, что для достижения результатов не нужно прилагать никаких усилий, не нужно трудиться. Но в реальности только труд, старания и усилия помогут добиться успеха в чем-либо. Такое сложившееся противоречие способствует возникновению у детей стрессов, истерик и капризов [113, с. 440–441].

Также М.В. Королёва указывает, что компьютерные игры негативно влияют на сферу общения детей. Чем больше у ребенка проблем общения со сверстниками, тем больше он отвержен виртуальным играм. В результате, компьютер становится заменителем друзей, прогулок. Ребенок не учится общаться со сверстниками, речь не развивается, в дальнейшем он может совсем отказаться от общения. Это способствует возникновению проблем в формировании социальных контактов с внешним миром [113, с. 441].

Негативное влияние компьютерных игр на сознание игроков подчёркивает Т.П. Филатова [227]. Исследовательница ука-

зывает, что за последнее десятилетие в сфере производства компьютерных игр произошло революционное развитие благодаря совместным усилиям программистов, компьютерных инженеров, дизайнеров, художников, звукооператоров, композиторов, актёров и тестировщиков, постоянно усовершенствующих компьютерные игровые технологии для передачи информации в принципиально новой системе обратной связи «компьютер – человек», с высокой реалистичностью синтезируемого графического исполнения и звукового сопровождения. Развитие видеоигровой индустрии способствовало возникновению у игрока эффекта, заключающегося в воздействии искусственно созданной среды (киберпространства), способствующей изменению его психического состояния, при котором снижается уровень самосознания. Т.П. Филатова называет его эффектом «психологического погружения» [227, с. 124].

Т.П. Филатова выделяет последовательность из основных взаимосвязанных компонентов, способствующих формированию эффекта «психологического погружения» у игрока: 1) выбор наиболее привлекательной компьютерной игры интересующего жанра; 2) идентификация с виртуальным героем компьютерной игры; 3) интерактивность – совокупность возможных способов и методов воздействия игрока на поведение виртуального героя и манипулирование объектами виртуальной среды посредством технических устройств; 4) эмоциональное возбуждение – ощущение эмоционального подъёма перед началом игрового процесса, а также во время игры, и резкое ухудшение настроения при отвлекающих, препятствующих факторах или вынужденном отвлечении от продолжения игры, проявляющееся в негативной реакции, раздражении вплоть до появления агрессии; 5) «погружение» – чувство потери реального времени [227, с. 126–128].

В.Г. Пахомова отмечает, что, сколько бы ни говорилось о том, насколько разнообразны компьютерные игры, сколько среди них полезных и развивающих, все же компьютерная игра – это уже придуманная кем-то реальность, и ребенку не придется участвовать в ее создании. Образное мышление развивается только при непосредственном наблюдении за природой, другими людьми, при чтении книг, где при помощи слов возникает некий образ. Иными словами, ребенок привязывается к компьютеру тогда, когда все другие развлечения для него недоступны или к ним не развит интерес. Данная ситуация, оставленная без внимания родителей, может привести к развитию психологической игровой зависимости, когда сам ребенок не сможет справиться с возникшей проблемой самостоятельно, и потребуется помощь специалиста [171, с. 55].

Ко второй группе, как мы отметили, относятся исследования, в которых подчёркивается положительная роль компьютеров в развитии дошкольников. Так, по мнению И.А. Ярмухаметовой, использование мультимедийных средств и компьютерных игр, являясь катализатором развития интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста в межпредметной интеграции, позволяет выявить следующие возможности: 1) моделирование любого уровня детализации и «натуральности» игровой и воспитательно-образовательного процесса в сопоставлении с реальной; 2) задействование в одной компьютерной развивающей игре всех психических процессов, мелкой моторики, интеллектуальных способностей и эмоционально-волевой сфер – безусловное преимущество использования компьютерных игр; 3) изначально predetermined высокий уровень мотивации ребенка при выполнении игровых заданий; 4) использование мультимедийных презентаций шедевров мирового искусства, вплоть до трехмерных копий [250, с. 179].

Д.А. Пучкова отмечает, что в процессе занятий детей на компьютерах улучшаются их память и внимание. Дети в раннем возрасте обладают непроизвольным вниманием, то есть они не могут осознанно стараться запомнить тот или иной материал. И если только материал является ярким и значимым, ребенок непроизвольно обращает на него внимание. И здесь компьютер просто незаменим, так как передает информацию в привлекательной для ребенка форме, что не только ускоряет запоминание содержания, но и делает его осмысленным и долговременным. Также, по словам исследовательницы, занятия детей на компьютере имеют большое значение не только для развития интеллекта, но и для развития их моторики. В любых играх, от самых простых до сложных, детям необходимо учиться нажимать пальцами на определенные клавиши, что развивает мелкую мускулатуру рук, моторику. С нейрофизиологической точки зрения, как и руки, тесную связь с корой головного мозга имеют и глаза. Чем внимательнее человек всматривается в то, над чем он работает, тем больше пользы его мозгу. Вот почему так важно формирование моторной координации и координации совместной деятельности зрительного и моторного анализаторов, что с успехом достигается на занятиях детей на компьютерах [187, с. 17].

С.А. Днепров и А.Л. Каткова указывают, что педагогические возможности компьютерных игр имеют нераскрытый и, соответственно, неиспользуемый образовательный потенциал, осуществляющий не только принцип наглядности обучения, но и преобразующий содержание, методы, средства, формы, условия организации образовательного процесса, которые пока реализуются спонтанно или вообще не реализуются из-за непоследовательности. Например, у обучаемых появляется возможность выразить свои творческие задатки в игре, развить личностные потенциалы – коммуникативные способности, проявле-

ние решимости, навыки ориентации не только в виртуальном, но и в реальном пространстве. У них вырабатывается постоянный самоконтроль и контроль за ситуацией, и при этом особо важной педагогической возможностью является соблюдение этических принципов при обучении через неукоснительное соблюдение правил компьютерной игры. Не следует забывать о релаксирующем эффекте компьютерной игры, который выражается в её способности отвлечь от жизненных проблем [68, с. 20].

Л.Г. Попова и Г.С. Глудин проводят соответствия между жанрами компьютерных игр и обучающими эффектами от них: 1) игры жанра экшн способствуют возникновению установки на поиск различных путей решения задачи, повышают интерес к компьютерному программированию, повышают мотивацию к чтению и математике; 2) квесты повышают интерес к географии, развивают математические способности; 3) стратегии развивают математические способности, повышают интерес к инженерным специальностям, повышают интерес к области компьютерного программирования, повышают интерес к историческим событиям, описываемым игрой, способствуют усвоению исторических знаний; 4) симуляторы повышают интерес к физическим наукам; 5) многопользовательские он-лайн-ролевые игры развивают навыки социального взаимодействия [179, с. 117].

К исследованиям третьей группы, избегающих однозначной оценки компьютерных игр, можно отнести, к примеру, статью А.М. Прихожан. Для подтверждения позитивных сторон компьютерных игр автор приводит следующие тезисы: 1) развивающий и обучающий эффект мультимедийных игр; 2) развитие способности к прогрессу посредством проб и ошибок, развитие интуитивного мышления; 3) развитие концентрации и переключения внимания; 4) развитие ловкости, усидчивости и настойчивости; 5) компьютерные игры способствуют по-

вышению интереса к чтению; 6) видеоигры обучают принципиально новому взаимодействию с техникой; 7) мультимедийные игры дают возможность детям экспериментировать в различных сферах социума; 8) психотерапевтический эффект компьютерных игр, психотерапия эмоциональных и психомоторных проблем [183].

С другой стороны, исследовательница указывает и на негативное влияние: 1) игры тормозят развитие воображения, образного мышления; 2) игры способствуют поверхностному, безответственному отношению к жизни, поступкам; 3) игры препятствуют исследовательской деятельности детей, не способствуют рассмотрению причинно-следственных связей; 4) большой процент игр учит насилию и жестокости, приводит к развитию феномена десенсибилизации; 5) увлечение компьютерными играми способствует развитию компьютерной зависимости; 6) при чрезмерном использовании компьютерных игр возникают препятствия на пути нормальной адаптации ребенка к реальной жизни: он хуже справляется с неожиданными ситуациями, трудностями, так как не учитывает необратимость последствий своих поступков [183].

Г.П. Кузьмина и И.А. Сидоров указывают, что компьютерные игры оказывают существенное влияние на современного человека, и влияние это неоднозначно. В частности, игровая форма управления социальным поведением обнаруживает себя в конструировании социокультурного пространства по заданным правилам и в воплощении в ходе игры иллюзии, которая влияет на мотивацию игрока и создает возможность манипулирования им. Компьютерная игра со своими возможностями представления иллюзорного реальным создает у объектов манипуляции видимость сопричастности действительности. Компьютерные игры оказывают влияние на процесс социализации человека, который представляет собой процесс становления

личности и постепенное усвоение ею требований общества. В то же время прослеживаются тенденции использования компьютерных игр в воспитательных, пропагандистских и политических целях. Все это говорит в пользу того, что необходимо учитывать потенциал воздействия компьютерных игр на людей и их жизнедеятельность. В обществе компьютерная игра предстает как модель познания, освоения и конструирования социальной реальности. При этом важно соблюдать временной режим, дабы не позволить психике соскальзывать в виртуальность, терять связь с реальным миром. Необходимо учитывать смысловую нагрузку, которую несут игры, помнить, что игры различны и влияние их может быть прямо противоположным в зависимости от жанра и возрастного рейтинга игры. Необходимо отметить, что компьютерные игры становятся средством ведения профессиональной деятельности внутри игрового мира, стимулируют возникновение виртуальных профессий и развитие киберспорта. Особое значение виртуальная игра приобретает в понимании необходимости согласованного отношения между людьми и поддержке ими социальной согласованности в стандартах личного поведения [121, с. 84].

Схожую мировоззренческую позицию выражают В.Д. Емельяненко, Ю.И. Киреенко и Е.С. Чувашова, отмечающие, что нежелательно бесконтрольное включение детей и подростков с недостаточно сформированными убеждениями, идеалами и принципами в информационные структуры. Конечно, это все не означает преобладания прямых запретов или ограничений на компьютерные игры (которые, разумеется, допустимы в случае их разумности). Тем более, что ребенок очень любит играть, и многие игры его действительно развивают. Игровая деятельность служит познанию мира, снимает эмоциональное напряжение. Однако к компьютерным играм необходим конкретный подход, поскольку нельзя выработать однозначную оценку

этой деятельности вообще. В этой связи следует по-разному относиться к различным типам компьютерных игр [73, с. 39].

Авторы указывают, что в той или иной мере полезны игры развивающие или, хотя бы, позволяющие отдохнуть, моделирующие реальность. Однако есть и игры отупляющие, азартные, плохо влияющие на нравственность, формирующие негативные черты личности и даже разрушающие ее. Поэтому в отношении вредных компьютерных игр возможны какие-то ограничения, даже запреты. Следует критиковать не компьютерные игры как таковые, а лишь те из них, что разрушают здоровье и отрицательно влияют на интеллект и психику молодого человека. Однако даже полезные компьютерные игры сами по себе не являются ни плохими, ни хорошими. Теми или другими их может сделать вооруженная разумом человеческая воля – смотря, как она будет использоваться. Излишнее увлечение даже полезными компьютерными играми способно принести вред. Плюсы таких игр проявляются только в том случае, когда увлеченность ими не выходит за рамки разумного, когда она не переходит в стадию игромании. В свете сказанного очевидно, что играть даже в полезные компьютерные игры можно только до такой грани, за которой человек себя не контролирует, и игровая деятельность наносит ущерб ему самому. Идеальный вариант – играть можно, но в то же время следует всегда (в том числе, и во время игры) помнить о важных делах и событиях, которые происходят в реальности [73, с. 39].

В.Д. Емельяненко, Ю.И. Киреенко и Е.С. Чувашова пишут, что в преодолении зависимости молодого человека от компьютерных игр важную роль играет его общее интеллектуальное развитие. Например, чтение книг способствует естественному развитию воображения, поскольку человек должен сам конструировать в своем сознании образы и ситуации, а не пассивно воспринимать их с экрана. Искусство, серьезная классическая

музыка тоже помогают подростку сохранить телесное и душевное здоровье в мире машин. Формирование духовных ценностей должно стать главной задачей современных родителей, желающих, чтобы ребенок не превратился в игромана. Прежде всего, их святая обязанность – дать ему правильный жизненный ориентир. Учителям и родителям, во-первых, в гораздо большей степени необходимо развивать личность ребенка с тем, чтобы он смог сам использовать компьютерные игры как средство, не становясь болезненно зависимым от них, не превращая их в цель саму по себе. Во-вторых, в этой связи также необходимо усилить внимание к гуманитарному воспитанию и образованию, в наибольшей мере формирующему духовный мир молодого поколения. Именно на основе этих двух направлений работы с детьми и подростками можно снизить количество зависимых от компьютерных игр. Чем лучше молодой человек воспитан, чем более развито у него мировоззрение, тем меньшую опасность для него представляют компьютерные игры, тем большую пользу он может от них получить для развития своих качеств и способностей [73, с. 39].

Подытоживая вышесказанное, отметим, что, на наш взгляд, сама по себе идея компьютерной игры не является ни положительной, ни отрицательной. Это социокультурный и информационный феномен, возникший относительно недавно, но, тем не менее, широко распространившийся. К отрицательным проявлениям эмоционального-волевого, интеллектуального и коммуникативного характера приводит излишнее и бесконтрольное увлечение данным видом деятельности, в то время как привлечение компьютерных игр в качестве обучающего средства способствует эффективному формированию и развитию индивидуально-личностных особенностей старших дошкольников в современном информационном пространстве.

ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ

2.1. Факторы формирования информационного пространства как среды интеллектуально-личностного развития дошкольников

На основании приведенных нами рассуждений, представленных в первой главе, были выделены три основных фактора формирования информационного пространства как среды личностного развития дошкольников – семья, средства массовой информации (СМИ) и дошкольная образовательная организация (ДОО). Рассмотрим их подробнее.

1. Семья как фактор формирования информационного пространства. Важность семьи в жизни человека вообще и ребёнка в частности переоценить невозможно. Именно семья представляет собой самое близкое социальное окружение ребёнка, обеспечивает формирование его индивидуально-личностных черт, способствует развитию интеллектуальных, социальных и морально-нравственных особенностей. Так, Ф.А. Игебаева указывает, что, являясь первичной ячейкой общества, семья функционально ориентирована на решение ряда важнейших задач: воспроизводство новых поколений, воспитание и семейное обучение детей, приобщение их к данному миропорядку, усвоение основных традиций и обычаев, ус-

тановленных и выработанных предшествующими поколениями. Уникальность семьи, основанной на отношениях родства и взаимной нравственной ответственности, делает этот институт средоточием социального самочувствия личности, средой формирования её духовного мира и нравственных ценностей. Поэтому семья, как отчетливо выраженная социальная единица, реализует потребность общества в физическом и духовном воспроизводстве населения [85, с. 170].

Важнейшую роль семьи в жизни и развитии ребёнка отмечает Т.П. Авдулова. Исследовательница указывает, что социальное пространство семьи, включающее родителей, сиблингов, прауродителей, функционирует по определенным нормам и правилам, которые становятся для ребенка первым источником регуляции отношений с окружающим миром и основой построения собственного социального пространства, утверждающего границы личности, значимые компоненты этого пространства, правила проникновения через границы и средовые воплощения личности, маркеры отношений субъекта и среды. Родительско-детские отношения становятся моделью самоорганизации отношений растущей личности и среды, открывают смыслы социального пространства между полюсами активности–пассивности, открытости–замкнутости, близости–отчужденности, аксиологичности и нормативности [1].

Приведенные мнения позволяют охарактеризовать семью как активную действующую силу, способствующую формированию и развитию личности в рамках определённого социума, следовательно, она с полным правом может быть названа фактором. Данный термин достаточно часто применяется к семье как объекту научного исследования, но, по сравнению с нашей теоретико-методологической позицией, употребляется в более широком смысле – при рассмотрении семьи как фактора социализации. Так, А.В. Махиянова и Л.В. Шелуханова отмечают, что

семья занимает ведущее место среди факторов социализации, так как её воздействие на индивида значительно превышает влияние других факторов. Именно семья транслирует основные ценности общественного и индивидуального характера и передаёт жизненные ориентации всех уровней. В её рамках происходит становление личности посредством усвоения ею социального опыта, норм, ценностей, традиций и духовно-культурного наследия поколений [146, с. 44].

Рассмотрение семьи как фактора формирования информационного пространства обусловлено тем, что предпосылки овладения информационной культурой закладываются, наравне с поведенческими, коммуникативными и морально-этическими нормами, в рамках ближайшего окружения ребёнка. В связи с этим особый интерес представляет исследование, проведённое коллективом учёных – В.С. Собкиным, К.Н. Скобельциной, А.И. Ивановой и Е.С. Верасовой [206], и посвящённое взглядам родителей на роль компьютера в жизни ребёнка-дошкольника. Проанализировав ответы родителей, учёные сформулировали нижеследующие основные выводы.

1. Более половины опрошенных родителей указывают на наличие у их ребенка опыта взаимодействия с компьютером уже в дошкольном возрасте. При этом по мере взросления ребенка значительно увеличивается роль ИКТ в структуре его досуга: возрастает интенсивность и самостоятельность пользования компьютером. Таким образом, к моменту поступления в школу практически три четверти детей уже являются активными пользователями ИКТ. Вместе с тем это сопровождается и целым рядом негативных моментов: принятием родителями попустительской позиции, деформацией режима дня ребенка, вытеснением традиционной «живой» игры.

2. Мальчики по сравнению с девочками оказываются более опытными пользователями ИКТ: они тратят на общение с

компьютером больше времени и чаще имеют навыки самостоятельного его использования. Отмеченные гендерные различия свидетельствуют не только о своеобразии проявлений мускулиных и феминных ориентаций в детской субкультуре, но и о влиянии родительской полоролевой позиции на приобщение ребенка к компьютеру. Если в полной семье, как правило, именно отец берет на себя эту функцию, то в неполной ее вынуждена брать на себя мать.

3. Уровень материальной обеспеченности семьи является важным дифференцирующим признаком, определяющим доступность освоения компьютерной техники в дошкольном возрасте, что свидетельствует о проявлении социального неравенства в доступе к ИКТ уже на этапе дошкольного детства [206, с. 109].

Соглашаясь с первыми двумя пунктами, мы, тем не менее, скептически относимся к третьему. В связи с насыщенностью рынка информационно-коммуникационной продукцией, а также растущими возможностями покупки техники в кредит, мы полагаем, что практически любая семья может себе позволить приобретение компьютера – пусть не самого совершенного, возможно, бывшего в употреблении, но так или иначе позволяющего приобщить ребёнка к миру информации. На наш взгляд, первопричиной тех или иных отношений дошкольника с компьютером является не материальная подоплёка, а всё же родительская позиция. Нам известны случаи, когда в обеспеченных семьях дошкольники не допускались к компьютеру, поскольку родители настаивали на более позднем приобщении детей к ИКТ. С другой стороны, мы отмечаем и противоположную тенденцию – малообеспеченные семьи брали кредиты, чтобы приобрести для детей компьютер.

В 2013 г. мы провели анкетирование родителей дошкольников, посвящённое выявлению роли ИКТ в жизни ребёнка. В

рамках исследования были поставлены вопросы о наиболее популярных ИКТ, частоте и способе их использования, изменении поведенческих особенностей дошкольников в связи с активным использованием компьютера, а также включенности родителей в процесс взаимодействия дошкольников с ИКТ. Исследовательские материалы были получены путём опроса 712 родителей дошкольников, посещающих ДОО г. Челябинска, обработка данных осуществлялась при помощи кластерного анализа.

Анкета состояла из 15 вопросов, 6 из которых были посвящены социально-демографической характеристике выборки, 9 – проблеме использования ИКТ детьми. В опросе приняли участие анкетированные в возрасте от 23 до 49 лет, преимущественно женщины (79,5%). 58,3% респондентов имеют высшее образование, 39,6% – среднее, 2,1% – общее. Абсолютное большинство опрошенных (85%) указали, что их семейный доход может быть охарактеризован как средний. Что касается дошкольников, ставших объектом исследования, то в 53,5% речь шла о мальчиках, в 46,5% – о девочках, при этом у 65,3% детей имеются сиблинги. Особый интерес представлял собой анализ включенности взрослого в совместную с ребёнком деятельность по использованию информационных технологий, поэтому вся выборочная совокупность была распределена на три кластера.

При анкетном опросе родители дошкольников должны были указать, знаком ли их ребёнок с компьютером. Большая часть респондентов (72,4%) отметила, что их ребёнок имеет опыт взаимодействия с компьютером, при этом родители мальчиков отмечали наличие такого опыта чаще, чем родители девочек (78,1% против 66,7% соответственно). 91,8% опрошенных указали, что их дети начали пользоваться ИКТ в возрасте от 2 до 4 лет (в 2 года – 10,2%, в 3 года – 54,9%, в 4 года – 26,7%), в то время как 8,2% респондентов отметили, что их дети начали

пользоваться ИКТ в возрасте до 2 лет. Почти все дети успешно пользуются несколькими ИКТ (стационарный компьютер, ноутбук, планшет, смартфон и т.п.).

Две трети родителей (65,0%) загружают детские информационные приложения на собственные носители. Около половины респондентов (47,2%) разрешают детям пользоваться интернетом, 12,6% согласны на использование дошкольниками специального детского интернета, под которым подразумеваются детские сайты и детский мобильный интернет (рис. 2).

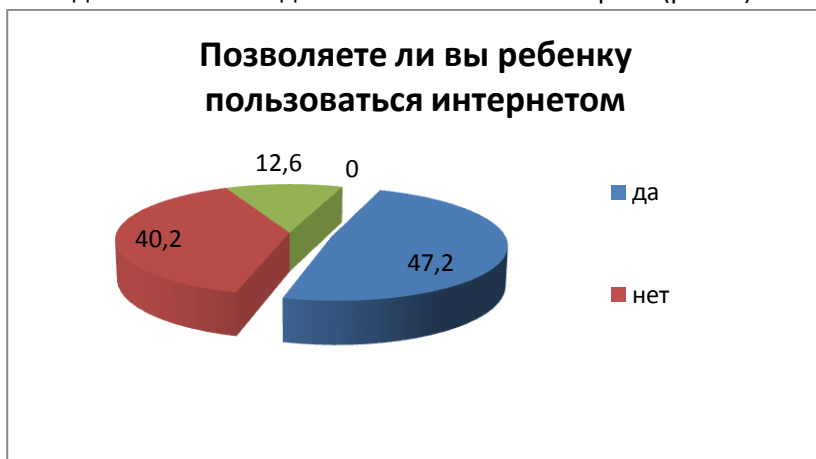


Рис. 2

При проведении эмпирического исследования особое внимание было уделено вопросу о том, сколько времени дошкольники посвящают ежедневному взаимодействию с компьютером. 7,5% опрошенных указали, что не ограничивают детей во времени пользования компьютером, 40,5% отметили промежуток времени от 0,5 до 1 часа, 38% – более 1 часа, 14% – 15 минут. Представители последней группы отметили также, что их дети работают за компьютером только под присмотром взрослого, а само взаимодействие подразумевает только дет-

ские игры и приложения. Следует отметить, что родители мальчиков значительно чаще указывали на большую продолжительность сеансов общения ребёнка с компьютером – от 0,5 до 1,5 часов ежедневно.

Также нас интересовал вопрос о включенности взрослого в совместное с ребёнком взаимодействие с ИКТ. Ответы родителей продемонстрировали, что такое совместное взаимодействие характерно для 41,3% дошкольников, а 28,6% детей имеют навыки самостоятельного использования ИКТ. Отметим, что среди девочек были выявлены те, кто вообще не имеет опыта работы за компьютером, а среди мальчиков больше дошкольников, использующих компьютер самостоятельно. 15% респондентов указали, что позволяют детям использовать компьютер, чтобы чем-то увлечь их, а также иметь возможность заняться собственными делами. При этом мы отметили существенное увеличение дошкольников, пользующихся компьютером самостоятельно, на этапе от 5 до 7 лет: 32,2% родителей семилетних дошкольников указали, что их дети пользуются компьютером самостоятельно.

Полученные нами данные позволили выявить, что самостоятельное использование дошкольниками ИКТ коррелирует с возрастом родителей. Так, большую самостоятельность в работе за компьютером предоставляют своим детям молодые родители (до 25 лет), среди них лишь единицы включены в совместное с ребёнком взаимодействие с компьютером (4,3%). В группе родителей среднего возраста (от 26 до 40 лет) преобладают те, кто пытается контролировать использование компьютера детьми (51,4%); 33,8% респондентов данной возрастной группы предоставляют детям свободу действий. Среди родителей старшего возраста (старше 40 лет) сторонников самостоятельности и совместной работы за компьютером выявлено примерно поровну (рис. 3).

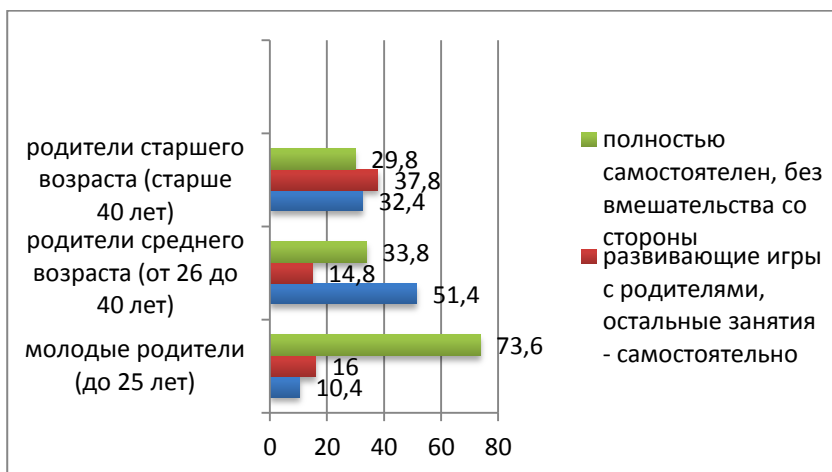


Рис. 3. Уровень включенности родителей в совместное использование цифровых устройств

66,5% респондентов указывают, что владеют базовыми навыками работы за компьютером, при этом 79,3% родителей из данной группы являются теми, кто предоставляют ребёнку полную свободу во взаимодействии с компьютером. 52,5% опрошенных – родители, которые разрешают ребёнку работать за компьютером только под присмотром. 13,3% родителей отметили, что ребёнок пользуется ИКТ путём самообучения.

Что касается устойчивости интереса дошкольника к компьютеру, то 10,7% респондентов отметили равнодушие. Поскольку в этих же анкетах время пользования компьютером было отмечено на уровне 15 минут, а само взаимодействие с ИКТ осуществлялось только под присмотром родителей, то можно предположить, что снижению привлекательности работы за компьютером способствовало её восприятие ребёнком как учебной задачи. Оставшихся участников опроса можно разделить на две группы.

63,9% респондентов отметили, что их дети с удовольствием работают за компьютером, а после этого легко переключаются на другой вид деятельности. В основном, данные родители указывают, что при отсутствии компьютера в жизни ребёнка ничего бы принципиально не изменилось, однако некоторые полагают, что в таком случае ребёнок был бы менее эрудированным. Что касается изменений в поведении, связанных, по мнению родителей, с работой дошкольника за компьютером, то 26,0% респондентов указали, что у ребёнка возник устойчивый познавательный интерес; 19,7% отметили повышение рассудительности и общительности; 17,6% затруднились с какими-либо однозначными выводами (рис. 4).



Рис. 4

20,2% респондентов указали, что их дети с удовольствием работают за компьютером, но переживают, когда их пре-

рывают. В группе данных родителей часть из них полагает, что при отсутствии в жизни ребёнка компьютера ничего бы не изменилось, а другая часть считает, что это негативно сказалось бы на самооценке ребёнка. Также следует отметить, что 8,2% родителей указали, что обеспокоены чрезмерной увлечённостью ребёнка компьютером. В целом, представители характеризуемой группы отметили как положительные изменения в характере дошкольников (например, на повышение общительности и любознательности указали 15,7% опрошенных), так и отрицательные (10,8% отметили, что ребёнок разучился играть в обычные игры, 30,2% подчеркнули возросшую раздражительность и упрямство). В целом, 73,2% респондентов указали, что при отсутствии ИКТ в жизни ребёнка принципиально ничего бы не изменилось, 6% полагают, что ухудшилась бы самооценка ребёнка, 4,1% отметили, что без компьютера ребёнок стал бы отставать в развитии (рис. 5).

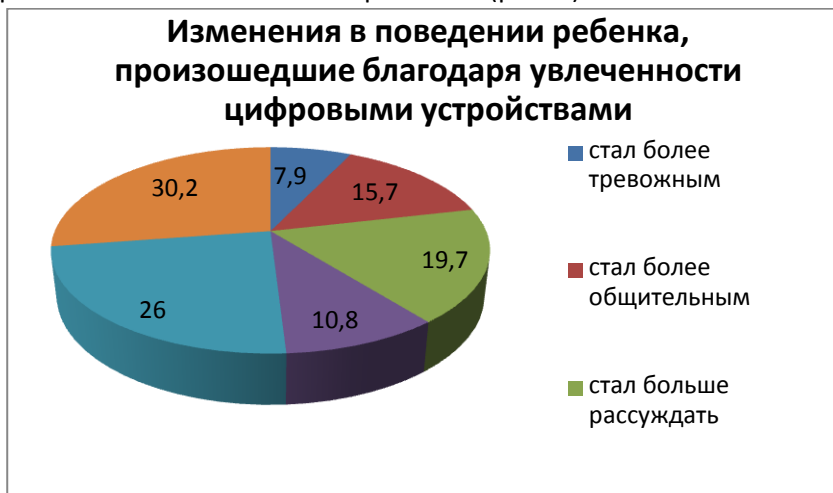


Рис. 5

В качестве доминирующего вида деятельности ребёнка 59,5% респондентов указали просмотр телепрограмм, причём

такая тенденция характерна как для родителей, контролирующую деятельность ребёнка, так и для тех, кто предоставляет ему полную самостоятельность. Второе место по предпочтениям заняли компьютерные игры – об этом сообщили 26% респондентов. Отметим также, что важная роль отводится чтению, как самостоятельному, так и со взрослым, однако конкуренцию телепрограммам данный вид занятий составить не может (рис. 6).

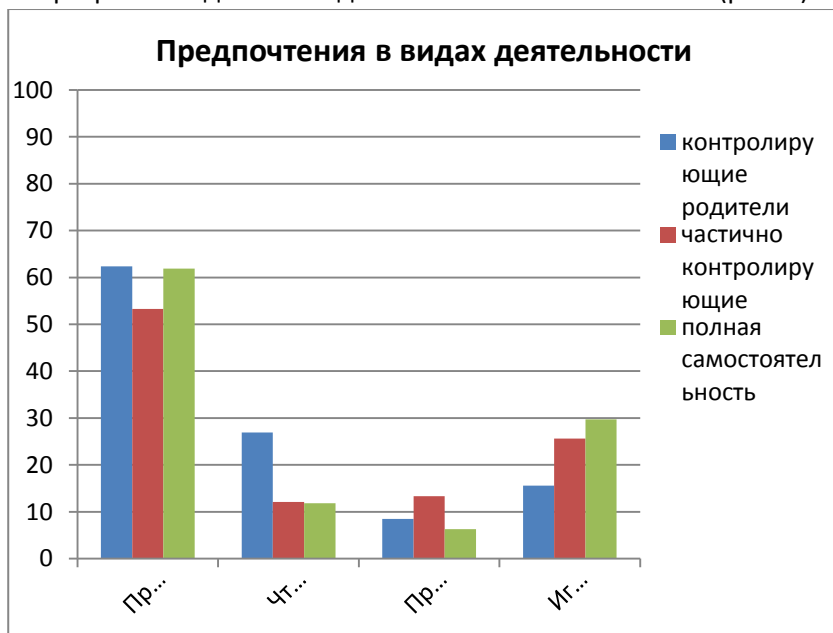


Рис. 6

Подытоживая результаты анкетирования, мы сформулировали ряд выводов.

1. Более половины респондентов указывают на наличие у детей опыта взаимодействия с компьютером. Средний возраст дошкольников, использующих компьютер, составляет три с половиной года, а к моменту поступления в школу активными пользователями ИКТ являются более 70% детей. Большая часть родителей допускает взаимодействие дошкольников с

компьютером, начиная с трёх лет, при этом контролируют данный процесс единицы.

2. Как правило, взаимодействие триады «ребёнок – компьютер – взрослый» характерно только для развивающих и обучающих игр, в то время как в других видах компьютерной активности ребёнку предоставляется самостоятельность. Также следует отметить, что мальчики, по сравнению с девочками, являются более опытными и активными пользователями ИКТ, проводят за компьютером больше времени и посвящают его, как правило, играм, а не обучению.

3. ИКТ заняли важное место в жизни дошкольников, причём их присутствие продолжает быстро возрастать. На сегодняшний момент они обладают такой значимостью, что принципиально важной задачей становится грамотное сопровождение данного взаимодействия родителями. Раннее начало использования дошкольниками компьютеров оказывает существенное влияние на становление их индивидуально-личностных особенностей.

2. СМИ как фактор формирования информационного пространства. Наряду с семьёй, значительное влияние на формирование и развитие индивидуально-личностных особенностей детей дошкольного возраста оказывают средства массовой информации. Как отмечает Д.А. Жукова, в начале XXI в. процесс перехода индустриально развитых стран на информационную стадию ознаменовался резким повышением роли средств массовой информации в жизни общества. Это связано с распространением принципиально новых систем связи, кабельного радио и телевидения, компьютерных текстовых коммуникационных систем, а также индивидуальных средств хранения информации [76, с. 17–18]. Безусловно, это в полной мере относится не только к взрослым потребителям СМИ, но и к детям, в частности, дошкольникам.

Поскольку речь идёт о целенаправленном влиянии на формирование информационного пространства, исследователи выделяют определённые методы воздействия на сознание в детских СМИ. Так, к основным методам, используемым в СМИ, Д.А. Жукова относит следующие: 1) убеждение, предполагающее воздействие на сознание человека путём обращения к его собственному критическому суждению и включающее такие приёмы распространения информации, как фрагментарность подачи, персонализация, отвлечение внимания от важной информации; 2) внушение, означающее такое словесное воздействие, которое воспринимается личностью без должного контроля сознания, но существенно влияет на её представления, установки и действия; 3) повторение, вызывающее ассоциативное действие психики, расширяющее сферу восприятия и запоминания информации, а также повышающее её субъективную значимость; 4) фрагментированность подачи информации, которая заключается в особом расположении сюжета или текста в блоке информационных сообщений и характеризуется двумя основными эффектами – очередности информации и первичности коммуникационного воздействия; 5) стереотипизация, предполагающая внедрение системы стереотипов – стандартов поведения, социальных мифов, политических иллюзий и т.п. [76].

В связи с тем, что старшие дошкольники, как правило, не являются полноценными потребителями печатного слова, для данной возрастной категории основополагающее значение имеет такой вид СМИ, как телевидение. Как указывает А.В. Махиянова, являясь одним из главных средств массовой информации и оказывая огромное влияние на всю социальную систему, телевидение в настоящее время фактически контролирует социокультурную динамику социума, пропуская её через

свои фильтры и поляризуя определённым образом всё ценностно-нормативное поле [147, с. 109].

Проведённый нами анализ позволяет заключить, что современные исследователи, изучая проблему «дети и телевизор», характеризуют телевидение в качестве фактора социализации подрастающего поколения. Так, А.Е. Захарова и Т.А. Рязанова отмечают, что эпоха средств массовой информации существенно преобразует жизнь человека. СМИ активно вторгаются не только в жизнь взрослых, но и в жизнь детей. Телевидение становится одним из основных факторов социализации. Экран становится одним из главных «воспитателей» ребёнка в семье [81, с. 72–73]. В.Ю. Зайцев указывает, что значительное большинство детей и подростков приобретают знания и опыт, осваивают образцы поведения, этические и моральные нормы не только на моделях семьи или в школе, но и благодаря средствам массовой коммуникации, особенно телевидению. В нашем обществе дети в значительной мере усваивают роли и правила поведения в обществе из телевизионных передач, газет, фильмов и других средств массовой информации. Символическое содержание, представленное в этих средствах массовой информации, оказывает глубокое воздействие на процесс социализации, способствуя формированию определенных ценностей и образцов поведения [78, с. 87].

Вместе с тем большинство исследователей подчёркивают неоднозначную роль телевидения в формировании картины мира и индивидуально-личностных качеств детей. Так, А.В. Махиянова отмечает, что роль телевидения как фактора социализации поливариативна. Оно популярно как способ организации свободного времени, но в то же время его воздействие на процесс формирования личности неоднозначно. Имеют место быть как позитивные аспекты, которые больше исходят из отечественных фильмов и мультфильмов, так и не-

гативные, источник которых заложен в рекламе и зарубежной кинопродукции. С целью понижения роли последних необходимо уменьшать количество сцен насилия, агрессии, увеличить объем образовательных, культурных программ, повысить качество государственного контроля [147, с. 113].

Схожую мысль высказывают А.Е. Захарова и Т.А. Рязанова. По их мнению, дети дошкольного возраста почти всю информацию воспринимают в виде образов, из этих образов они в дальнейшем строят свою модель мира, образцы поведения, всего того, на что они будут ориентироваться потом в своей жизни. Дошкольники все больше времени проводят перед экраном телевизора, их воображение в большей степени захвачено миром телевизионных историй. Принимая на себя роль героя мультфильма, ребёнок обогащает свое «Я» свойствами мультипликационного персонажа, а не близких людей, что не даёт ему возможности полностью раскрыть самосознание и специфику общения. Таким образом, все внимание ребенка приковано к персонажу, который ведет ребенка туда, куда захочет, не давая возможности отвлечься и поразмышлять. Если взрослые способны критично оценивать то, что им предлагается посмотреть, то дошкольники не обладают критическим мышлением и смотрят абсолютно все, принимая за чистую монету. Получается, что с помощью телевоздействия у ребенка формируются жизненные ценности, нормы и взгляд на мир [81, с. 73].

Негативное влияние современного телевидения на подрастающее поколение подчёркивает Е.М. Никитина. Исследовательница отмечает, что всего несколько десятилетий назад никто даже не мог представить, что ежедневные программы телевизионного вещания будут такими, какие они есть на сегодняшний день. Осознанно проводимая СМИ политика пропаганды насилия, жестокости и безнравственного поведения способствует «вымыванию» естественных жизненных и семейных цен-

ностей, приводит к нивелированию в обществе норм этики и морали, а также, по мнению прогрессивных ученых, способна вызвать различные детские поведенческие расстройства, которые чаще всего проявляются в форме гиперактивности, агрессии по отношению к окружающим и себе самому, повышенной утомляемости детей во время обычных школьных занятий [158, с. 263].

Не отрицая наличие негативных образцов поведения на телеэкранах, а также разделяя, до определённой степени, озабоченность педагогов и психологов, вызванную сомнительным телевизионным контентом, мы, тем не менее, не склонны к излишней драматизации рассматриваемого явления. Отрицательные персонажи всегда присутствовали как на телевизионном экране, так и на страницах художественных произведений, не говоря уже о том, что детям, так или иначе, приходится сталкиваться с негативными поведенческими реакциями реальных людей, однако это не означает, что дошкольники обязательно воспримут как руководство к действию модель поведения, отличающуюся от общепринятой. Морализаторство в отношении той или иной медиапродукции нерезультативно, поскольку коммерческое телевидение всегда ориентировалось на массового зрителя, и никаких изменений в данной сфере в обозримом будущем не предполагается.

В условиях самого разнообразного, в том числе и не очень качественного контента, ответственность за личностное и информационное развитие дошкольников лежит, безусловно, на их родителях. Даже если на экране демонстрируются негативные или неоднозначные модели поведения, родители могут провести разъяснительную работу. В такой семейной беседе мы отмечаем очевидный положительный момент: родители расставляют акценты с точки зрения общепринятой морали, а ре-

бёнок чувствует, что небезразличен им – его не просто усадили перед телевизором, а интересуются его мнением, готовы разъяснять увиденное, возможно, сопровождая разъяснения примерами из жизни или художественной литературы. Таким образом, в данном случае телевидение становится фактором формирования информационного пространства опосредованно, при помощи первого выделенного нами фактора – семьи.

Наше мнение созвучно с научными выводами, представленными в диссертационном исследовании В.И. Мишаниной. Исследовательница отмечает, что в условиях семейного воспитания телевизионные передачи познавательного цикла по характеру преподнесения материала могут оказывать стимулирующее воздействие на ребёнка, вызывая у него познавательный интерес к предложенному содержанию знаний и формам их дальнейшего освоения в детской деятельности. Развивающие возможности отдельных телевизионных передач успешно реализуются при условии, что они создаются с учётом возрастных особенностей дошкольников, включая достоверную, доступную информацию об окружающем мире, представляют её в занимательной и динамичной форме [150, с. 86].

В.И. Мишанина отмечает, что родители могут способствовать развитию дошкольников средствами телевидения в следующих формах: обсуждение увиденного на экране с выделением в содержании наиболее значимого для ребёнка, соответствующего его интересам и потребностям; побуждение детей к высказыванию оценок и суждений об увиденном; стимулирование у детей желания осуществлять перенос полученных знаний в различные виды детской деятельности (игра, конструирование, рисование, аппликация и т.п.), сотрудничество с детьми в этих видах деятельности [150, с. 123].

Важность и значимость положительного влияния СМИ подчёркивает А.А. Теплицкая, утверждая, что СМИ являются одним из наиболее значимых источников инкультурации и социализации, которые в том числе занимают и одно из ведущих мест по силе воспитательного воздействия. С точки зрения перспективы, необходимо чётко проводить границу между негативно воздействующими масс-медиа и теми, которые оказывают положительное влияние на детское развитие. Среди благоприятных критериев можно выделить: повышение политической культуры, ориентировку в современной ситуации, развитие социальных навыков, преемственность поведенческих шаблонов, повышение интеллектуального уровня, подъём культуры, социализацию в обществе, определение будущей профессии [213, с. 266].

На наш взгляд, наиболее эффективное воздействие на ребёнка дошкольного возраста осуществляется посредством специализированных СМИ – детских. Проведённый анализ выявил, что формирование информационного пространства при помощи детских СМИ рассматривается, преимущественно, в контексте формирования языковой личности ребёнка. Так, С.Н. Десяев и Н.Д. Десяева отмечают, что детская журналистика – газеты, журналы, теле- и радиопередачи, которые создаются для детей, а также деятельность детей в сфере средств массовой информации – один из важнейших факторов формирования языковой личности ребёнка. Она занимает значительное место в окружающем детей текстовом пространстве и обладает двумя важными особенностями. Во-первых, тексты детских СМИ в наибольшей степени из всех речевых произведений воздействуют на адресата, вызывают у него потребность откликнуться, побуждают к ответной речевой деятельности. Во-вторых, именно тексты детских СМИ способствуют форми-

рованию у детей представлений о том, в каком обществе мы живём. Это происходит потому, что в них отражены те факты и мнения, которые имеют значение или для общества в целом, или для каждого человека в отдельности [67, С. 336].

Помимо телевидения, определённую роль в формировании информационного пространства дошкольников играет также печатное слово. Так, Н.Л. Кулакова отмечает, что для данной возрастной категории издатели предлагают несколько универсально-тематических изданий, направленных на развитие познавательного интереса к окружающему миру («Узнавайка», «Почемучка и друзья», «Карапуз»), но преобладают монотематические, направленные на углублённое изучение одной из сторон окружающего мира: природы («Животные леса», «Маленький зоомагазин», «Барбос»), мира образов (раскраски и обучающие журналы для художников, комиксы), мира игры, сказки, мультипликации («Куклы», «Журнал сказок», «Винни и его друзья»). Выпускаются журналы для развития памяти и интеллекта с загадками, шарадами, конкурсами («Весёлые картинки», «Смешарики»). И уже в литературе для дошкольников осуществляется гендерный подход к раскрываемым темам: для девочек героинями журналов становятся принцессы и волшебницы, для мальчиков в качестве героев предлагаются машинки, самолётики и даже оружие [122, с. 81–82].

По информации Н.Л. Кулаковой, для дошкольников периодические издания выпускают 18 издательских домов (ИД). Четыре из них – международные медиахолдинги: De Agostini печатает журналы-коллекции, полные переводы зарубежных изданий (включая вёрстку и иллюстрации), которые меняются каждый год; «Джи Фабри Эдишнз» публикует переводные зарубежные издания – журналы-конструкторы, из которых к концу цикла собирается определённый объект; «Эгмонт Россия» печатает

тает, преимущественно, переводные зарубежные издания, сохраняющие оригинальные названия, без перевода на русский язык; белорусский ИД «Траско» специализируется на журналах и брошюрах для родителей и цикле журналов-раскрасок для детей, а также издаёт журнал, обучающий рисованию.

Из российских медиахолдингов ведущими являются: ИД «Карапуз», выпускающий преимущественно книги, но издающий также и ряд журналов для дошкольников и младших школьников; ИД «Комикс», публикующий переводные комиксы, фото юных читателей с их домашними любимцами, а также издания гендерной тематики – «Машинки» для мальчиков и «Школа волшебниц» для девочек; ИД «Розовый слон», выпускающий детскую литературу и журналы-раскраски; ИД «Мозаика-синтез», издающий пособия для младших школьников и журналы из цикла «7 гномов»; ИД «Искатель», публикующий для детей журнал «Мурзик и его друзья». Также по одному журналу для дошкольников публикуют ИД «Дрофа», «Кассен» «Детская коллекция», «АиФ» – детям», «Звонница», «Живой язык», издательская группа «Класс», издательства «Весёлые картинки» и «Лазурь» [122, с. 83–84].

Помимо традиционных печатных СМИ, в качестве факторов формирования информационного пространства следует также отметить электронные, или сетевые СМИ. Как отмечает В.В. Пономарёв, электронные СМИ обладают некоторыми, только для них характерными особенностями, выделяющими их из всей медиасистемы. Во-первых, это качество информации, её полнота и достоверность благодаря альтернативным источникам, возможности самостоятельно интерпретировать события и факты. Во-вторых, мультимедийность, т.е. возможность передачи информации в разных формах – вербальной, звуковой, фото, видео, анимационной и т.д. В-третьих, инте-

рактивность, т.е. многосторонний информационный обмен с пользователями, как с отдельными представителями, так и с целой аудиторией [176, с. 145].

В.В. Грудинская выделяет следующие основные черты он-лайн-СМИ, отличающие их от других видов массовой коммуникации: 1) интерактивность, позволяющая принять участие в интерактивных конкурсах, развивающих играх, он-лайн-уроках, обеспечивающая доступ к архивам номеров; 2) вседозволенность, заключающаяся в возможности влияния на издание посредством голосования, саморепрезентации; 3) мультикультурность, подразумевающая интернациональное общение большого числа людей, находящихся в разных частях света; 4) мифологичность, которая характеризуется «магичностью» (оформление он-лайн-газеты как анимационной игры), анимизмом (наличие персонажей, постоянно «живущих» на страницах газет и журналов), синкретизмом (расположение на ограниченном пространстве сайта большого числа не связанных между собой объектов различной природы и назначения); 5) универсальность, заключающаяся в возможности использования уникальной коммуникационной системы для различных целей; б) интегрированность, подразумевающая наличие ссылок на партнёрские сайты; 7) наглядность, которая заключается в ярком и красочном оформлении изданий [59].

По мнению В.В. Грудинской, детские издания в условиях рынка, стремясь привлечь внимание аудитории, часто адресуют свою продукцию сразу нескольким возрастным группам: дошкольникам и младшим школьникам, младшим школьникам и подросткам, подросткам и старшеклассникам. Это объясняется тем, что возрастные границы подвижны, и при переходе от одного возраста к другому отношение ребёнка к действительности меняется не сразу. Поэтому чёткого разделения сетевых изда-

ний для детей по классическому типоформирующему фактору всей детской прессы нет [59, с. 165]. В связи с вышесказанным, проанализировав около 80 он-лайн-изданий для детей, исследовательница выделила пять основных групп таких СМИ: 1) информационно-публицистические издания, содержащие отклики на происходящие в России и мире события; 2) издания, популяризирующие науку, технику, искусство, религию (прообраз отраслевой прессы); 3) развлекательные, имеющие своей целью заполнить досуг читателя; 4) литературно-художественные; 4) рекламно-справочные.

На наш взгляд, среди названных групп электронных СМИ всё же можно выделить те, которые в большей степени соответствуют дошкольному возрасту – развлекательные и литературно-художественные. В рамках первой группы В.В. Грудинская называет электронную версию журнала о детском творчестве и досуге «Лучик», который публикует детские стихи и рассказы, головоломки, а также издание «Самоделка», специализирующееся на чертежах для распечатки и конструирования из бумаги. Особое внимание уделяется юмористической прессе, в частности, электронной версии юмористической газеты «Весёлая переменка», размещающей смешные истории, рассказы, анекдоты и рисунки на школьную тему. Что же касается группы литературно-художественных СМИ, то часть журналов такого типа сохранилась с советских времён («Мурзилка», детская «Романгазета», «Костёр»), часть возникла относительно недавно («Почитай-ка», «Сибирячок»). Многие журналы нового времени акцентируют внимание на сказках для детей, различных легендах – исторических и народных [59, с. 167].

Подытоживая вышесказанное, отметим, что мы солидарны с А.А. Теплицкой, указывающей, что в современном мире информация является ведущим ресурсом, информационная

компетентность начинает выступать главной характеристикой человека. Детская аудитория, несомненно, является активным потребителем информации и, поскольку СМИ играют первостепенную роль в современном обществе, мы никак не можем препятствовать этому процессу. В зависимости от степени развития интеллекта любой ребёнок в той или иной мере подвергается воздействию СМИ, и это воздействие может производить как положительный, так и отрицательный эффект [213, с. 269]. Таким образом, СМИ – один из важнейших факторов формирования информационного пространства, служащий, при разумном подходе, воспитанию и социализации подрастающего поколения.

3. ДОО как фактор формирования информационного пространства. Характеризуя ДОО, следует отметить, что его возможности в формировании информационного пространства обусловлены, прежде всего, соответствующей образовательной средой. Так, А.К. Нисская, исследуя развивающий потенциал различных дошкольных образовательных сред, указывает, что понятие среды является весьма широким и охватывает социальные, культурные, экологические, географические, экономические и прочие условия жизни. Являясь фундаментальным для наук о человеке, оно рассматривается как одна из важнейших детерминант развития [160, с. 13]. Характеризуя понятие образовательной среды, исследовательница указывает, что, несмотря на многочисленные разработки отечественных и зарубежных учёных, единого общепринятого определения данного понятия не существует. Вместе с тем образовательная среда рассматривается чаще всего как система влияний и условий формирования личности, а также возможностей её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Важным является понимание её как области совместной дея-

тельности субъектов образования, создаваемой ими и обеспечивающей реализацию личных и социальных целей образования [160, с. 24].

И.Г. Шикина отмечает, что современный философский взгляд на развивающую среду дошкольного детства понимает её как совокупность предметов, представляющих собой наглядно воспринимаемую форму существования культуры, в которых запечатлен опыт, знания, вкусы, способности и потребности многих поколений [242, с. 76]. Исследовательница указывает, что развивающая среда должна быть ориентирована на «зону ближайшего развития» дошкольника. Предполагается, что она должна содержать, во-первых, известные ему предметы и материалы, во-вторых, те, которыми ребёнок овладевает при помощи взрослых, в-третьих, незнакомые, новые элементы среды. По мере того как «зона ближайшего развития» дошкольника исчерпывается, предметно-развивающая и игровая среды постепенно обновляются.

Развивающая среда характеризуется широким спектром функций: является носителем разнообразной информации об окружающем мире, обеспечивает различные виды активности дошкольника, представляет собой основу для самостоятельной деятельности ребёнка, развивает способность к принятию и осуществлению самостоятельных решений. Применительно к детям предметно-развивающая среда выполняет информационную функцию – каждый предмет несёт определённую информацию об окружающем мире, становится средством передачи социального опыта. Не менее важной представляется стимулирующая функция среды. Среда способствует развитию, если представляет интерес для ребёнка, стимулирует его действовать, исследовать. Статичная среда не в состоянии активизиро-

вать дошкольника, пробудить в нём желание действовать в ней [242, с. 76].

Важность предметно-пространственной среды ДОО подчёркивают А.В. Макарова, И.В. Бурцева и О.В. Трофимова. Характеризуя предметно-пространственную среду как организацию пространства и использование оборудования и другого оснащения в соответствии с целями безопасности, психологического благополучия и развития ребёнка, а также создание интерьера в помещении ДОО [141], воспитатели-практики отмечают, что организация среды должна служить удовлетворению потребностей и интересов ребёнка, давать ему возможность постоянно чувствовать себя владельцем игрушек, иметь свободный доступ к средствам изобразительной, игровой, конструктивной и другой деятельности [141].

М.В. Урбанская указывает, что формирование личности ребёнка в ДОО, прежде всего, обеспечивается социально-богатой, культуротворческой окружающей средой. Среда – решающий фактор образования и воспитания. Среда складывается, а педагогом используется из предметно-пространственного окружения, из социально-поведенческого окружения, из событийного и информационного окружения. Все это представляет ребенку жизнь, содействует формированию образа жизни и служит основанием для последующего взаимодействия с ней, оценивания ее и выстраивания собственного поведения в этом представленном в сознании ребенка мире [221].

Осуществлённый нами анализ показывает, что предметно-развивающая среда современного ребёнка коренным образом отличается от среды предыдущих поколений. Появление новых игрушек, разнообразных технических приспособлений и компьютерных приложений, а также изменение способов подачи информации в современных СМИ (выделенный нами второй

фактор формирования информационного пространства) способствуют созданию среды, принципиально отличной от традиционной. Нередко виртуальная среда оказывается не менее, а то и более интересной для дошкольников, в связи с чем важнейшей задачей ДОО является проектирование среды, основанное на учёте детских интересов и субкультуры.

Информатизация современного общества подразумевает, что ДОО должно стать для ребёнка своеобразным проводником в мир новых технологий, сформировать информационную культуру и компетентность. Так, Е.Ю. Никитина и Н.В. Бутенко пишут, что современные аудиовизуальные средства обучения помогают педагогу разнообразить образовательный процесс, и на основе интереса мотивировать ребёнка на конкретный вид деятельности. Исследованием установлено, что в образовательных учреждениях ИКТ выступают эффективным педагогическим средством постоянного совершенствования содержания образования и методов воспитания развития ребёнка в информационном пространстве компьютерных технологий. В учреждениях дошкольного образования процесс информатизации обусловлен современными требованиями развивающегося общества, которое нуждается в том, чтобы граждане России были готовы к более производительному и творческому труду в условиях обновления мирового информационного пространства [159, с. 102].

Схожую мысль высказывают Л.К. Гугова и О.Л. Гизатулина. Исследователи отмечают, что информатизация дошкольного образования – процесс объективный и неизбежный. Согласно новым требованиям ФГОС внедрение инновационных технологий призвано, прежде всего, улучшить качество обучения, повысить мотивацию детей к получению новых знаний, ускорить процесс усвоения знаний. В детских садах формируется новая

образовательная среда, появляются высокотехнологичные информационные средства обучения и развития дошкольников (цифровые фотоаппараты, видеомагнитофоны, видеокамеры, компьютеры, мультимедийные проекторы, экраны, сенсорные интерактивные доски и пр.). Расширяется производство развивающих и образовательных мультимедиапродуктов для детей дошкольного возраста (компьютерных игр, электронных энциклопедий, мультфильмов, учебных видеофильмов и программ, сайтов и пр.). Применение в практике постоянно меняющихся информационных технологий в жизни общества заставляет менять отношение к устоявшимся формам и методам работы в ДОО руководителей, воспитателей, узких специалистов [63, с. 102].

По мнению И.Г. Шикиной, формирование у дошкольников информационных представлений должно быть представлено не в виде учебной формы передачи знаний, а посредством специально организованной развивающей среды образовательного учреждения. Базовыми компонентами предметно-развивающей среды как элемента информационной образовательной среды ДОО стали: компьютерно-игровой комплекс, центр медиатеки, музей, библиотека, центр экспериментирования, центр экологии, методический кабинет, групповые помещения, музыкальный и театрально-танцевальный комплекс, лестничные марши и рекреации, кабинет психолога, дизайн-студия, медицинский кабинет. Каждый из базовых компонентов анализировался с позиции представленности в нем информации об окружающей действительности и насыщался дидактическими средствами, позволяющими ребенку самостоятельно исследовать, изучать, осваивать способы получения, переработки и хранения информации. Особое место занимал центр медиатеки, который являлся базой для формирования информационной культуры не

только для детей, но и взрослых – родителей и педагогов [242, с. 78].

А.П. Шмакова и Л.В. Храмова делают акцент на необходимости непосредственного внедрения новых информационных технологий в дошкольное образование. Исследователи выделяют следующие преимущества компьютеров по сравнению с традиционными формами обучения:

- 1) предъявление информации на экране компьютера в игровой форме вызывает у детей большой интерес;
- 2) наличие образного типа информации, понятного дошкольникам;
- 4) движения, звук, мультипликация надолго привлекают внимание ребёнка;
- 5) проблемные задачи, поощрение ребёнка при их правильном решении самим компьютером являются стимулом познавательной активности детей;
- 6) предоставление возможности индивидуализации обучения;
- 7) самостоятельная регулировка ребёнком темпа и количества решаемых игровых обучающих задач;
- 8) обретение дошкольником уверенности в себе в процессе деятельности за компьютером;
- 9) моделирование таких жизненных ситуаций, которые нельзя увидеть в повседневной жизни;
- 10) предоставление ребёнку возможности самостоятельно исправить свои ошибки [244, с. 93].

Вместе с тем исследователи отмечают, наряду с очевидными преимуществами использования информационных технологий, и ряд проблем:

- 1) проблема сохранения здоровья детей при работе с компьютером;
- 2) проблема отсутствия готовности воспитателей к применению информационных технологий в процессе развития дошкольников;
- 3) проблема недостаточной теоретической и методической разработанности основ применения ИКТ в дошкольном образовании;
- 4) недостаточное техническое оснащение ДОО [244].

А.Н. Оробинская подчёркивает, что информатизация дошкольного образования открывает воспитателям возможности для широкого внедрения в педагогическую практику новых методических разработок. Использование информационно-коммуникационных технологий в детском саду позволяет модернизировать воспитательно-образовательный процесс, повысить эффективность, мотивировать детей на поисковую деятельность, дифференцировать обучение с учётом индивидуальных особенностей детей [168, с. 52]. В частности, исследовательница делает акцент на необходимости использования мультимедийных технологий. По мнению А.Н. Оробинской, имеющиеся компьютерные программы не всегда отвечают дидактическим принципам, поэтому она предлагает разработку и внедрение авторских тематических мультимедийных презентаций, которые позволяют глубже погрузить ребёнка в предмет изучения, создать иллюзию сопричастности, сопереживания с изучаемым объектом [168, С. 53]. Также существенное значение для формирования информационного пространства имеет такой вид совместной работы детей, воспитателей и родителей, как проектная деятельность, включающая в себя планирование деятельности, сбор информации (в том числе при помощи ИКТ), подготовка и непосредственная презентация проекта и последующая рефлексия.

Целенаправленное применение информационных технологий в ДОО будет способствовать реализации не только развивающей, но и корректирующей функции. Детский сад наряду с детьми раннего и дошкольного возраста посещают дошкольники с задержкой психического развития, с нарушением зрения. Дети с ОВЗ могут иметь серьёзные проблемы с развитием моторных, сенсорных функций, психических процессов: восприятия, памяти, внимания, мышления, пространственных представлений. У таких дошкольников может наблюдаться повы-

шенная утомляемость. Использование информационных технологий в совместной и самостоятельной деятельности взрослых и детей является одним из эффективных способов коррекции имеющихся проблем в психическом, личностном развитии ребёнка. Они активизируют и восстанавливают высшие психические функции, повышают мотивацию деятельности, её регуляцию ребёнком. К тому же они являются средством, обеспечивающим индивидуализацию воспитания и обучения воспитанников [168, с. 54].

Несмотря на то, что необходимость целенаправленного изучения ИКТ дошкольниками с каждым годом становится всё более очевидной, непосредственные занятия, посвящённые овладению азами компьютерной грамотности, а также пониманию сущности информации и информационных процессов (безусловно, на доступном возрасту уровне), в ДОО практически не проводятся. Так, Е.Е. Игнатенко, О.А. Маркина и С.В. Базикало отмечают, что основными формами использования ИКТ в работе воспитателя ДОО являются: 1) подбор иллюстративного материала к НОД, оформлению родительских уголков, группы, информационного материала для оформления стендов, папок-передвижек; 2) подбор дополнительного познавательного материала к НОД, создание дидактических, развивающих игр, создание комплекса видеоматериалов; 3) создание презентаций для повышения эффективности образовательных занятий с детьми и педагогической компетенции у родителей в процессе проведения родительских собраний; 4) оформление групповой документации, отчётов [86].

Схожие идеи высказывает А.М. Асланова. Применение современных информационных технологий в ДОО характеризуется, прежде всего, не образовательной, а обслуживающей функцией. Это подбор иллюстративного материала к НОД и для оформления стендов, группы, кабинетов (сканирование,

интернет, принтер, презентация). Также подбор дополнительного познавательного материала к занятиям, знакомство со сценариями праздников и других мероприятий. Использование ИКТ помогает при оформлении необходимой документации, отчетов. Компьютер позволит не писать отчёты и анализы каждый раз: достаточно набрать один раз схему и в дальнейшем только вносить необходимые изменения. Систематически педагоги создают презентации в программе Power Point для повышения эффективности образовательных занятий с детьми и педагогической компетенции у родителей в процессе проведения родительских собраний. При помощи сети Интернет обмениваются опытом, знакомятся с периодикой, наработками других педагогов России и зарубежья [8, с. 680].

Для того чтобы ДОО могло быть полноценным фактором формирования информационного пространства, информатизация образовательно-воспитательного процесса должна быть целостным процессом, обеспечивающим полноценное развитие личности. А эффективность может быть обеспечена только при условии взаимодействия всех участников данного процесса – администрации, педагогов, воспитанников и их родителей. Таким образом, использование ИКТ в рамках ДОО целесообразно осуществлять в рамках следующих направлений:

- 1) использование компьютера с целью приобщения дошкольников к современным техническим средствам передачи и хранения информации;
- 2) применение ИКТ как средства интерактивного обучения, позволяющего стимулировать познавательную активность детей;
- 3) сотрудничество с семьёй ребёнка в вопросах использования ИКТ в домашних условиях;
- 4) использование ИКТ с целью осуществления сетевого управления, организации педагогического процесса, методической службы, т.е. для оптимизации деятельности ДОО.

2.2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА КАК РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Полноценное развитие дошкольников в условиях информационного пространства не может происходить само по себе – для этого необходимо соблюдение определённых психолого-педагогических условий, способствующих не просто поверхностному знакомству с современными информационными технологиями, а являющихся базисом для становления личности, обладающей достаточной информационной компетентностью. Проведённый анализ позволил нам выявить четыре основных педагогических условия моделирования информационного пространства как развивающей среды: 1) наличие информационно-образовательных средств; 2) готовность и способность педагогов и родителей к использованию информационно-образовательных средств; 3) готовность и способность дошкольников к использованию информационно-образовательных средств; 4) игровая форма представления материала. Рассмотрим их подробнее.

1. Наличие информационно-образовательных средств. В общем смысле под понятием «средства обучения в педагогике» подразумевается материальный или идеальный объект, используемый для усвоения знаний, формирования опыта познавательной и практической деятельности. Средства обучения существенно влияют на качество получаемых знаний, умственное и личностное развитие обучаемых. Под информационно-образовательными средствами мы подразумеваем: объекты окружающей среды; действующие модели механизмов, сооружений и т.п.; макеты и муляжи; приборы и средства для демонстрационных экспериментов; графические изображения – картины, рисунки, схемы и т.п.; книги и учебные пособия; совре-

менные информационные технологии, в частности, компьютеры.

Использование в дошкольной педагогике разнообразных физических объектов, равно как графических и текстовых материалов, не ново. Данной проблематике посвящено множество научно-исследовательских работ, дидактических и методических материалов, успешно применяемых в педагогической практике на протяжении десятков лет. Никаких принципиально новых, революционных идей в использовании указанных информационно-образовательных средств не предвидится. Вместе с тем на данный момент в рамках дошкольной педагогики существует значительно меньше исследований, посвящённых последнему названному нами средству – компьютеру. Такая ситуация обусловлена несколькими причинами. Во-первых, в связи со сложной экономической ситуацией далеко не все ДОО могут себе позволить содержание и обслуживание компьютерного класса. Во-вторых, нет нужного количества специалистов с педагогическим образованием и достаточной информационной компетентностью. В-третьих, нет соответствующих образовательных программ и методических разработок. В-четвёртых, в связи со стремительным развитием ИКТ компьютеры и программное обеспечение быстро устаревают: в отличие от упомянутых выше муляжей, макетов и графических средств, которыми успешно пользовалось много поколений дошкольников, компьютерная техника пятилетнего возраста не будет отвечать современной информационной ситуации ни программно, ни аппаратно. Таким образом, в контексте нашего исследования под наличием информационно-образовательных средств подразумевается наличие современного стационарного компьютера или ноутбука, поддерживающего соответствующее программное обеспечение и подключенного к интернету.

Помимо компьютеров, в ДОО целесообразно использовать интерактивные доски. Так, С.А. Котова отмечает, что интерактивная доска значительно расширяет возможности предъявления учебной информации, позволяет усилить мотивацию ребенка. Применение мультимедиа технологий (цвета, графики, звука, современных средств видеотехники) позволяет моделировать различные ситуации и среды. Игровые компоненты, включенные в мультимедиа программы, активизируют познавательную деятельность обучающихся и усиливают усвоение материала. Интерактивные средства обучения станут отличными помощниками в диагностике развития детей: развитие внимания, памяти, мышления, речи, личности, навыков учебной деятельности [115, с. 51].

Развивающий характер информационного пространства предусматривает не просто общее ознакомление с азами компьютерной грамотности, а работу со специализированными программами, направленными на формирование и совершенствование конкретных информационных умений. Проведённый анализ выявил наличие электронных обучающих программ, предназначенных для детей дошкольного возраста, а также соответствующих учебных программ, основанных на их использовании. Так, в рамках программы дополнительного образования дошкольников «Развивающие компьютерные игры» И.В. Протасова предлагает использование электронных обучающих дисков в соответствии с обозначенными учебными разделами: 1) «Знакомство с компьютером»: диск «Компьютер Ёжика»; 2) «Компьютер и мир вокруг»: диски «Детская энциклопедия Кирилла и Мефодия», «Энциклопедия Всезнайки», «Искатель»; 3) «Компьютер учит читать»: диски «Маша и медведь», «Развитие речи», «Лунтик. Русский язык для малышей»; 4) «Компьютер учит математике»: диски «Арифметика. Магазинчик домовёнка Бу», «Математика. Хитрые задачки», «Мате-

матика. Учимся решать задачи»; 5) «Компьютер развивает внимание, память, мышление»: диски «Алик. Скоро в школу», «Лунтик. Развивающие задания для малышей», «Баба Яга. Школа на курьих ножках»; 6) «Компьютер помогает творить»: диск «Развиваем воображение»; 7) «Калейдоскоп игр»: диск «Смешарики. Калейдоскоп игр» и т.д. [185].

Г.Н. Дубогрызова предлагает использование компьютерных программ, ориентированных на музыкальное воспитание дошкольников. Исследовательница указывает, что музыкально-компьютерные технологии – очень молодая и динамично развивающаяся область знаний. Она находится на стыке между техникой и искусством, предоставляющим человеку постоянно совершенствующиеся инструменты для творчества, обучения и научных исследований. На музыкально-компьютерные технологии как на область исследований существует множество разных взглядов, что позволяет их классифицировать именно как систему знаний, объединяющую в себе информатику, звукорежиссуру, педагогику и музыковедение [70, с. 25]. Г.Н. Дубогрызова называет ряд мультимедийных музыкально-развивающих программ, которые могут быть использованы в работе с детьми дошкольного и школьного возраста как в образовательных дошкольных учреждениях, так и в условиях семейного воспитания. К ним относятся: интерактивные музыкальные игры «Щелкунчик», «Алиса и Времена года», «Клиффорд. Угадай мелодию!», развивающая музыкальная игра «Волшебная флейта», музыкальная программа «Твинисы. Весёлые нотки», обучающие программы «Сен-Санс. Карнавал животных», «Улица Сезам. Давай-те сочинять музыку», мультимедийная музыкальная программа «Музыкальный класс» [70, с. 27].

А.М. Вербенец указывает на возможность использования современных информационных технологий в процессе художественно-эстетического развития дошкольников. Так, исследова-

тельница указывает, что в специально разработанных компьютерных играх серий «Изобразительное творчество», «Конструирование», «Баба Яга учится...», «Мышка Мия», «Всемирная картинная галерея с тётушкой Совой» и др. задано содержание представлений и умений, осваиваемых детьми, продуманы способы его оптимального преподнесения. Содержательные (сюжет и персонажи, интересные детям; опора на игровую и практическую мотивацию) и формальные параметры (визуальный способ представления информации; звуковое сопровождение, цветовые решения) учитывают наглядно-образный уровень мышления дошкольников, позволяют поддерживать и активизировать их внимание. Интерактивность данных ресурсов позволяет ребенку «управлять» ситуацией, «воздействовать» на нее, что «вуалирует» (маскирует) процесс обучения и приводит его в соответствие с реальным уровнем развития детей. Обучение воспринимается как игра, развлечение, приобретает занимательный характер [39, с. 6].

Р.Ю. Белоусова и М.И. Голунова отмечают возможность применения информационных технологий в экологическом воспитании детей дошкольного возраста – под руководством авторов исследования осуществлялось руководство опытно-экспериментальной деятельностью ДОО по теме «Экологическое воспитание детей старшего дошкольного возраста в условиях компьютерно-игрового комплекса». Исследователи указали, что при применении программ и реализации методических рекомендаций по экологическому воспитанию детей дошкольного возраста в условиях компьютерно-игрового комплекса можно обеспечить формирование осознанно-правильного отношения детей к природе и одновременно их обучение компьютерной грамоте. Кроме того, специально разработанные компьютерные программы могут стать средством диагностики

сформированности определённого отношения детей к природе (познавательного, эстетического и гуманистического [17, с. 53].

Р.Ю. Белоусова и М.И. Голунова пишут, что для изучения основных приёмов работы с компьютером использовался мультимедийный курс «Мир информатики», а экологическое воспитание осуществлялось на основе программы «Юный эколог». Исследователи указывают, что проведение занятий по экологическому воспитанию в условиях компьютерно-игрового комплекса имеет позитивные результаты: 1) повысился уровень познавательной активности детей; 2) усовершенствованы навыки учебной деятельности; 3) значительно быстрее идёт усвоение материала (представления о животных, птицах как о живых организмах, об их приспособленности к среде обитания стали системными); 4) улучшилась координация руки и глаз [17, с. 54].

А.Г. Кушниренко и И.Б. Рогожкина предлагают преподавание старшим дошкольникам дисциплины, традиционно считающейся приемлемой для старшей возрастной категории – программирования. С этой целью коллективом программистов была разработана программная среда ПиктоМир, в которой дети получили возможность создавать программы, не опираясь на навыки работы с текстами. Вместо текстовых команд в ПиктоМире используется набор пиктограмм, с помощью которых дети могут собрать на экране компьютера несложную программу, управляющую виртуальным Роботом. Теоретически ПиктоМир обеспечивает педагогу возможность постепенно вводить такие важнейшие концепции программирования, как циклы, подпрограммы и условные операторы [126, с. 873].

Авторы отмечают, что «грамотно выстроенный курс программирования влечет за собой развитие важнейших когнитивных навыков, таких как умение планировать и организовывать свою деятельность, а также развитие математических способностей и абстрактного мышления. Кроме того, занятия програм-

мированием способствуют формированию и развитию особого типа мышления, называемого алгоритмическим. Этот тип мышления подразумевает умение планировать структуру действий, разбивать сложную задачу на простые, составлять план решения задачи. В широком смысле, алгоритмическое мышление является операционной базой всех методов и приемов обработки и использования информации. Навыки, составляющие его основу, являются метапредметными и необходимы каждому человеку, живущему в современном информационном обществе, независимо от его профессиональной подготовки и ориентации» [126, с. 879].

Следует также отметить важность использования информационно-образовательных средств в совершенствовании специализированной дошкольной образовательно-воспитательной среды. Так, Н.И. Болдырева указывает на целесообразность использования компьютерных технологий в работе логопеда. Педагог отмечает, что ею было изучено и опробовано в коррекционном процессе достаточно много учебных программ для детей старшего дошкольного возраста. Наиболее эффективными при работе с детьми с нарушениями речи Н.И. Болдырева называет такие специализированные компьютерные программы, как «Игры Тигры», «Весёлая азбука», «Даша-следопыт», «Баба Яга учится читать», «Учимся говорить правильно», «Супердетки. Учим буквы», «Гарфилд дошкольникам. Основы грамматики и письма», «Трое из Простоквашино. Букварь с дядей Фёдором», «Трое из Простоквашино. Шарик учит азбуку», «Букварик-смешарик» [28, с. 19].

Е.Н. Лихачёва и В.В. Лихачёв характеризуют коррекционное направление компьютерных технологий при обучении детей, испытывающих трудности при усвоении дошкольной образовательной программы. Авторы представляют автоматизированную развивающую программу «Лесенка», основанную на

следующих дидактических принципах: «1) научность содержания методики формирования познавательных, эмоциональных процессов и личности ребенка в целом; 2) соответствие и взаимосвязь содержательной и процессуальной сторон формирования познавательных, эмоциональных процессов и личности ребенка в целом; 3) развитие обучающихся в процессе работы с программой через индивидуализацию воспитания; 4) доступность и посильность в достижении целей; 5) рациональное соотношение познавательности, занимательности и зрелищности автоматизированной развивающей программы; 6) наличие положительного эмоционального фона настроения у ребенка» [134, с. 293].

Е.Н. Лихачёва и В.В. Лихачёв указывают, что рассматриваемая программа характеризуется наличием трёх последовательных уровней, обладающих возрастающей степенью сложности. Каждый из них включает задания, направленные на развитие определённых психических процессов – восприятия, внимания, мышления, памяти, эмоциональной сферы. Переход от одного задания к другому возможен только при условии его успешного выполнения, тогда как в случае допущенной ошибки осуществляется переход в начало задания. Исследователи указывают, что, с учётом контингента пользователей программы, она не перегружена лишними звуковыми и визуальными эффектами, а её использование позволяет успешно расширить границы коррекционного воздействия [134, с. 293–294].

Вышесказанное позволяет сделать вывод, что наличие как современной компьютерной техники, так и развивающих компьютерных программ является важнейшим психолого-педагогическим условием моделирования информационного пространства как развивающей среды. В мире, основой которого является информация, новейшие компьютерные технологии способны заинтересовать дошкольника новыми зна-

ниями и обеспечить получение этих знаний в удобном для ребёнка ритме, с учётом его индивидуально-психологических и интеллектуальных способностей.

2. Готовность и способность педагогов и родителей к использованию информационно-образовательных средств. Второе выделенное нами психолого-педагогическое условие основывается, прежде всего, на признании педагогами и родителями важности и целесообразности использования современных компьютерных технологий для развития дошкольников в информационном пространстве. Так, Н.Ю. Охрименко и В.Ю. Исаева отмечают, что в настоящее время компьютерные технологии стали активно применяться в образовательном процессе. Создается множество простых и сложных компьютерных программ для различных областей познания. В зависимости от возраста ребенка и применяемых программ компьютер может выступать в роли оппонента по игре, быть рассказчиком, репетитором, экзаменатором. Существуют различные компьютерные средства, направленные на развитие различных психических функций детей, таких как зрительное и слуховое восприятие, внимание, память, словесно-логическое мышление и др., которые можно с успехом применять при обучении детей дошкольного возраста. Т.е. важной составляющей современного образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения является создание интерактивной, взаимодействующей среды, позволяющей существенно расширить возможности взаимодействия ребенка с информационными ресурсами [169, с. 100–101].

Схожую мысль высказывает Е.И. Ловцевич. Он указывает, что компьютер несет в себе образный тип информации, наиболее близкий и понятный дошкольникам, делает процесс коррекции интересным и занимательным, как для педагогов, так и для детей. Мультимедийные презентации сочетают в се-

бе динамику, звук, красочное изображение, что значительно улучшает восприятие информации. Просматривая презентацию, дети быстрее и лучше запоминают информацию, учатся объединять изображение и звук в одно целое. Компьютерные игры, презентации способствуют успешному усвоению всех компонентов речи. Дети получают эмоциональный и познавательный заряд, вызывающий у них желание рассмотреть, действовать, играть, вернуться к этому занятию вновь. Этот интерес и лежит в основе формирования таких важных структур, как познавательная мотивация, произвольная память и внимание, а именно эти качества обеспечивают психологическую готовность ребенка к обучению в школе [135, с. 222].

Немаловажным фактором, характеризующим готовность педагогов к проведению занятий с применением современных ИКТ, является знание ими структуры таких занятий. Так, по мнению О.В. Цаплиной, система занятий с применением компьютера должна строиться с учётом следующих рекомендаций: 1) начало занятий включает обучение детей работе с мультимедийными технологиями, формирование элементарных навыков компьютерной грамотности. Первые занятия вводят детей в особенности работы с мультимедийной технологией, изучение содержания, функций клавиш, отработку навыков работы с компьютерной мышью; 2) содержание занятий постепенно усложняется: одни и те же способности и навыки отрабатываются сначала в более простой форме с использованием наглядных схем, моделей; в дальнейшем – в более сложной, устной форме; 3) содержание занятий составляется таким образом, чтобы комплексно развивать компоненты системного мышления к предпосылке их формирования; 4) содержание действующего учебно-тематического планирования в дошкольном учреждении учитывает единство компьютерных занятий с другими занятиями в дошкольном учреждении [234, с. 133].

Исследовательница отмечает, что каждое занятие имеет одинаковую структуру и включает в себя три этапа. Подготовительный этап проходит в игровой зоне компьютерного класса и длится 5–10 минут. На этом этапе дети вводятся в содержание предстоящей деятельности с помощью наглядно-дидактического материала, собственной предметно-практической деятельности, игровых ситуаций. Таким образом, осуществляется ориентировка в предстоящей деятельности на компьютере, формируется интерес и мотивация к работе, пробуждается воображение детей, ребенок стремится к активной деятельности. Основной этап проводится с использованием мультимедийных технологий, длится не более 15 минут. Сначала детям даются дополнительные пояснения и краткое объяснение того, что им нужно сделать на проекторе, после чего дети занимают свои места и приступают к работе. Проводится наблюдение за работой детей, при необходимости даются дополнительные пояснения, уточняется задача, делаются замечания. По окончании созданные детьми работы сохраняются на компьютере, при необходимости распечатываются. На заключительном этапе проводится оценка выполненных работ путем совместного обсуждения и сравнения. Можно вовлечь детей в игровую и предметную деятельность, используя результат компьютерной работы. В конце занятия в обязательном порядке проводятся упражнения по снятию зрительного и общего утомления: гимнастика для глаз (1 мин), общие физические упражнения (1 мин) [234, с. 133].

Т.В. Скрапстынь описывает систему занятий кружка дополнительного образования «Компьютошка», ориентированного на развитие основных мыслительных операций, основных свойств внимания и памяти старших дошкольников. В рамках программы происходит отработка навыков работы с компьютером (восприятие информации с экрана, её анализ, управление

мышью и клавиатурой), развитие креативности детей посредством использования компьютерных игр, расширение кругозора дошкольников [201, с. 41]. Исследовательница характеризует этапы представленной программы. Первый, подготовительно-ознакомительный, этап направлен на эмоциональную и физическую подготовку ребёнка к использованию компьютерных игр в процессе занятия в соответствии с поставленными задачами. В начале занятия проводится гимнастика для глаз, пальчиковая гимнастика для подготовки зрительного и моторного анализаторов к работе. Дети вводятся в проблемную ситуацию, то есть дается установка на игру. На втором, основном (обучающем), этапе решаются образовательные задачи, отвечающие целям занятия (презентация игры, мотивация и психологический комфорт). Постепенно и поэтапно усложняются виды работы, переходя от простых к более сложным заданиям, дается оценка самих результатов и способов их достижения. Третий, заключительно-диагностический этап, необходим для совместной, а затем и самостоятельной оценки ребёнком результатов деятельности. Функции контролёра правильности решения задач выполняет компьютер, а педагог фиксирует уровень успешности выполнения ребёнком задания. В заключительной части также уделяется внимание гимнастике для глаз и релаксационным упражнениям под музыкальное сопровождение [201, с. 42].

По мнению Т.К. Смыковской, эффективным средством приобщения дошкольников к миру информационных технологий является метод проектов. Его достоинство состоит в том, что познающий мир человек самым непосредственным образом включен в активный познавательный процесс, самостоятельно формулирует познавательную проблему, осуществляет сбор необходимой информации, планирует варианты решения проблемы, делает выводы, анализирует свою деятельность, формируя «по кирпичикам» новое здание, и приобретает новый

учебно-познавательный и жизненный опыт [205, с. 109]. Исследовательница приводит темы проектов, ориентированных на приобщение дошкольников к миру информационных технологий:

1) исследовательские: «Моя семья в мире информационных технологий», «Какие письма пишут бабушки, мамы и сестры?», «Кто правит в царстве информационных технологий?», «Живем ли мы в мире информационных технологий?», «Кого победили информационные технологии?», «Что это за технологии – информационные?», «Почему информационные технологии назвали информационными?», «Можно ли потрогать электронные деньги?», «Где у папы кошелек для электронных денег?» и др.;

2) информационные: «Как текстовые редакторы помогают взрослым?», «Люди каких профессий пишут тексты на компьютере?», «Что такое Интернет для моих родителей?», «Кто такие компьютерные вирусы?», «Какие информационные технологии знает компьютер?» и др.;

3) творческие: «Дерево в компьютере» (создание сценария сказки), «Компьютерные вирусы, к барьеру» (театрализация), «Азбука компьютера» (подготовка и проведение праздника для средней возрастной группы), «Создаем мультфильм» (съемка видеофильма), «Наши любимые сказки» и «Времена года» (оформление альбома) и др.;

4) практико-ориентированные: «Письмо Деду Морозу» (создание письма в текстовом редакторе со вставкой изображений из файла), «Рисуем портреты сказочных героев» (создание графических файлов), «Зимние узоры» (освоение инструментов «карандаш» и «ластик» в графическом редакторе), «Моя азбука» (создание средствами текстового редактора персональной азбуки) и др.;

5) ролевые: «Секреты компьютера» (театрализация в группе), «Всему свету по секрету...» (спектакль для родителей, расска-

зывающий о возможностях информационных технологий), «Алиса в мире информационных технологий» (спектакль), «Мушкетеры в мире информационных технологий» (игра-соревнование), «Спасатели и паутина Интернета» (ролевая игра) [205, с. 111].

Т.К. Смыковская пишет, что детям старшей группы с целью приобщения к миру информационных технологий были предложены следующие проекты: «Что мы знаем об информационных технологиях?» (информационный проект, результат – интерактивная газета), «Царство информационных технологий» (ролевой проект, результат – путешествие по царству, создание «новых» замков и крепостей), «Пиксель-волшебник» (ролевой проект, результат – игра-инсценировка с принятием ролей – пиксель, друзья пикселя, краски, карандаш, ластик, картина), «Художник в компьютере» (исследовательский проект, результат – сказка о графическом редакторе), «Краски осени», «Зимние узоры» и «Новогодняя елка» (практико-ориентированные проекты, результат – картинки, открытки), «Сто секретов графического редактора» (исследовательский проект, результат – волшебная книга «Сто секретов» – альбом рисунков), «За и против компьютерной графики» (ролевой проект, результат – инсценировка спора художников и компьютерщиков), «Готовимся к праздникам» (практико-ориентированный проект, результат – открытки, выставка работ юных художников), «Цветик-семицветик» (творческий проект, результат – праздник для родителей с демонстрацией личных успехов каждого ребенка в освоении графического редактора), «Здравствуй, лето!» (ролевой проект, результат – игра-путешествие). Представленная цепочка проектов была создана с учетом логики освоения графического редактора Paint. Практико-ориентированные проекты выполнялись на занятиях по информатике (один раз в две недели), все остальные – в ходе развивающих занятий [205, с. 113].

Ещё одним важным признаком готовности и способности родителей и воспитателей к использованию информационно-образовательных средств для развития дошкольника является их умение оказывать ему различные виды помощи в данном виде деятельности. К таким видам помощи А.В. Грейцер и Е.Б. Еременкова относят: 1) стимулирующую помощь (воздействие взрослого, направленное на активизацию собственных возможностей ребёнка для преодоления затруднений); 2) эмоционально-регулирующую помощь (оценочные суждения взрослого); 3) направляющую помощь (исполнительская часть умственной деятельности осуществляется ребёнком, а планирование и контроль – взрослым, причём планирование и контроль со стороны взрослого лишь указывают последовательность действий, а содержание каждого этапа работы и оценка правильности выполнения производится самим ребёнком); 4) обучающую помощь (т.е. научение ребенка новому для него способу действия, показ или непосредственное указание, что и как надо делать) [56, с. 19].

Создавая компьютерные презентации, педагоги должны придерживаться определённых технических, эргономических и эстетических требований: 1) фон презентаций должен быть однотонным, не отвлекающим внимание от содержания слайдов, цвет – спокойным. Допускается менять фон на различных слайдах, это будет способствовать удержанию непроизвольного внимания детей; 2) иллюстрации целесообразно делать крупными, реалистичными, но не перегружать их лишними деталями. Нельзя использовать нечёткие фотографии и изображения, способные вызвать у дошкольников испуг или неприязнь; 3) не следует перегружать презентацию спецэффектами. Умеренное использование спецэффектов способствует удержанию внимания детей, повышению интереса, созданию положительного эмоционального настроения, однако их чрезмер-

ное использование вызовет обратный эффект – у детей наступит пресыщение и утомление.

Д.Н. Рябова и И.Н. Мовчан подчёркивают, что при выборе дизайна экрана программы необходимо учитывать следующие моменты: 1) цвета предъявляемых объектов должны быть неяркими; 2) формы и размеры этих объектов должны соответствовать устойчивым зрительным ассоциациям, не искажать представлений об окружающем мире; 3) украшающих элементов, не связанных с основной задачей, но отвлекающих и рассеивающих внимание, должно быть как можно меньше или не быть вообще; 4) недопустимо большое количество объектов, которые нужно одновременно воспринимать на экране; 5) должна использоваться возможность регулирования громкости звуковых сопровождений [194, с. 392].

Следует отметить, что на смену педагогам, овладевшим методикой преподавания информатики в ДОО самостоятельно или при помощи специализированных курсов, постепенно будут приходиться те, кто изучал информатику в рамках соответствующей специализации. Так, Т.В. Калинина и Ю.А. Дмитриев указывают, что в учебном материале предмета «Технические и программные средства обеспечения педагогического процесса» будущим педагогам предлагается для изучения блок «Основы технологии создания компьютерных программ для детей дошкольного возраста». В процессе знакомства с учебным материалом данного блока студенты изучают следующие лекционно-теоретические составляющие: 1) основные подходы к созданию детских компьютерных программ; 2) этапы разработки компьютерной программы для детей; 3) факторы эргономической группы, влияющие на проектирование пользовательской системы для дошкольников; 4) компоненты «пользовательского интерфейса», необходимые для работы ребёнка с компьютерной программой; 5) параметры организации информации и по-

строения художественной формы; б) материалы методического сопровождения к развивающим компьютерным детским программам; 7) отличие «коммерческих» компьютерных игр от разработанных специалистами для детей дошкольного возраста [95, с. 53].

Подытоживая вышесказанное, отметим, что, в соответствии с требованиями времени, информационная компетентность родителей и, в особенности, педагогов, должна неуклонно возрастать. Если раньше приобщение дошкольников к миру компьютеров часто происходило на любительском уровне, факультативно, то в настоящий момент разработка и внедрение специализированного методического и программного обеспечения является насущной необходимостью. Дошкольник, имеющий достаточные для своего возраста познания в сфере информационных технологий и обладающий определённой информационной компетентностью, сможет лучше адаптироваться к школьному образованию, будет готов к восприятию компьютера не как самодостаточной игрушки, а как средства овладения новыми знаниями и умениями.

3. Готовность и способность дошкольников к использованию информационно-образовательных средств. Третье выделенное нами психолого-педагогическое условие предполагает готовность к работе с компьютерными технологиями самих обучаемых. Логично предположить, что без желания и заинтересованности детей самый лучший педагог и самая эффективная методика не смогут обеспечить конечный результат – полноценное развитие ребёнка в информационном пространстве. В связи с этим важным представляется выявить наиболее значимые факторы, обеспечивающие готовность дошкольников к грамотному использованию информационно-образовательных средств.

По мнению большинства исследователей, приобщение ребёнка к компьютеру можно начинать не раньше 5 лет. Как отмечают Д.Н. Рябова и И.Н. Мовчан, это обусловлено сложностью интеллектуальных действий, которые приходится осуществлять ребёнку в опосредованной компьютером деятельности, и психической зрелостью: 1) изображения на экране – это всегда образы и символы реальных или игровых объектов, и чтобы успешно ими оперировать, должна быть развита замещающая (символическая) функция мышления; 2) работа с компьютерной программой может рассматриваться как дважды опосредованная деятельность: дошкольник должен действовать руками, нажимая пальцами кнопки клавиатуры или мыши, и одновременно наблюдать за изменениями изображенных на экране предметов и явлений. Часто результат нажатия на клавишу сказывается не сразу и проявляется в чрезвычайно сложной опосредованной форме, вызывая цепную реакцию событий на экране; 3) у ребёнка должен быть развит определенный уровень произвольности действий (произвольное внимание, восприятие, память), волевая саморегуляция [194, с. 391].

Рассматриваемую готовность и способность дошкольников к овладению ИКТ целесообразно рассматривать в двух аспектах – физиологическом и психологическом. Прежде всего, обратимся к первому из них. Согласно «Санитарно-эпидемиологическим требованиям к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях», непосредственно образовательную деятельность с использованием компьютеров для детей 5–7 лет следует проводить не более одного раза в течение дня и не чаще 3-х раз в неделю, в дни наиболее высокой работоспособности, которыми являются вторник, среда и четверг. После работы с компьютером с детьми необходимо провести гимнастику для глаз. Для детей, имеющих хроническую патологию, часто болеющих (более 4

раз в год), после перенесенных заболеваний в течение 2-х недель продолжительность непосредственно образовательной деятельности с использованием компьютера должна быть сокращена для детей 5 лет до 7 минут, для детей 6 лет до 10 минут. Экран видеомонитора должен находиться на уровне глаз или чуть ниже, на расстоянии не ближе 50 см [190, с. 113].

Исследователи института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании сформулировали четыре принципа работы дошкольника с компьютером: 1) ребенок должен сидеть с прямой спиной, полностью поставив ступни на пол; 2) предплечье ребенка должно находиться в горизонтальном положении, под углом 90° к плечевым частям рук, локти и ладони ребенка должны находиться на одной высоте с настольным компьютером (его клавиатурой и мышью); 3) монитор должен находиться на столе на расстоянии не менее 75 см от ребенка, а экран монитора расположен на 10–20 см ниже уровня глаз; 4) размер мыши или шарового манипулятора должен быть соответствующим кисти ребенка [190, с. 113].

Авторский коллектив в составе Л.А. Леоновой, Е.А. Каралашвили, Л.В. Макаровой и Г.Н. Лукьянец исследовал вопросы совершенствования функциональной готовности дошкольников к работе за компьютером. По мнению исследователей, на основе известных способов активного развития значимых функций и с учётом возрастных особенностей дошкольников можно подготовить их организм к работе за компьютером, а также способствовать созданию наиболее благоприятных условий для их развития в информационном пространстве [128, с. 117]. Л.А. Леонова и соавторы отмечают, что активная подготовка детей к взаимодействию с компьютером должна проводиться на начальном этапе обучения. Это обусловлено тем, что в данный период дети испытывают наибольшие затруднения, связанные с незнанием расположения клавиш кла-

виатуры и их функционального назначения, простейших операций по управлению компьютером, несформированностью зрительно-двигательных координаций. Существенной сложностью является то, что каждая программа предусматривает специфическое управление компьютером, т.е. перенос предыдущего опыта не помогает. Вышесказанное обуславливает необходимость развития функций двигательного анализатора и кратковременной памяти, обеспечиваемое доступными дошкольникам физическими упражнениями, подвижными и настольными играми. При этом упражнения для развития значимых функций должны включаться в режим дня детей постепенно, сочетаться с другими видами деятельности, а также равномерно распределяться в течение всей недели [128, с. 117–118].

Е.В. Губанихина и О.Б. Тихомирова подчёркивают, что реализация здоровьесберегающего аспекта при использовании компьютеров в обучении и развитии дошкольников возможна при соблюдении ряда условий, среди которых называется компетентность педагога в вопросах здоровьесбережения, понимание родителями особенностей пользы и вреда компьютера, знание правил работы с ним, а также знакомство с правилами работы за компьютером самого дошкольника, наличие у него мотивации на сохранение своего здоровья. По мнению исследователей, ведущая роль в решении проблемы здоровьесбережения принадлежит педагогам ДОО, которые должны проводить соответствующие беседы как с родителями, так и с воспитанниками. Они указывают, что работа с родителями предполагает проведение комплекса мероприятий, в частности: тематических родительских собраний, круглых столов, лекций, семинаров, разработку памяток для родителей. Систематическая работа с родителями позволяет сформировать у них представление об особенностях компьютера, показать его положительное

и отрицательное влияние на развитие и здоровье ребенка, познакомить с системой развивающих игр, с правилами работы на компьютере. Работа с детьми предполагает проведение тематических бесед, упражнений, игр, занятий, которые помогут сформировать представление о правилах работы на компьютере, сформировать у ребенка желание заботиться о своём здоровье. При этом эффективность работы напрямую зависит от личности педагога и его компетентности в вопросах здоровьесбережения, от умения установить конструктивные взаимоотношения с родителями и детьми [60, с. 272].

Что касается психологической готовности к работе за компьютером, то в данном отношении наибольший интерес представляет исследование, проведённое А.М. Вербенец. Исследовательница провела эксперимент, в котором участвовали три группы детей: первая группа – дети, имеющие стихийный опыт взаимодействия с компьютером в условиях семьи («домашние пользователи»); вторая группа – дети, только начавшие осваивать компьютерные технологии в условиях детского сада («новички»); третья группа – дети, осваивающие компьютерные технологии со средней группы («умелые пользователи»). Обобщение экспериментальных данных показало, что на протяжении дошкольного возраста у детей всех экспериментальных групп происходит обогащение опыта взаимодействия с компьютерными средствами (возникает интерес и проявляется отношение к ним, формируются начальные представления о компьютере и технике, некоторые умения взаимодействия с ними) и развитие познавательных умений, логических операций и ряда показателей (целоеобразование, прогнозирование, планирование), обеспечивающих их более эффективное освоение детьми. Различия проявляются в освоенности необходимых умений пользования компьютером, степени интереса к нему, характере представлений детей о данном средстве (на уровень выше они у детей

второй и третьей групп по сравнению с детьми первой группы) [40].

А.М. Вербенец указывает, что в зависимости от опыта взаимодействия с компьютером несколько меняется характер проявления интереса к нему. Малый опыт, как правило, провоцирует яркие эмоциональные проявления интереса, направленного скорее на «внешнюю ситуацию» игры на компьютере – «поиграть», «узнать, что это такое». У детей первой группы («домашние пользователи») отмечена некоторая «полярность» интересов к компьютеру, компьютерным играм: яркие его проявления у половины детей – вопросы, радостный отклик и оживление на предложение поиграть в игры, некоторые опасения и тревожность у другой половины: «надо не сломать», «папа не разрешает играть на его компьютере». У большинства детей второй и третьей групп («новички» и «умелые пользователи») интерес к компьютерным играм проявляется не столь ярко, что связано с удовлетворением непосредственного интереса к нему, и он носит в большей степени познавательную направленность – «узнать новое», «освоить новую игру», «научиться играть и работать».

Обобщая экспериментальные данные за последние десять лет, А.М. Вербенец выделяет значительную динамику и разнообразие представлений детей о компьютере. У половины современных старших дошкольников начинают складываться представления о компьютере как средстве (инструменте, «помощнике») деятельности (обучения, работы). В то время как в 1980–1990-е годы старшие дошкольники, как правило, имели очень фрагментарные и односторонние представления о компьютере, основанные на несущественных признаках (компьютер – «дикувинная игрушка»). Большинство современных дошкольников имеют некоторые представления о его назначении, элементах, возможностях. Так, у многих детей в активном словаре

представлены слова «компьютер», «клавиатура», «мышь», «игровая приставка», «флешка». В меньшей степени дети знакомы со словами «джойстик», «дискета», «принтер», «сканер»; часть детей как первой, так второй и третьей групп достаточно уверенно называли системный блок. Таким образом, дети знают только те элементы компьютера, которые наиболее часто называет взрослый.

Автор исследования отмечает, что у значительной части детей пяти-шести лет сформирован своеобразный «внешний образ» компьютера – дошкольники с легкостью узнают знакомые части, могут «выбрать» изображения различных устройств и «составить» компьютер. Более успешно поясняют функции элементов, с которыми непосредственно действуют: мышь, монитор, клавиатура. Дети первой группы затрудняются определить, что такое компьютер. Как правило, на вопрос: «Расскажи, что такое компьютер, зачем он нужен?» типичными являются ответы: «экран с кнопочками», «телевизор для работы», «портит зрение», «машина, в которой есть игры». В то время как дети второй и третьей групп характеризуют его как «машину для работы», «он помогает работать», «нужен, чтобы играть и работать», «печатать бумаги», треть современных детей понимают некоторые правила пользования им («нельзя лить воду – там ток», «нельзя вытаскивать дискету раньше времени – игра испортится», «нельзя нажимать сразу много клавиш – компьютер не будет слушаться»).

Что касается самой содержательной деятельности на цифровых устройствах, то дошкольники 2-3 лет довольно успешно владеют широким спектром навыков: они не только открывают и закрывают программы, но и листают, перетаскивают, уменьшают и увеличивают изображения, нажимают на крестик, чтобы убрать рекламу, используют игровые приложения и даже находят сами нужный контент. Более того, по результатам анке-

тирования, дошкольники многое могут делать абсолютно самостоятельно, без помощи взрослых.

Обнаружено, что взаимодействие с компьютером, участие в компьютерных играх вызывает большой интерес у дошкольников. Во время экскурсии в компьютерный класс у большинства детей проявляется повышенный интерес к новому месту и объекту. В процессе наблюдения за игрой на компьютере замечено, что большинство детей (75%) привлекает и сам процесс рассматривания компьютера, своеобразное экспериментирование (нажать разные кнопки, управлять курсором, чтобы увидеть «реакции» компьютера на собственные действия), особенно в начале освоения компьютерных технологий. Экспериментирование проявилось в сознательном нарушении правил игры («посмотреть, что произойдет»). Вместе с тем для большинства детей привлекателен именно «виртуальный мир» игры (сюжет, игровая задача, персонажи, развитие сюжетной линии): дети часто задают вопросы о сюжете предстоящей игры, проявляют эмпатию к персонажам.

А.М. Вербенец указывает, что уровень развития познавательной деятельности старших дошкольников (словесно-логического мышления, изменения качественных показателей внимания, аналитических способностей, произвольности) позволяет активно включиться в выполнение заданий, принимать задачу, выполнять последовательность «шагов»-действий. Так, 65% детей второй группы и 80% детей третьей группы успешно принимали задачи различных компьютерных игр, быстро осваивали условия – сами комментировали, что необходимо сделать в игре, в практической ситуации, успешно намечали последовательность действий, приводящих к результату, «просчитывали» (на возможном уровне) «стратегии» наилучшего выполнения. Вместе с тем у значительной части детей недостаточно развиты некоторые необходимые для этого качества и умения: несо-

вершенны умения выполнять определенную последовательность действий (при большом числе «шагов»), планировать их, в ряде случаев без помощи взрослого дети испытывают трудности в принятии игровой задачи, не понимают условий, правил выполнения.

Вышесказанное позволяет сформулировать ряд принципов, обеспечивающих готовность и способность старших дошкольников к использованию информационно-образовательных средств:

1) использование специально разработанных медиаресурсов, учитывающих возрастные возможности детей. Отбор компьютерных игр и других материалов согласно требованиям к ним, а также целям педагогической работы;

2) организация использования компьютерных технологий в развитии дошкольников в соответствии с санитарно-гигиеническими и психолого-педагогическими требованиями;

3) развитие у дошкольников интереса к компьютеру и компьютерным играм; преодоление боязни и страхов в процессе его освоения, создание позитивного и адекватного настроения, без излишнего и часто неуместного обыгрывания элементов техники;

4) организация содержательно насыщенного, целесообразного педагогическим целям и задачам взаимодействия детей с компьютером, поэтапное овладение дошкольниками элементарными умениями и формирование начальных представлений о компьютере как специальном устройстве;

5) целевая ориентированность на освоение информации посредством компьютера, а не самого компьютера. Демонстрация различных возможностей компьютера: использование компьютерных игр разной направленности и содержания (на развитие детского изобразительного и музыкального творчества – рисование, дизайн открыток, «сочинение» музыкальных фраг-

ментов, решение логических задач и упражнений, упражнений-игр на активизацию экспериментирования);

б) проведение «предваряющих» игр и упражнений, обеспечивающих развитие необходимых умений (нажимать на клавиши, координировать действия мыши и курсора, ориентироваться на клавиатуре), своеобразное «экспериментирование» с возможностями компьютера, результатом которого будет являться понимание детьми некоторых правил такого взаимодействия;

7) использование методов, направленных на «деятельностное» освоение компьютера (в процессе игр, различных заданий), а не «информационное» (бесед, рассказов, «заучивания» названий); стимулирование детской активности, самостоятельности в процессе компьютерных игр.

4. Игровая форма представления материала. Психолого-педагогические исследования отечественных и зарубежных авторов свидетельствуют о том, что игра является ведущим видом деятельности для детей дошкольного возраста. Следовательно, целесообразным представляется введение таких занятий по информатике, которые основывались бы на игровой форме подачи материала. Так, Ю.А. Бревнова отмечает, что в связи с тем, что игра является ведущей деятельностью детей дошкольного возраста, мы говорим об использовании компьютера, прежде всего как о новой интересной игрушке, формирующей представления о мире, развивающей вкус, нравственные чувства и творческие способности детей. По сути, при работе с дошкольниками, речь идет о построении занятий на основе обучающих компьютерных игр или таком использовании стандартных компьютерных программ, которое было бы наиболее близко к игровой деятельности. Такие занятия, с одной стороны, должны повышать мотивацию детей к учению как процессу приобретения знаний, умений и навыков вообще, а с другой стороны, спо-

способствовать хотя бы минимальной пропедевтике основных понятий информатики и знакомству с компьютером на уровне пользователя [31, с. 14].

Т.П. Жуйкова и Е.С. Заярко пишут, что компьютерные игры позволяют педагогу делать процесс обучения привлекательным, содействуют формированию положительного отношения ребенка к обучению. Главным способом вовлечения детей в активную учебную деятельность является использование элементов занимательности, т.е. элементов, возбуждающих, вызывающих интерес, внимание детей. При этом элементы занимательности включаются не для того, чтобы развлечь детей, а чтобы возбудить в них познавательный интерес, стремление к преодолению трудностей в решении поставленной задачи. Именно мультимедийные игры в полной мере сочетают в себе и новые, интересные задания, и нестандартные, неожиданные решения, и необычное оформление [75, с. 32–33].

По мнению С.А. Котовой, в рамках приобщения дошкольников к миру информации целесообразным является применение интерактивных дидактических игр, определяемых исследовательницей как современный и признанный метод обучения и воспитания, обладающий образовательной, развивающей и воспитывающей функциями, которые действуют в органическом единстве [115, с. 52]. А.В. Башаева и О.А. Бакаева отмечают, что, в отличие от обучающей системы, игра не должна включать обучающих элементов в явном виде. Одновременно, чем больше знаний осваивается в процессе игры, тем интереснее должно быть игроку. Таким образом, игрок обучается, даже не осознавая этого. Знания и практические навыки, усвоенные в игровом процессе, лучше закрепляются [16, с. 101].

М.П. Явич пишет о необходимости создания для дошкольников игр с высоким интеллектуальным уровнем, которые позволят расширить возможности ИКТ в воспитании ребенка;

повысить его интеллектуальный уровень на основе ИКТ и компьютерных технологий; развить у него логическое мышление; создать условия для самостоятельной творческой работы (желательно под надзором взрослых); получить интеллектуальную мультимедийную информацию о различных странах, обычаях народов, явлениях природы и т.д.; дать ребенку информацию и возможность услышать в игровой форме различные языки народов мира; проводить с ребенком занятия по родному языку с указанием конкретных лингвистических ошибок; проводить занятия по иностранным языкам, основываясь на выборе родителей в зависимости от национальности и места проживания ребенка; в более старшем дошкольном возрасте начинать обучение его алфавиту, чтению, цифрам, простейшим арифметическим операциям; дать ему возможность более глубокого изучения компьютерных технологий, научить использовать простейшие компьютерные программы [248, с. 895].

По мнению М.П. Явича, компьютерные дидактические интеллектуальные игры являются одним из видов компьютерных обучающих программ, в которых должны сочетаться учебные и игровые цели. Необходимо соблюдать и другие дидактические критерии, такие как доступность и годность выбранной формы материала, научность, наглядность, последовательность обучения. Ребенка нужно заинтересовать, необходимо единство воспитательных и развивающих функций обучения, структурно-функциональной связываемости, целостности и непрерывности дидактического цикла обучения, небольшой объем предлагаемого материала. Основной принцип при разработке – глубокая проработка материала, представление его в таком виде и с таким интерфейсом, которые позволили бы ребенку наиболее эффективно использовать интеллектуальные игры [248, с. 895].

Процесс создания и разработка обучающей игры включает несколько этапов: 1) постановка цели разрабатываемой обу-

чающей игры. Данная цель должна соответствовать психолого-педагогическим требованиям ДОО; 2) разработка задач для достижения поставленной цели. На данном этапе происходит сотрудничество педагогов с программистами, которые предлагают различный инструментарий для решения практических задач; 3) разработка алгоритма создания обучающей игры в словесной формулировке и / или в виде блок-схемы; 4) реализация данного алгоритма при написании программы обучающей игры на одном из языков программирования; 5) тестирование полученной программы программистами на предмет работоспособности программы; 6) тестирование полученной обучающей игры педагогами на соответствие поставленной цели.

Игровая обучающая программа должна соответствовать ряду требований, среди которых мы выделяем: 1) систематичность. Для запоминания изучаемых объектов, явлений, правил и т.п. необходимо как можно чаще выполнять соответствующие упражнения; 2) автономность. Компьютерная программа должна работать самостоятельно, чтобы дошкольник имел возможность самостоятельно тренироваться и видеть свои результаты; 3) дифференцирование уровня сложности. Необходим выбор уровня сложности, который позволяет дошкольникам переходить от более лёгких заданий к более сложным, в зависимости от начальных знаний и полученных результатов; 4) результативность. Разрабатываемая игра должна показывать ребёнку результаты его работы и сообщать о верных и неверных ответах. Также данная программа должна предоставлять педагогу результаты работы дошкольников и весь необходимый материал для проведения анализа эффективности освоения детьми изучаемого материала.

По мнению Л.Ф. Обуховой и С.Б. Ткаченко, к основным дидактическим требованиям к компьютерным игровым программам относятся: 1) педагогическая целесообразность ис-

пользования компьютерных программ в ДОО; 2) соответствие возрастным особенностям дошкольников; 3) соответствие гигиеническим требованиям и санитарным нормам работы с вычислительной техникой; 4) индивидуализация обучения с использованием информационных технологий; 5) принцип доступности [162, с. 52].

По методическому назначению игровые программы могут быть охарактеризованы по следующим параметрам:

1) обучающие программные средства, направленные на сообщение информации, формирование умений и (или) навыков по выявлению проблемной ситуации и способов ее решения;

2) программные продукты, обеспечивающие необходимый уровень усвоения заданного материала, где контрольная функция реализуется средствами программы;

3) развивающие средства, направленные на развитие психических процессов: мышления, внимания, памяти, скорости реакции и т.д.;

4) разноуровневые программные средства, позволяющие закреплять и совершенствовать полученные в ходе игры умения и навыки за счет усложнения и модификации игровых вариантов;

5) моделирующие программные средства, предназначенные для создания модели объекта, явления, процесса или ситуации с целью их исследования и преобразования;

6) демонстрационные программные средства, позволяющие наглядно представить проблемную ситуацию, изучаемые явления, процессы и взаимосвязи между ними;

7) программы, способные предоставить ребенку возможность самоконтроля уровня овладения предложенным материалом;

8) развлекательные программные средства, используемые для организации досуга ребенка [162, с. 52–53].

Анализируя работу с привлечением игровых технологий, Т.П. Жуйкова и Е.С. Заярко делают вывод о том, что развивающие и обучающие мультимедийные технологии вызывают интерес и стремление детей достигать поставленные цели; помогают им лучше овладеть знаниями в разных видах деятельности; развивают у детей положительные эмоциональные реакции; выявляют пробелы в тех или иных видах деятельности; обеспечивают достижение детьми определенного уровня интеллектуального развития, необходимого для дальнейшей учебной деятельности [75, с. 37].

Также мы солидарны с мнением Ю.А. Бревновой, которая отмечает, что «эффективность применения компьютерных игр в дошкольной педагогике в первую очередь зависит от правильного подбора качественной продукции и умения педагога анализировать игру, предложенную производителем. Преподаватель должен методически грамотно подбирать игры в соответствии с психологическими особенностями возраста ребенка, компьютерные занятия не должны быть изолированы от педагогического процесса всего детского сада. Они должны учитывать особенности и способности каждого ребенка, его творческий потенциал и зону ближайшего развития. Компьютерные игры не заменяют традиционные методы обучения и воспитания, а дополняют их, обогащая педагогический процесс новыми возможностями. В компьютерных играх предлагаются те элементы знаний, которые в обычных условиях с помощью традиционных средств дидактики понять и усвоить сложно, а также те виды творческих заданий, выполнение которых в реальном материале было бы слишком трудоемким или нерациональным» [31, с. 17–18].

Подытоживая вышесказанное, отметим, что занятия, проводимые в игровой форме, в наибольшей степени будут способствовать развитию дошкольников в информационном пространстве. Наряду с другими обозначенными психолого-педагогическими условиями оно будет способствовать не только формированию информационной компетентности, но и становлению интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер детей.

2.3. МОДЕЛЬ ОПТИМИЗАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Проведённая нами аналитическая работа, позволившая выявить и охарактеризовать факторы формирования информационного пространства, а также обосновать психолого-педагогические условия моделирования информационного пространства как развивающей среды, создала необходимые предпосылки для разработки модели оптимизации интеллектуально-личностного развития дошкольников в информационном пространстве (рис. 7).

Согласно информации, представленной в параграфе 2.1, к факторам формирования информационного пространства были отнесены семья (ФФ1), СМИ (ФФ2) и ДОО (ФФ3). В параграфе 2.2 мы охарактеризовали четыре основных психолого-педагогических условия моделирования информационного пространства: 1) наличие информационно-образовательных средств (ППУ1); 2) готовность и способность педагогов и родителей к использованию информационно-образовательных средств (ППУ2); 3) готовность и способность дошкольников к

использованию информационно-образовательных средств (ППУЗ); 4) игровая форма представления материала (ППУ4).

В **информационном пространстве**, образованном факторами его формирования и моделируемом на основе определённых психолого-педагогических условий, происходит интеллектуально-личностное развитие дошкольников, представленное тремя **уровнями** – когнитивным (У1), аффективным (У2) и поведенческим (У3). Развитие детей происходит при помощи целенаправленного психолого-педагогического воздействия, осуществляемого, в том числе, при помощи авторской программы интеллектуально-личностного развития дошкольников в информационном пространстве.

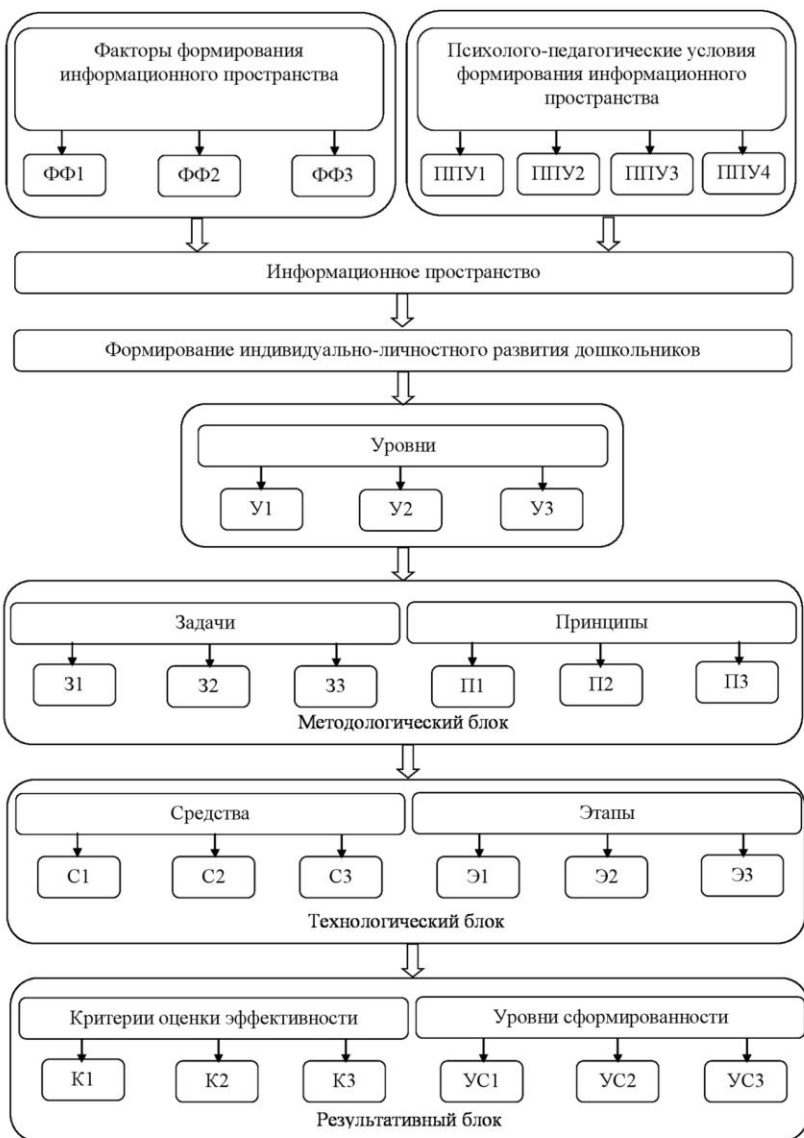


Рис. 7. Модель интеллектуально-личностного развития дошкольников в информационном пространстве

Психолого-педагогическое воздействие на старших дошкольников имеет системный характер и обладает структурой, состоящей из трёх блоков – **методологического, технологического и результативного**. В состав методологического блока мы включили задачи и принципы. К **задачам** относятся: 1) развитие интеллектуальных способностей дошкольников (З1); 2) совершенствование коммуникативной компетентности (З2); 3) формирование эмоционально-волевой сферы (З3). Особенности интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер были рассмотрены нами в параграфе 1.1. Основополагающими **принципами** мы считаем: 1) учёт возрастных и личностных особенностей старших дошкольников (П1); 2) поливариантность занятий (П2); 3) применение разнообразных информационно-образовательных средств (П3).

Технологический блок включает средства и этапы интеллектуально-личностного развития дошкольников в информационном пространстве. Под **средствами** мы подразумеваем: 1) современные компьютеры; 2) сопутствующее оборудование (интерактивная доска, проектор, принтер, сканер и т.д.); 3) соответствующее программное обеспечение. **Этапы** развития соотносятся с этапами проводимого нами эксперимента – констатирующим (Э1), формирующим (Э2) и контрольным (Э3).

Результативный блок охватывает критерии оценки эффективности и уровни сформированности интеллектуально-личностного развития. **Критериями оценки эффективности** являются: 1) интеллектуальное развитие (К1); 2) коммуникативная компетентность (К2); 3) эмоционально-волевая сфера (К3). **Уровни сформированности** развития дошкольников в информационном пространстве оцениваются как низкий (УС1), средний (УС2) и высокий (УС3). Ход проведения экспериментальной

работы и её итоги (технологический и результативный блоки модели) представлены в следующей главе.

Таким образом, мы выделили три основных фактора формирования информационного пространства как среды личностного развития дошкольников – семья, средства массовой информации (СМИ) и дошкольная образовательная организация (ДОО). Для того чтобы ДОО могло быть полноценным фактором формирования информационного пространства, информатизация образовательно-воспитательного процесса должна быть целостным процессом, обеспечивающим полноценное развитие личности. Использование ИКТ в рамках ДОО целесообразно осуществлять в рамках следующих направлений: 1) использование компьютера с целью приобщения дошкольников к современным техническим средствам передачи и хранения информации; 2) применение ИКТ как средства интерактивного обучения, позволяющего стимулировать познавательную активность детей; 3) сотрудничество с семьёй ребёнка в вопросах использования ИКТ в домашних условиях; 4) использование ИКТ с целью осуществления сетевого управления, организации педагогического процесса, методической службы, т.е. для оптимизации деятельности ДОО.

Подчеркнем, что полноценное развитие дошкольников в условиях информационного пространства не может происходить само по себе – для этого необходимо соблюдение определённых психолого-педагогических условий, способствующих не просто поверхностному знакомству с современными информационными технологиями, а являющихся базисом для становления личности, обладающей достаточной информационной компетентностью. Проведённый анализ позволил нам выявить четыре основных педагогических условия моделирования инфор-

мационного пространства как развивающей среды: 1) наличие информационно-образовательных средств; 2) готовность и способность педагогов и родителей к использованию информационно-образовательных средств; 3) готовность и способность дошкольников к использованию информационно-образовательных средств; 4) игровая форма представления материала.

Проведённая нами аналитическая работа, позволившая выявить и охарактеризовать факторы формирования информационного пространства, а также обосновать психолого-педагогические условия моделирования информационного пространства как развивающей среды, создала необходимые предпосылки для разработки модели формирования интеллектуально-личностного развития дошкольников в информационном пространстве. Психолого-педагогическое воздействие на старших дошкольников имеет системный характер и обладает структурой, состоящей из трёх блоков – методологического, технологического и результативного. В состав методологического блока мы включили задачи и принципы. Технологический блок включает средства и этапы интеллектуально-личностного развития дошкольников в информационном пространстве. Результативный блок охватывает критерии оценки эффективности и уровни сформированности интеллектуально-личностного развития. Критериями оценки эффективности являются: 1) интеллектуальное развитие; 2) коммуникативная компетентность; 3) эмоционально-волевая сфера.

ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ОРГАНИЗОВАННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

3.1. Уровни развития интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер личности дошкольников на этапе констатирующего эксперимента

С целью изучения особенностей развития дошкольников на этапе констатирующего эксперимента мы использовали диагностический аппарат, включавший в себя: 1) комплекс «Методика определения готовности к школе» (Л.А. Ясюкова); 2) комплекс методик «Диагностика коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста» (Т.П. Авдулова, Г.Р. Хузеева); 3) комплекс методик «Диагностика развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника» (М.А. Нгуен); 4) тест креативности Э. Торренса. Рассмотрим их детальнее.

1. Комплекс «Методика определения готовности к школе» (Л.А. Ясюкова). Разработанный как средство определения зрелости отдельных психических функций данный методический комплекс позволяет выявить ключевые особенности интеллектуальной сферы дошкольника. Мы анализировали такие параметры, как: 1) скорость переработки информации; 2) внимательность; 3) зрительно-моторная координация;

4) кратковременная речевая память; 5) кратковременная зрительная память; 6) речевое развитие; 7) визуальное мышление; 8) понятийное интуитивное мышление; 9) понятийное логическое мышление; 10) понятийное речевое мышление; 11) понятийное образное мышление; 12) абстрактное мышление.

В таблице 1 содержится информация о соответствии между измеряемыми параметрами и отдельными методиками, входящими в диагностический комплекс.

Таблица 1

Соответствие между измеряемыми параметрами и методиками, входящими в комплекс «Методика определения готовности к школе» (Л.А. Ясюкова)

<i>Параметры</i>	<i>Методики</i>
Скорость переработки информации	Тест Тулуз-Пьерона
Внимательность	Тест Тулуз-Пьерона
Зрительно-моторная координация	Гештальт-тест Бендер
Кратковременная речевая память	«Кратковременная речевая память»
Кратковременная зрительная память	«Кратковременная зрительная память»
Речевое развитие	«Речевые антонимы» «Речевые классификации» «Произвольное владение речью (исправление, восстановление, завершение предложений)»
Визуальное мышление	Тест Равена
Понятийное интуитивное мышление	«Интуитивный речевой анализ-синтез» «Интуитивный визуальный анализ-синтез»

<i>Параметры</i>	<i>Методики</i>
Понятийное логическое мышление	«Речевые аналогии» «Визуальные аналогии»

Окончание табл. 1

<i>Параметры</i>	<i>Методики</i>
Понятийное речевое мышление	«Интуитивный речевой анализ-синтез» «Речевые классификации» «Речевые аналогии»
Понятийное образное мышление	«Интуитивный визуальный анализ-синтез» «Визуальные классификации» «Визуальные аналогии»
Абстрактное мышление	«Абстрактное мышление»

Л.А. Ясюкова выделяет 5 градаций рассматриваемых параметров: 1) патология; 2) слабый уровень, или субнорма; 3) средний уровень, или норма; 4) хороший уровень; 5) высокий уровень. С целью унификации полученных данных при статистической обработке уровень патологии по каждому из выделенных параметров мы обозначили через 1, слабый уровень – через 2, средний – через 3, хороший – через 4, высокий – через 5.

2. Комплекс методик «Диагностика коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста» (Т.П. Авдулова, Г.Р. Хузеева). Для определения особенностей коммуникативной компетентности подобраны методики, которые предназначены для диагностики различных составляющих коммуникативной компетентности: особенностей познавательного, эмоционального и поведенческого аспекта образа сверстника и чувствительности к сверстнику. В таблице 2 представлена информация о соответствии показателей коммуникативного развития, компетентности и диагностических методик.

Таблица 2

**Показатели коммуникативного развития
и коммуникативной компетентности**

<i>Показатели коммуникативного развития</i>	<i>Показатели коммуникативной компетентности</i>	<i>Диагностические методики</i>
Степень популярности в группе сверстников	Социометрический статус	Методика вербального выбора «День рождения»
Познавательный компонент образа сверстника	Знание норм и правил общения и взаимодействия со сверстниками, знание и понимание эмоций другого человека	Проблемные ситуации
	Дифференцированный образ сверстника	Рисуночная методика «Мой друг»
	Знание способов конструктивного выхода из конфликта	Особенности межличностных отношений (ОМО) для детей
Эмоциональный компонент образа сверстника	Характер отношения к сверстнику	Схема наблюдения «Особенности общения детей дошкольного возраста со сверстниками»
	Сформированность личностного типа отношения к сверстнику, т.е. преобладание чувства «общности», «сопричастности» над обоюдным, конкурентным отношением к сверстнику	Экспериментальная проблемная ситуация «Раскраска»

Окончание табл. 2

<i>Показатели коммуникативного развития</i>	<i>Показатели коммуникативной компетентности</i>	<i>Диагностические методики</i>
Поведенческий компонент образа сверстника	Особенности реального процесса общения (инициативность, мотивы, тип взаимодействия, эмоциональное отношение, способы достижения целей общения, способы выхода из конфликтных ситуаций, соблюдение норм и правил взаимодействия)	Схема наблюдения «Особенности общения детей дошкольного возраста со сверстниками»
	Умение выражать и достигать собственных целей общения с учётом интересов сверстника	Схема наблюдения «Особенности общения детей дошкольного возраста со сверстниками»
	Способность конструктивно-го сотрудничества	Экспериментальная проблемная ситуация «Горошина»
	Способность к просоциальным действиям в процессе общения со сверстниками	Экспериментальная проблемная ситуация «Раскраска»
	Умение разрешать конфликтные ситуации конструктивными способами	Схема наблюдения «Особенности общения детей дошкольного возраста со сверстниками»

Чувствительность к сверстнику	Способность ориентироваться и учитывать особенности другого (желания, эмоции, поведение, особенности деятельности и другие), готовность ответить на его предложения, способности услышать и понять другого	Экспериментальная проблемная ситуация «Горошина»
-------------------------------	--	--

Методика вербального выбора «День рождения» позволяет охарактеризовать 2 параметра – «социометрический статус ребёнка» и «коэффициент удовлетворённости ребёнка своими отношениями». В первом случае всех детей можно отнести к одной из четырех статусных категорий: 1 – «звезды» (5 или более выборов); 2 – «предпочитаемые» (3–4 выбора); 3 – «принятые» (1–2 выбора); 4 – «непринятые» (0 выборов). Первая и вторая статусные категории являются благоприятными, третья и четвёртая – неблагоприятными. При статистическом анализе «непринятых» мы обозначили через 1, «принятых» – через 2, «предпочитаемых» – через 3, «звёзд» – через 4. Коэффициент удовлетворенности определяется как процентное отношение числа сверстников, с которыми у ребенка взаимные выборы, к числу детей, которых он сам выбрал. Низкий уровень мы обозначили через 1, средний – через 2, высокий – через 3.

Методика «Мой друг» позволяет изучить представления ребёнка о сверстнике (его социальных и личностных качествах), степень дифференцированности и эмоциональное отношение к сверстнику. Особенности представлений о сверстнике изучаются путём анализа рисунков и бесед с детьми на соответствующую тему. Высокий уровень сформированности образа сверстника характеризуется положительным отношением, высокоструктури-

рованным образом друга (не менее 5–6 содержательных характеристик сверстника, с использованием разных категорий: внешность, умения, личностные характеристики). Средний уровень сформированности образа сверстника фиксируется при амбивалентном эмоциональном отношении, среднем уровне структурированности образа (не менее 3–4 характеристик друга). Низкий уровень подразумевает амбивалентное или отрицательное отношение к сверстнику, слабую структурированность образа (1–2 характеристики). С целью унификации полученных данных при статистической обработке низкий уровень мы обозначили через 1, средний – через 2, высокий – через 3.

Экспериментальная ситуация «Раскраска» позволяет определить тип межличностного отношения детей дошкольного возраста к сверстнику, а также характер проявления просоциальных форм поведения. Оценивается степень эмоциональной вовлечённости ребёнка в действия сверстника, эмоциональная реакция на оценку работы сверстника взрослым и степень проявления просоциального поведения. При индифферентном типе отношения у детей наблюдается сниженный интерес к действиям сверстника, индифферентное отношение к положительной и отрицательной оценке сверстника. Предметный тип отношения предполагает выраженный интерес к действиям сверстника, неадекватную реакцию на оценку сверстника, отсутствие просоциального поведения, амбивалентное отношение к сверстнику. При личностном типе отношения отмечается выраженный интерес к действиям сверстника, адекватная реакция на оценку сверстника, просоциальное поведение, положительное эмоциональное отношение к сверстнику. С целью унификации полученных данных при статистической

обработке индифферентный тип мы обозначили через 1, предметный – через 2, личностный – через 3.

Экспериментальная проблемная ситуация «Горошина» позволяет определить степень чувствительности ребёнка к воздействиям сверстника, а также определить уровень сформированности действий по согласованию усилий и осуществления совместной деятельности, направленной на достижение общей цели. Низкий уровень параметра «способность к согласованности действий» предполагает, что ребёнок не согласует свои действия с действиями сверстника, не стремится к общей цели; средний уровень подразумевает, что ребёнок частично ориентируется в выполнении задания на сверстника, действует несогласованно и достигает результата частично; высокий уровень означает, что ребёнок способен к совместному выполнению задания и достигает цели. С целью унификации полученных данных при статистической обработке низкий уровень выраженности обоих параметров мы обозначили через 1, средний – через 2, высокий – через 3.

Методика «Особенности межличностных отношений (ОМО) для детей» направлена на определение особенностей межличностного общения ребенка со взрослыми и сверстниками, отношение к лидерству, субъективное ощущение включенности ребенка в группу сверстников, эмоциональное отношение к сверстникам и взрослым, способы поведения в ситуации отвержения. Позволяет исследовать следующие параметры: 1) содержание общения (преобладание делового мотива мы обозначили через 1, игрового – через 2, познавательного или личностного – через 3); 2) особенности отношений со сверстниками (1 – проявления отрицательного отношения, 2 – положительного); 3) широта круга общения (узкий – 1, широкий – 2);

4) отношение к лидерству (1 – отрицательное, 2 – положительное); 5) автономия (1 – подчинение, 2 – автономия); 6) поведение в случае отвержения (1 – неконструктивные способы, 2 – конструктивные способы); 7) активность в общении (1 – пассивная позиция, 2 – активная); 8) особенности общения со взрослыми (1 – сопротивление, 2 – подчинение, 3 – сотрудничество).

Схема наблюдения «Особенности общения детей дошкольного возраста со сверстниками» направлена на выявление особенностей общения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Применяется с целью объективного контроля уровня коммуникативной компетентности детей и объективизации результатов диагностики сферы общения детей с помощью проективных методик. Позволяет исследовать следующие параметры: 1) инициативность (1 – низкая степень, 2 – средняя, 3 – высокая); 2) преобладающий мотив общения (1 – деловой, 2 – игровой, 3 – познавательный, 4 – личностный); 3) разнообразие мотивов общения (1 – один мотив, 2 – разные мотивы); 4) эмоциональное отношение к сверстникам (1 – отрицательное, 2 – амбивалентное, 3 – положительное); 5) популярность ребёнка (1 – низкая, 2 – средняя, 3 – высокая); 6) эмоциональное отношение к ребёнку со стороны сверстников (1 – отрицательное, 2 – амбивалентное, 3 – положительное); 7) продуктивность общения (1 – низкая, 2 – средняя, 3 – высокая); 8) тип общения (1 – преобладание избегания, 2 – преобладание подавления сверстников, 3 – преобладание подчинения сверстникам, 4 – преобладание сотрудничества); 9) просоциальные действия (1 – отсутствие, 2 – наличие); 10) избирательность в общении (1 – стремление к общению с

ограниченным кругом людей, 2 – стремление к общению с широким кругом людей).

Методика «Проблемные ситуации» направлена на изучение познавательного компонента образа сверстника. При низком уровне ребенок не всегда может определить содержание предлагаемой ситуации, предлагает неконструктивные способы выхода и реагирования на ситуацию взаимодействия со сверстником, не может обозначить эмоциональное состояние детей в подобных ситуациях. При среднем уровне ребенок может определить содержание предлагаемой ситуации, не всегда предлагает конструктивные способы выхода из ситуации или не всегда может точно обозначить эмоциональное состояние детей в подобных ситуациях. При высоком уровне ребенок может определить содержание предлагаемой ситуации, предлагает конструктивные способы выхода и реагирования на ситуацию взаимодействия со сверстником, точно знает и обозначает эмоциональное состояние детей в подобных ситуациях. С целью унификации полученных данных при статистической обработке низкий уровень сформированности познавательного аспекта мы обозначили через 1, средний – через 2, высокий – через 3.

3. Комплекс методик «Диагностика развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника» (М.А. Нгуен). В рассматриваемый инструментарий включена анкета для воспитателей и родителей и набор диагностических методик для детей. Анкета призвана оценить эмоциональную отзывчивость детей, их отношение к значимым событиям, способность к сопереживанию окружающим людям. Диагностические методики выявляют эмоциональную ориентацию детей, а также варианты решения различных проблем с опорой на эту ориентацию. Мы использовали методики «Дорисовывание: мир вещей – мир

людей – мир эмоций», «Три желания» и «Что – почему – как». С целью унификации полученных данных при статистической обработке низкий уровень эмоционального интеллекта мы обозначили через 1, средний – через 2, высокий – через 3.

4. Тест креативности Э. Торренса. Дошкольникам был предложен фигурный тест, состоящий из трёх заданий: субтест 1 «Нарисуйте картинку», субтест 2 «Завершение фигуры», субтест 3 «Повторяющиеся линии». Ответы на все задания даются в виде рисунков и подписей к ним. Обработка результатов всего теста предполагает оценку пяти параметров: «беглость», «оригинальность», «разработанность», «сопротивление замыканию» и «абстрактность названий». Беглость характеризует творческую продуктивность человека. Степень оригинальности свидетельствует о самобытности, уникальности, специфичности творческого мышления тестируемого. Разработанность отражает способность детально разрабатывать придуманные идеи. Абстрактность названия выражает способность выделять главное, способность понимать суть проблемы, что связано с мыслительными процессами синтеза и обобщения. Сопротивление замыканию отображает способность длительное время оставаться открытым новизне и разнообразию идей, достаточно долго откладывать принятие окончательного решения для того, чтобы совершить мыслительный скачок и создать оригинальную идею. Суммарные баллы по обозначенным параметрам характеризуют уровень креативности по Э. Торренсу. Всего выделяется 7 уровней креативности. С целью унификации полученных данных при статистической обработке оценку «плохо» мы обозначили через 1, «ниже нормы» – через 2, «несколько ниже нормы» – через 3, «норма» через 4, «несколько выше нормы» – через 5, «выше нормы» – через 6, «отлично» – через 7.

Целью констатирующего эксперимента стало эмпирическое изучение особенностей интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер личности дошкольников до внедрения разработанной нами программы личностного развития дошкольников в информационном пространстве. В соответствии с указанной целью в работе решается ряд задач: 1) провести исследование при помощи вышеописанных диагностических средств; 2) проанализировать полученные результаты; 3) сделать выводы об особенностях развития дошкольников.

В соответствии с указанными задачами констатирующий эксперимент состоял из 6 этапов: 1) непосредственное экспериментальное исследование интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер личности дошкольников; 2) обработка полученных данных; 3) выявление различий между экспериментальной и контрольной группами дошкольников при помощи t-критерия Стьюдента; 4) проверка уровня значимости параметров при помощи дисперсионного анализа; 5) распределение дошкольников, входящих в экспериментальную группу, по кластерам методом кластерного анализа; 6) характеристика полученных кластеров.

Выборку составили 600 детей старшего дошкольного возраста. 300 из них вошли в экспериментальную группу, 300 – в контрольную.

Ниже представлены результаты экспериментального исследования интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сферы личности дошкольников, входящих в экспериментальную группу. Так, комплекс «Методика определения готовности к школе» (Л.А. Ясюкова) позволил выявить, что по параметру «скорость переработки информации» слабый уровень присущ 20% дошкольников, средний уровень – 37%,

хороший уровень – 31%, высокий уровень – 12%; по параметру «внимательность» слабый уровень зафиксирован у 22% детей, средний – у 34%, хороший – у 33%, высокий – у 11%; по параметру «зрительно-моторная координация» слабый уровень продемонстрировали 16% испытуемых, средний – 42%, хороший – 23%, высокий – 19% (рис. 8).

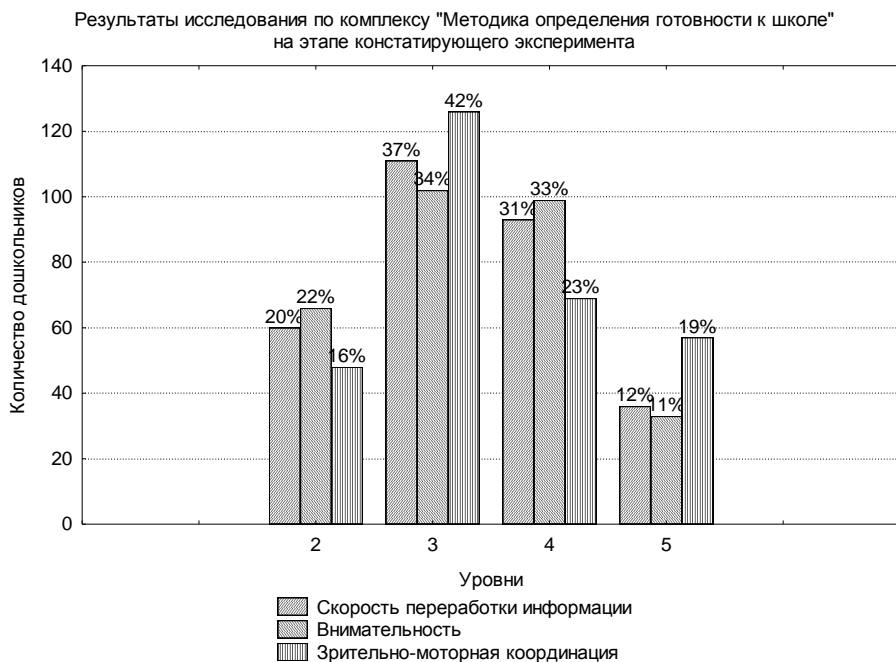


Рис. 8

По параметру «кратковременная речевая память» слабый уровень показали 19% дошкольников, средний уровень – 36%, хороший уровень – 30%, высокий уровень – 15%; по параметру «кратковременная зрительная память» слабый уровень харак-

терен для 20% испытуемых, средний – для 33%, хороший – для 35%, высокий – для 12%; по параметру «речевое развитие» слабый уровень присущ 21% испытуемых, средний – 35%, хороший – 30%, высокий – 14% (рис. 9).

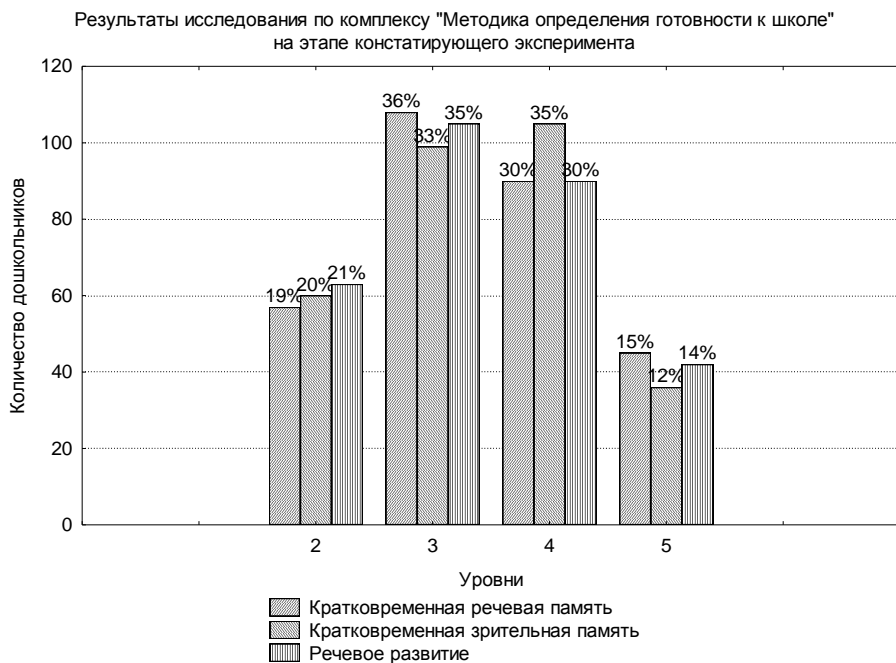


Рис. 9

По параметру «визуальное мышление» слабый уровень показали 17% детей, средний – 45%, хороший – 22%, высокий – 16%; по параметру «понятийное мышление» низкий уровень продемонстрировали 19% дошкольников, слабый – 32%, хороший – 34%, высокий – 15%; по параметру «понятийное логиче-

ское мышление» слабый уровень присущ 19% испытуемых, средний – 34%, хороший – 32%, высокий – 15% (рис. 10).

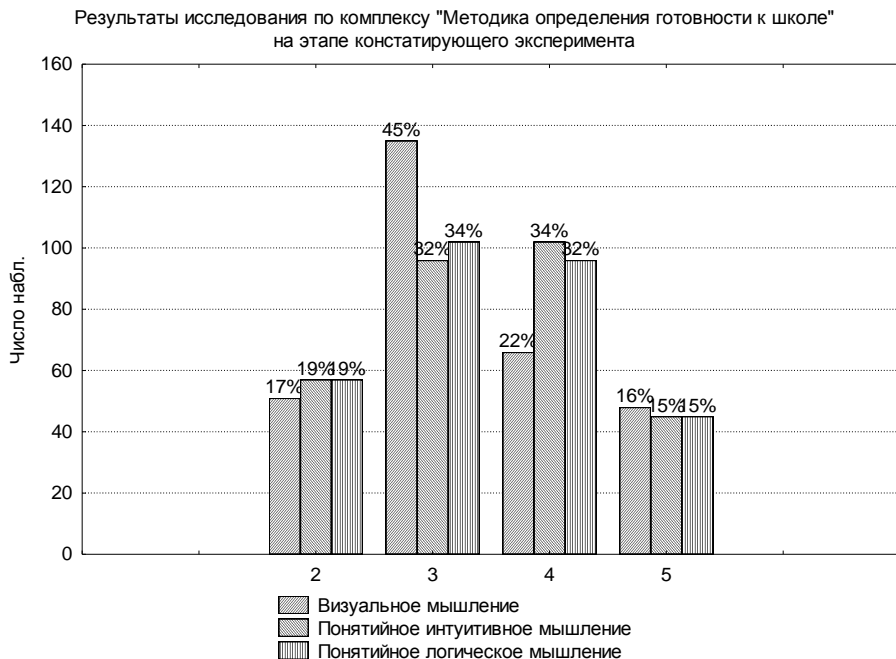


Рис. 10

По параметру «понятийное речевое мышление» слабый уровень характерен для 22% дошкольников, средний – для 38%, хороший – для 29%, высокий – для 11%; по параметру «понятийное образное мышление» слабый уровень определён у 17% испытуемых, средний уровень – у 41%, хороший уровень – у 26%, высокий уровень – у 16%; по параметру «абстрактное мышление» слабый уровень показали 18% детей, средний – 33%, хороший – 31%, высокий – 18% (рис. 11).

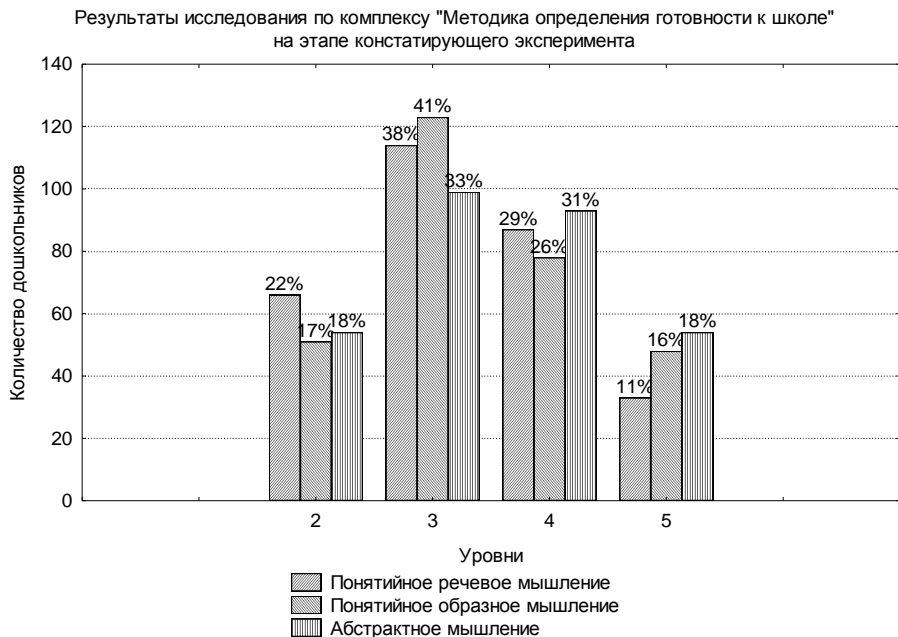


Рис. 11

В таблице 3 представлены результаты исследования по комплексу «Методика определения готовности к школе» (Л.А. Ясюкова) для экспериментальной и контрольной групп на этапе констатирующего эксперимента.

Таблица 3

**Результаты исследования по комплексу «Методика
определения готовности к школе» (Л.А. Ясюкова) на этапе
констатирующего эксперимента**

<i>Параметры</i>	<i>Показатели</i>	<i>Дошкольники, %</i>	
		<i>Экспериментальная группа</i>	<i>Контрольная группа</i>
1	2	3	4
Скорость переработки информации	патология	0	0
	слабый уровень	20	23
	средний уровень	37	27
	хороший уровень	31	34
	высокий уровень	12	16
Внимательность	патология	0	0
	слабый уровень	22	22
	средний уровень	34	26
	хороший уровень	33	38
	высокий уровень	11	14
Зрительно-моторная координация	патология	0	0
	слабый уровень	16	22
	средний уровень	42	31
	хороший уровень	23	21
	высокий уровень	19	26
Кратковременная речевая память	патология	0	0
	слабый уровень	19	18
	средний уровень	36	45
	хороший уровень	30	18
	высокий уровень	15	19
Кратковременная зрительная память	патология	0	0
	слабый уровень	20	19
	средний уровень	33	24
	хороший уровень	35	41
	высокий уровень	12	16

Окончание табл. 3

1	2	3	4
Речевое развитие	патология	0	0
	слабый уровень	21	25
	средний уровень	35	31
	хороший уровень	30	20
	высокий уровень	14	24
Визуальное мышление	патология	0	0
	слабый уровень	17	19
	средний уровень	45	34
	хороший уровень	22	26
	высокий уровень	16	21
Понятийное интуитивное мышление	патология	0	0
	слабый уровень	19	18
	средний уровень	32	27
	хороший уровень	34	36
	высокий уровень	15	19
Понятийное логическое мышление	патология	0	0
	слабый уровень	19	22
	средний уровень	34	23
	хороший уровень	32	29
	высокий уровень	15	26
Понятийное речевое мышление	патология	0	0
	слабый уровень	22	22
	средний уровень	38	36
	хороший уровень	29	28
	высокий уровень	11	14
Понятийное образное мышление	патология	0	0
	слабый уровень	17	19
	средний уровень	41	32
	хороший уровень	26	25
	высокий уровень	16	24
Абстрактное мышление	патология	0	0
	слабый уровень	18	21
	средний уровень	33	32
	хороший уровень	31	23
	высокий уровень	18	24

Комплекс методик «Диагностика коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста» (Т.П. Авдулова, Г.Р. Хузеева) позволил выявить, что в экспериментальной группе по параметру «социометрический статус ребёнка» непринятыми считаются 14% дошкольников, принятыми – 56%, предпочитаемыми – 27%, «звёздами» – 3% (табл. 4). По параметру «коэффициент удовлетворённости ребёнка своими отношениями» низкий уровень характерен для 18% детей, средний – для 62%, высокий – для 20%. По параметру «сформированность образа сверстника» присущ 15% испытуемых, средний – 62%, высокий – 23%. По параметру «тип межличностного отношения к сверстнику» индифферентный тип выявлен у 21% дошкольников, предметный – у 41%, личностный – у 38%.

По параметру «способность к согласованности действий» низкий уровень продемонстрировали 25% испытуемых, средний – 59%, высокий – 16%. По параметру «чувствительность к сверстнику» низкий уровень зафиксирован у 18% детей, средний – у 56%, высокий – у 26%. По параметру «содержание общения» деловой мотив характерен для 14% дошкольников, игровой мотив – для 47%, познавательный, или личностный мотив – для 39%. По параметру «особенности отношения со сверстниками» отрицательное отношение выявлено у 35% детей, положительное – у 65%. По параметру «широта круга общения» к узкому кругу общения стремятся 56% испытуемых, к широкому – 44%. По параметру «отношение к лидерству» отрицательное отношение определено у 52% детей, положительное – у 48%.

По параметру «автономия» к подчинению склонны 44% испытуемых, к автономии – 56%. По параметру «поведение в случае отвержения» неконструктивные способы применяют 38% дошкольников, конструктивные – 62%. По параметру «активность в общении» пассивную и активную позицию занимает равное количество дошкольников – по 50%. По параметру «осо-

бенности общения со взрослыми» сопротивление преобладает у 28% детей, подчинение – у 37%, сотрудничество – у 35%. По параметру «инициативность» низкий уровень выявлен у 29% испытуемых, средний – у 59%, высокий – у 12%. По параметру «преобладающий мотив общения» деловой мотив характерен для 15% дошкольников, игровой – для 51%, познавательный – для 18%, личностный – для 16%.

По параметру «разнообразие типов общения» к одному мотиву склоняются 29% детей, к различным мотивам – 71%. По параметру «эмоциональное отношение к сверстникам» отрицательное отношение выявлено у 8% дошкольников, амбивалентное – у 47%, положительное – у 45%. По параметру «популярность ребёнка» низкий уровень присущ 28% испытуемых, средний – 46%, высокий – 26%. По параметру «эмоциональное отношение к ребёнку сверстников» отрицательное отношение зафиксировано для 19% детей, амбивалентное – для 36%, положительное – для 45%. По параметру «продуктивность общения» низкий уровень продемонстрировали 18% испытуемых, средний – 50%, высокий – 32%.

По параметру «тип общения» преобладание избегания характерно для 25% дошкольников, преобладание подавления сверстников – для 5%, преобладание подчинения сверстникам – для 39%, преобладание сотрудничества – для 31%. По параметру «просоциальные действия» отсутствие таких действий продемонстрировали 22% детей, наличие – 78%. По параметру «избирательность в общении» стремление к общению с ограниченным кругом людей выявлено у 59% испытуемых, стремление к общению с широким кругом людей – у 41%. По параметру «познавательный аспект» низкий уровень показали 18% дошкольников, средний – 56%, высокий – 26%.

Таблица 4

Результаты исследования по комплексу «Диагностика коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста» (Т.П. Авдулова, Г.Р. Хузеева) на этапе констатирующего эксперимента

<i>Параметры</i>	<i>Показатели</i>	<i>Дошкольники, %</i>	
		Экспериментальная группа	Контрольная группа
Социометрический статус ребёнка	непринятые	14	15
	принятые	56	48
	предпочитаемые	27	34
	звёзды	3	3
Коэффициент удовлетворённости ребёнка своими отношениями	низкий	18	19
	средний	62	63
	высокий	20	18
Сформированность образа сверстника	низкая	15	24
	средняя	62	52
	высокая	23	24
Тип межличностного отношения к сверстнику	индифферентный	21	24
	предметный	41	45
	личностный	38	31
Способность к согласованности действий	низкая	25	23
	средняя	59	58
	высокая	16	19
Чувствительность к сверстнику	низкая	18	24
	средняя	56	52
	высокая	26	24
Содержание общения	деловой мотив	14	20
	игровой мотив	47	45
	познавательный, или личностный мотив	39	35
Особенности отношения со сверстниками	отрицательное	35	38
	положительное	65	62

Продолжение табл. 4

<i>Параметры</i>	<i>Показатели</i>	<i>Дошкольники, %</i>	
		Экспериментальная группа	Контрольная группа
Широта круга общения	узкий	56	56
	широкий	44	44
Отношение к лидерству	отрицательное	52	54
	положительное	48	46
Автономия	подчинение	44	42
	автономия	56	58
Поведение в случае отвержения	неконструктивные способы	38	41
	конструктивные способы	62	59
Активность в общении	пассивная позиция	50	46
	активная позиция	50	54
Особенности общения со взрослыми	сопротивление	28	17
	подчинение	37	49
	сотрудничество	35	34
Инициативность	низкая	29	32
	средняя	59	59
	высокая	12	9
Преобладающий мотив общения	деловой	15	16
	игровой	51	53
	познавательный	18	21
	личностный	16	10
Разнообразие мотивов общения	один мотив	29	35
	разные мотивы	71	65
Эмоциональное отношение к сверстникам	отрицательное	8	15
	амбивалентное	47	39
	положительное	45	46
Популярность ребёнка	низкая	28	25
	средняя	46	46
	высокая	26	29

Окончание табл. 4

<i>Параметры</i>	<i>Показатели</i>	<i>Дошкольники, %</i>	
		Экспериментальная группа	Контрольная группа
Эмоциональное отношение к ребёнку со стороны сверстников	отрицательное	19	19
	амбивалентное	36	36
	положительное	45	45
Продуктивность общения	низкая	18	22
	средняя	50	45
	высокая	32	33
Тип общения	преобладание избегания	25	22
	преобладание подавления сверстников	5	8
	преобладание подчинения сверстникам	39	38
	преобладание сотрудничества	31	32
Просоциальные действия	отсутствие	22	26
	наличие	78	74
Избирательность в общении	стремление к общению с ограниченным кругом людей	59	61
	стремление к общению с широким кругом людей	41	39
Познавательный аспект	низкий	18	18
	средний	56	53
	высокий	26	29

Комплекс методик «Диагностика развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника» (М.А. Нгуен) выявил, что среди испытуемых экспериментальной группы низкий уровень эмоционального интеллекта зафиксирован у 28% детей, средний – у 41%, высокий – у 31%; в контрольной группе низкий уро-

вень отмечен у 31% дошкольников, средний – у 37%, высокий – у 32% (рис. 12).

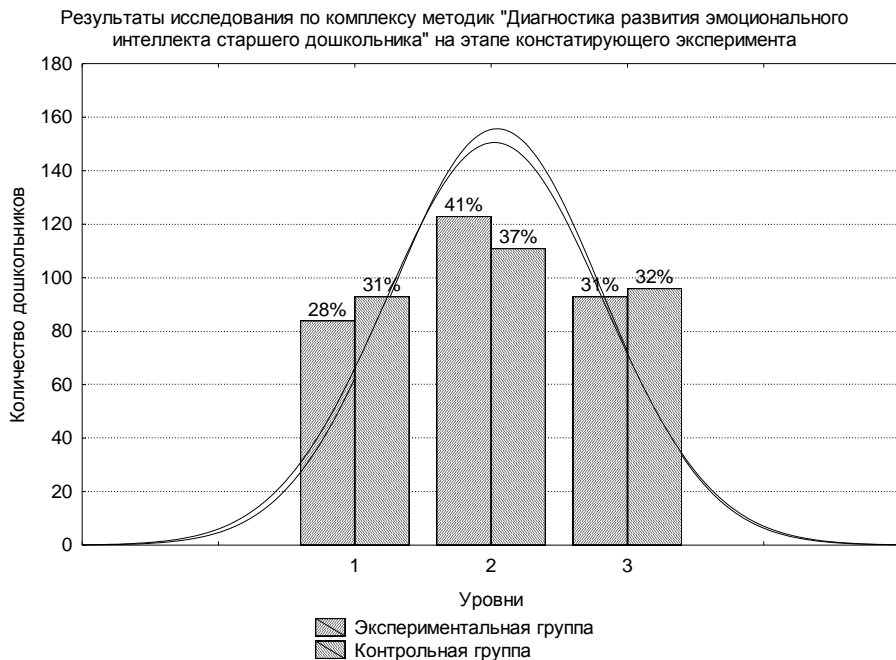


Рис. 12

Тест креативности Э. Торренса выявил, что в экспериментальной группе уровень креативности ниже нормы зафиксирован у 6% дошкольников, несколько ниже нормы – у 32%, норма – у 40%, несколько выше нормы – у 18%, выше нормы – у 4%; в контрольной группе уровень креативности ниже нормы показали 7% детей, несколько ниже нормы – 34%, норму – 30%, несколько выше нормы – 29% (рис. 13).



Рис. 13

Используя t-критерий Стьюдента, мы сравнили особенности интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер личности дошкольников экспериментальной и контрольной групп на этапе констатирующего эксперимента. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5

**Сравнительный анализ особенностей интеллектуальной,
коммуникативной и эмоционально-волевой сфер личности
дошкольников экспериментальной и контрольной групп
на этапе констатирующего эксперимента**

<i>Параметры</i>	<i>Среднее значение в эксп. группе</i>	<i>Среднее значение в контр. группе</i>	<i>t-значе-ние</i>	<i>p</i>
Скорость переработки информации	3,350000	3,430000	-1,0055	0,315047
Внимательность	3,330000	3,440000	-1,3994	0,162217
Зрительно-моторная координация	3,450000	3,510000	-0,7064	0,480244
Кратковременная речевая память	3,410000	3,380000	0,3766	0,706614
Кратковременная зрительная память	3,390000	3,540000	-1,9193	0,055423
Речевое развитие	3,370000	3,380000	-0,1208	0,903884
Визуальное мышление	3,370000	3,490000	-1,4886	0,137118
Понятийное интуитивное мышление	3,450000	3,510000	-0,7493	0,453997
Понятийное логическое мышление	3,430000	3,540000	-1,3338	0,182762
Понятийное речевое мышление	3,290000	3,310000	-0,2578	0,796663
Понятийное образное мышление	3,410000	3,510000	-1,2377	0,216310
Абстрактное мышление	3,490000	3,500000	-0,1188	0,905504
Социометрический статус ребёнка	2,190000	2,250000	-1,0167	0,309724
Коэффициент удовлетворённости ребёнка своими отношениями	2,020000	1,990000	0,5992	0,549267
Сформированность образа сверстника	2,080000	2,000000	1,4973	0,134852

Продолжение табл. 5

<i>Параметры</i>	<i>Среднее значение в эксп. группе</i>	<i>Среднее значение в контр. группе</i>	<i>t-значе- ние</i>	<i>p</i>
Тип межличностного отношения к сверстнику	2,170000	2,070000	1,6441	0,100688
Способность к согласованности действий	1,910000	1,960000	-0,9546	0,340168
Чувствительность к сверстнику	2,080000	2,000000	1,4473	0,148347
Содержание общения	2,250000	2,150000	1,7335	0,083522
Особенности отношения со сверстниками	1,650000	1,620000	0,7623	0,446188
Широта круга общения	1,440000	1,440000	0,0000	1,000000
Отношение к лидерству	1,480000	1,460000	0,4901	0,624270
Автономия	1,560000	1,580000	-0,4940	0,621455
Поведение в случае отвержения	1,620000	1,590000	0,7507	0,453125
Активность в общении	1,500000	1,540000	-0,9797	0,327615
Особенности общения со взрослыми	2,070000	2,170000	-1,6441	0,100688
Инициативность	1,830000	1,770000	1,2075	0,227703
Преобладающий мотив общения	2,350000	2,250000	1,3867	0,166062
Разнообразие мотивов общения	1,710000	1,650000	1,5759	0,115566
Эмоциональное отношение к сверстникам	2,370000	2,310000	1,0894	0,276421
Популярность ребёнка	1,980000	2,040000	-0,9993	0,318074
Эмоциональное отношение к ребёнку со стороны сверстников	2,260000	2,260000	-0,0000	1,000000
Продуктивность общения	2,140000	2,110000	0,5141	0,607396

Окончание табл. 5

<i>Параметры</i>	<i>Среднее значение в эксп. группе</i>	<i>Среднее значение в контр. группе</i>	<i>t-значе- ние</i>	<i>p</i>
Тип общения	2,760000	2,800000	-0,4338	0,664602
Просоциальные действия	1,780000	1,740000	1,1464	0,252079
Избирательность в общении	1,410000	1,390000	0,4993	0,617773
Познавательный аспект	2,080000	2,110000	-0,5494	0,582930
Эмоциональный интеллект	2,030000	2,010000	0,3132	0,754215
Креативность	3,820000	3,810000	0,1310	0,895795

Проведённый нами анализ выявил, что значимых различий по всем исследуемым параметрам между дошкольниками экспериментальной и контрольной групп не обнаружено. Таким образом, можно предположить, что выявление значимых различий на этапе контрольного эксперимента позволит обосновать эффективность внедрения разработанной нами программы личностного развития дошкольников в информационном пространстве.

С целью определения уровня сформированности интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер личности дошкольников экспериментальной группы на этапе констатирующего эксперимента мы провели кластерный анализ. Мы задали 3 кластера и проверили, действительно ли переменные отличаются во всех кластерах. Эта проверка осуществлялась с помощью дисперсионного анализа, результаты которого представлены в таблице 4–6.

Результаты кластерного анализа представлены в таблице 6 и на рисунке 14.

Таблица 6

Средние значения кластеров, объединяющих дошкольников экспериментальной группы по уровням сформированности интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер на этапе констатирующего эксперимента

<i>Параметры</i>	<i>Кластер 1</i>	<i>Кластер 2</i>	<i>Кластер 3</i>
Скорость переработки информации	3,200000	4,342857	2,200000
Внимательность	3,225000	4,314286	2,120000
Зрительно-моторная координация	3,225000	4,400000	2,480000
Кратковременная речевая память	3,375000	4,285714	2,240000
Кратковременная зрительная память	3,300000	4,342857	2,200000
Речевое развитие	3,150000	4,400000	2,280000
Визуальное мышление	3,200000	4,314286	2,320000
Понятийное интуитивное мышление	3,475000	4,285714	2,240000
Понятийное логическое мышление	3,225000	4,428571	2,360000
Понятийное речевое мышление	3,125000	4,314286	2,120000
Понятийное образное мышление	3,300000	4,314286	2,320000
Абстрактное мышление	3,400000	4,371428	2,400000
Социометрический статус ребёнка	2,000000	2,942857	1,440000
Коэффициент удовлетворённости ребёнка своими отношениями	1,875000	2,571429	1,480000
Сформированность образа сверстника	2,000000	2,657143	1,400000
Тип межличностного отношения к сверстнику	2,000000	2,800000	1,560000
Способность к согласованности действий	1,750000	2,457143	1,400000

Окончание табл. 6

<i>Параметры</i>	<i>Кластер 1</i>	<i>Кластер 2</i>	<i>Кластер 3</i>
Чувствительность к сверстнику	2,050000	2,457143	1,600000
Содержание общения	2,375000	2,685714	1,440000
Особенности отношения со сверстниками	1,750000	2,000000	1,000000
Широта круга общения	1,325000	1,885714	1,000000
Отношение к лидерству	1,500000	1,685714	1,160000
Автономия	1,375000	1,742857	1,600000
Поведение в случае отвержения	1,675000	2,000000	1,000000
Активность в общении	1,375000	2,000000	1,000000
Особенности общения со взрослыми	1,875000	2,857143	1,280000
Инициативность	1,750000	2,342857	1,240000
Преобладающий мотив общения	2,125000	3,142857	1,600000
Разнообразие мотивов общения	1,625000	2,000000	1,440000
Эмоциональное отношение к сверстникам	2,250000	3,000000	1,680000
Популярность ребёнка	1,925000	2,742857	1,000000
Эмоциональное отношение к ребёнку со стороны сверстников	2,125000	3,000000	1,440000
Продуктивность общения	2,125000	2,771429	1,280000
Тип общения	2,875000	3,885714	1,000000
Просоциальные действия	2,000000	2,000000	1,120000
Избирательность в общении	1,250000	1,885714	1,000000
Познавательный аспект	2,000000	2,742857	1,280000
Эмоциональный интеллект	1,925000	2,885714	1,000000
Креативность	3,575000	4,742857	2,920000

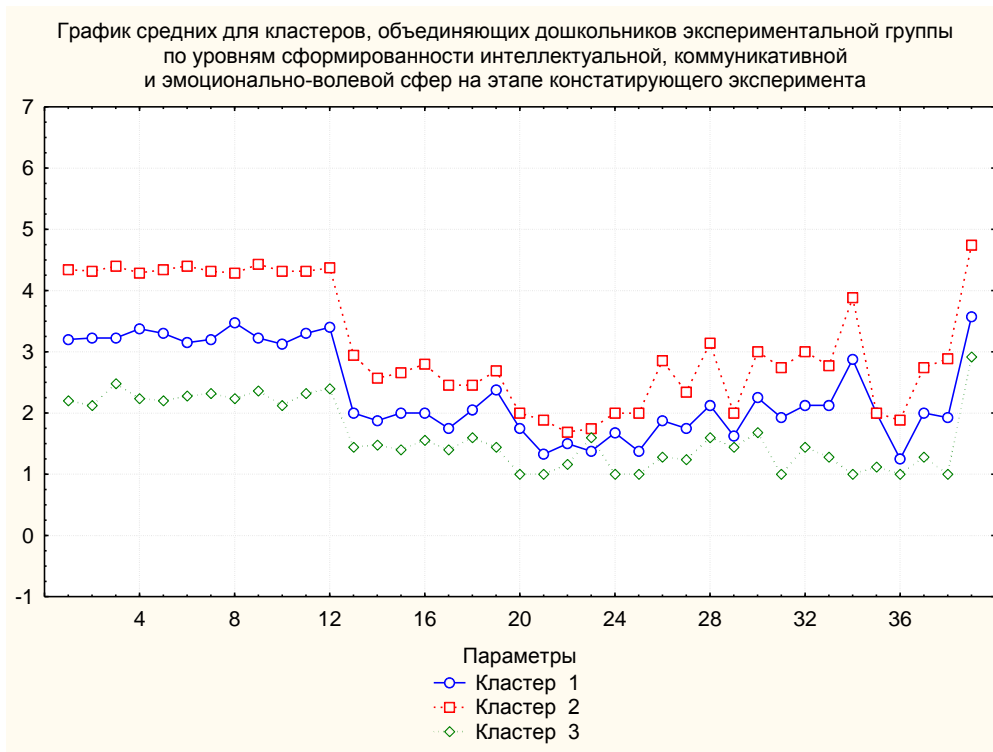


Рис. 14

Первый кластер включает в себя 40% дошкольников. Проведённый анализ выявил, что они обладают достаточным уровнем развития речевой и мыслительной деятельности: значения параметров, характеризующих особенности внимания, памяти, коммуникативных способностей и различных типов мышления, варьируются в пределах среднего уровня, или нормы. С точки зрения поведенческого аспекта данные дошкольники, в целом, вписываются в коллектив, заинтересованы в общении и поддержании хороших отношений с другими детьми. Вместе с тем

их кругозор достаточно узкий, коммуникация, чаще всего, сводится к совместной игровой деятельности с ровесниками. Сверстники для них, в большей степени, являются объектами действия, а не самостоятельными субъектами.

Дети, объединяемые первым кластером, достаточно пассивны, редко проявляют инициативу, не стремятся к лидерству. Они достаточно конформны, в случае конфликтной ситуации склонны подчиниться, не настаивать на своём мнении. Их уравновешенность положительно воспринимается другими детьми, они приняты в коллективе сверстников, однако никакими особыми навыками и умениями не отличаются. В общении со взрослыми данные дошкольники, чаще всего, избирают тактику подчинения. Они выполняют просьбы и поручения, ориентированы на взаимодействие. Их познавательные и креативные способности соответствуют возрастной норме. Таким образом, мы определяем их уровень сформированности интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сферы как средний.

Второй кластер охватывает 35% детей. При определении ключевых интеллектуальных способностей этих дошкольников было выявлено, что их коммуникативные и мыслительные процессы характеризуются как хорошие и высокие. Они быстро ориентируются в ситуации, внимательны, обладают развитой памятью и речевыми навыками, хорошим интуитивным и логическим мышлением. Эти дети часто являются лидерами среди сверстников, у них высокий социометрический статус, развитая способность к согласованным действиям. Представители второго кластера характеризуются сформированным образом сверстника, в большей степени ориентированы на личностное, чем на предметное общение. Они заинтересованы в общении с широ-

ким кругом людей на разнообразные темы, чаще всего ориентированы на стратегию сотрудничества как со сверстниками, так и со взрослыми.

Эти дети популярны, поскольку доброжелательны и внимательны к окружающим, в любой ситуации склонны к конструктивным способам разрешения проблем. Проведённый анализ выявил у них высокий уровень эмоционального интеллекта. Данные дошкольники обладают явно выраженными познавательными и творческими потребностями. Они не ограничиваются предложенными игровыми ситуациями, склонны проявлять изобретательность, фантазию как в активной физической деятельности, так и в творческих работах. Вышесказанное позволяет определить их уровень сформированности интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сферы как средневысокий.

Третий кластер объединяет собой 25% дошкольников. Исследование интеллектуальных способностей детей показало, что их мыслительные и речевые навыки, а также внимательность и зрительно-моторная координация развиты слабо. Данные дошкольники обладают низким социометрическим статусом, у них неразвиты навыки продуктивного взаимодействия со сверстниками. Другие дети либо не интересуют их, либо вызывают отрицательные чувства, соответственно, можно говорить об отсутствии способности к согласованности действий, чувствительности к сверстнику.

Представители третьего кластера замкнуты на общение в узком кругу, безынициативны, пассивны. В случае конфликтной ситуации склонны проявлять упрямство, не готовы к компромиссам, не могут выбрать конструктивную линию поведения.

При отсутствии раздражителей склонны замыкаться в себе, избегать общения с другими детьми и взрослыми. Таким образом, эмоциональный интеллект этих дошкольников находится на низком уровне. Проведённый анализ позволяет охарактеризовать познавательные потребности и стремления данных дошкольников как низкие, несформированные. Их творческие способности также невысоки, ниже нормы. Таким образом, их уровень сформированности интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сферы можно охарактеризовать как низкий.

Подытоживая вышесказанное, отметим, что диагностика дошкольников на этапе констатирующего эксперимента выявила ряд сложностей их индивидуального развития. В соответствии с полученными результатами участие в программе личностного развития дошкольников средствами информационных технологий рекомендуется, по меньшей мере, 65% детей (представителям первого и третьего кластеров). Таким образом, проведённое нами исследование доказывает обоснованность внедрения авторской программы, способствующей всестороннему развитию личности старшего дошкольника в современном информационном пространстве.

3.2. Программа интеллектуально-личностного развития дошкольников в информационном пространстве

Современный дошкольник живет в мире, отличном от того, в котором росли его родители, – в информационном обществе. Жизнедеятельность в информационном обществе требует от членов социума высокого интеллектуального уровня, информационной культуры и компетентности, творческой активности. Успех и устойчивость личности в меняющемся обществе зависят от способности учиться, ориентироваться в информационном пространстве, осуществлять непрерывное образование.

Специфика жизни в условиях информационного общества изменяет сущностную основу различных сфер бытия человека, в том числе и образования. Актуальной задачей педагогики является изучение не только проблемы адаптации человека к современному обществу, присвоения им социальных культурных ценностей, подготовки к жизни в условиях информационной цивилизации, но и формирование у подрастающего поколения информационной культуры [219].

К решению, в частности, данной задачи должна быть обращена современная дошкольная педагогика и практика. Информационный компонент, на наш взгляд, характеризуется основополагающим значением в структуре базовых компетентностей личности и выступает значимой характеристикой личности современного дошкольника. Это обусловлено, как мы думаем, во-первых, актуальными потребностями ребенка: современная жизнедеятельность ребенка-дошкольника, мир игр и электронных игрушек и, безусловно, социальная среда, наполненная информационными средствами и носителями, уже в данном возрасте актуализируют информационный опыт детей; во-вторых, зоной ближайшего развития, сферой предстоящей деятельно-

сти – обучением в школе: современный школьник должен иметь элементарный опыт работы с информацией (поиска, обработки, сохранения и пр.), уметь рассуждать, фантазировать, делать самостоятельные выводы, строить замыслы сочинений, рисунков, конструкций, желать включиться в процесс познания.

Компьютерное обучение дошкольников целесообразно начинать с подбора специальных обучающих и развивающих программ, продумывания организационных форм работы, изучения и разработки методик, посвященных использованию возможностей компьютера в обучении. Компьютер не должен рассматриваться вне связи с программным обеспечением (педагогическими программными средствами) и организационными формами использования. На данный момент существуют различные обучающие программы, рассчитанные на детей дошкольного возраста. Проведённый анализ позволяет выделить четыре типа обучающих программ: 1) тренировочные и контролирующие; 2) наставнические; 3) имитационные и моделирующие; 4) развивающие игры.

Программы первого типа ориентированы на закрепление умений и навыков. Подразумевается, что рассматриваемые объекты и понятия уже знакомы ребенку. Данные программы методом случайной выборки предлагают разнообразные вопросы и задания, а в итоге выдают информацию о количестве правильно и неправильно решенных задач. При правильном ответе ребенок получает поощрение в виде реплики, призового объекта, перехода на следующий уровень и т.п. В случае неправильного ответа ребенку может быть предложена помощь или подсказка.

Программы второго типа специализируются на теоретическом материале для изучения. Предлагаемые задачи и вопросы являются средством организации диалога человека и компьютера, с их помощью происходит управление ходом обучения.

Например, если ребёнок дал неправильные ответы, программа может предложить ему повторное изучение теории. Существенным недостатком подобных программ является значительная трудоемкость разработки, сложности организационного и методического плана при использовании в реальном учебном процессе ДОО. Организационные трудности обусловлены тем, что использование программ в рамках традиционного занятия затруднено существенными различиями в темпе обучения дошкольников. Методические трудности заключаются в том, что многие педагоги ДОО применяют свои методологические решения при обучении материалу, и их взгляды не совпадают с решением разработчиков программ.

Программы третьего типа базируются, с одной стороны, на графических возможностях компьютера, с другой стороны – на вычислительных. Они дают детям возможность наблюдать на экране монитора определённый процесс и одновременно влиять на его ход, подавая команды с клавиатуры, задавая значения параметров.

Программы четвертого типа предназначены для реализации ребёнком своих возможностей в рамках определённой воображаемой среды. Предоставляемые программные средства, направленные на изучение мира игры и деятельности в этом мире, способствуют развитию обучаемого, обеспечивают формирование у ребёнка познавательных навыков, самостоятельное открытие им определённых закономерностей, взаимоотношений между различными объектами действительности.

Занятия дошкольников за компьютером предполагают четыре взаимосвязанных компонента: 1) активное познание детьми окружающего мира; 2) поэтапное усвоение постепенно усложняющихся игровых способов и средств решения игровых задач; 3) изменение предметно-знаковой среды на экране монитора; 4) активизирующее общение ребенка с взрослыми и

другими детьми. Диапазон использования компьютера в учебно-воспитательном процессе достаточно большой и варьируется от тестирования детей, выявления их индивидуальных особенностей до игры. Компьютер предстаёт и в качестве объекта изучения, и в качестве средства обучения, т.е. возможна реализация нескольких направлений в организации учебно-воспитательного процесса с применением компьютера: 1) освоение основ информатики; 2) использование компьютера при обучении письму, счёту и т.п.; 3) знакомство с интерфейсом компьютерной среды; 4) овладение навыками работы с мышью и клавиатурой; 5) развитие психических функций (мышления, памяти и т.д.); 6) психофизиологическая коррекция.

Следует отметить, что компьютер является эффективным средством повышения качества обучения, так как существенно расширяет возможности представления образовательной и развивающей информации. Применение цветовых, графических, звуковых возможностей компьютерной техники позволяет моделировать разнообразные ситуации и среды. Компьютер способствует усилению мотивации ребенка. При этом усиление мотивации обуславливается не только новизной работы за компьютером, что само по себе повышает интерес к учёбе, но и возможностью регуляции учебных задач по степени сложности, а также оперативного поощрения. Помимо этого, компьютер способствует устранению такой серьёзной причины негативного отношения к учебе, как неуспех, обусловленный непониманием, определёнными пробелами в знаниях. При работе за компьютером ребенок имеет возможность решить ту или иную задачу, получая, по мере необходимости, соответствующую помощь.

Важнейший источник мотивации представляет собой занимательность. Возможности компьютера здесь безграничны. Он позволяет кардинально изменить управление образовательной деятельностью, способствуя погружению ребёнка в некото-

рую игровую ситуацию, предоставляя ему возможность отправить запрос на требуемую форму помощи, давая материал с иллюстрациями, графиками и т.д. Применение компьютерной техники делает занятие привлекательным и способствует индивидуализации обучения, объективному и своевременному проведению контроля и подведению итогов.

Одно из важных условий успешного внедрения компьютера в образовательно-воспитательный процесс – привлечение к работе с детьми специалистов, которые знакомы с техническими особенностями компьютеров, владеют навыками работы с ними, выполняют санитарные нормы, руководствуются правилами использования компьютеров в учреждениях образования, хорошо ориентируются в компьютерных программах, предназначенных специально для детей, знакомы с этическими правилами их применения и владеют методикой приобщения детей к новым технологиям. Помимо этого, специалисты должны хорошо разбираться в возрастных, физиологических и психических особенностях дошкольников, знать цели и принципы воспитательно-образовательной программы в дошкольных образовательных организациях. Реализация информационных технологий должна исключать любое принуждение и подавление желаний дошкольника.

Таким образом, использование компьютера в дошкольном заведении повышает интерес детей к обучению, обеспечивает всестороннее развитие дошкольника. Компьютерные программы способствуют развивающей деятельности детей, формируют социокультурные знания и умения. Развивающий эффект во многом обусловлен дизайном программы, её доступностью для ребенка, соответствием уровню развития и интересу дошкольника. Компьютерные технологии обеспечивают решение познавательных и творческих задач с опорой на наглядность (опосредованность) и ведущую для дошкольного

возраста деятельность – игру. Современные компьютерные технологии являются способом передачи знаний, соответствующим принципиально новому содержанию обучения и развития ребенка. Это обеспечивает интерес к учёбе, позволяет находить разнообразную информацию, повышает самостоятельность при получении новых знаний, способствует развитию дисциплины интеллектуальной деятельности.

Безусловно, в старшем дошкольном возрасте можно вести речь о формировании лишь основ, предпосылок отдельных компонентов информационной компетентности, причем в контексте детских видов деятельности и с использованием технологий, адекватных данному возрасту.

Информационная компетентность современного человека представляет собой сложное индивидуально-психологическое образование, интегрирующее в себе совокупность знаний, умений и ценностного отношения к информации и информационным процессам, дающим возможность эффективно включаться в разноплановые информационные взаимодействия, осуществлять различные виды информационной деятельности, в том числе с использованием новых информационных технологий для решения социально значимых задач, возникающих в реальных ситуациях повседневной жизни человека в обществе.

Информационная компетентность дошкольника, как мы полагаем, представляет собой основы знаний, умений и ценностного отношения к информации, позволяющих ребенку включаться в доступные ему виды информационной деятельности: познавательной, игровой и др. Информационная компетентность ребенка, являясь сложным образованием, на наш взгляд, представлена содержательным, процессуально-деятельностным, когнитивным, аналитическим и ценностно-мотивационным компонентами.

Содержательный компонент включает совокупность представлений, позволяющих ребенку свободно ориентироваться в информационном пространстве и включаться в информационное взаимодействие, опосредованное, в том числе, и электронными техническими средствами (компьютером, электронными игрушками): представление об информационной картине мира; знание возможных источников информации, представление о способах и средствах хранения, обработки и передачи информации как обычными, так и техническими, электронными средствами (данный компонент в некоторых источниках определяется как информационная грамотность).

Процессуально-деятельностный (функциональный) компонент предполагает формирование у ребенка познавательных умений (умения получать нужную информацию, находить оптимальные пути поиска источников информации; умения анализировать, отбирать нужную информацию; умения рационально использовать полученную информацию, формулировать свои информационные потребности и адекватно определять информационные возможности, умения знаково-символической и алгоритмической деятельности).

Когнитивный компонент охватывает совокупность психических структур и ансамблей общих способностей, необходимых для реализации информационной деятельности. В качестве элементов данного компонента можно выделить познавательные процессы, способности, которые и обеспечивают (обслуживают) процесс восприятия, запоминания, обработки, передачи информации: внимание, восприятие, память, мышление. Данные составляющие отражают процессы переработки информации на основе микрокогнитивных актов: анализ поступающей информации, формализация, сравнение, обобщение, синтез с имеющимися базами знаний, разработка вариантов использования информации и прогнозирование последствий реализации

решения проблемной ситуации, генерирование и прогнозирование использования новой информации, организация хранения и восстановления информации в долгосрочной памяти. Индивидуальные проявления когнитивного компонента обуславливаются физиологическими составляющими, например, индивидуальными способами восприятия, сохранения и переработки информации, спецификой межполушарной дифференциации, ведущей информационной модальностью и пр.

Аналитический компонент представлен умениями, способностями, позволяющими ребенку осмысливать уровень собственной информационной деятельности и других детей, осознавать складывающуюся информационную ситуацию и свое поведение в ней.

Ценностно-мотивационный компонент проявляется в ценностно-смысловом отношении ребенка к информации и информационной деятельности, открытости к информации, ее познанию и представляет собой совокупность, систему лично значимых стремлений, мотивов, потребностей в области информационных процессов и отношений к ним и самой информации. Ценностные аспекты информационной компетентности личности ребенка характеризуются отношением к различным средствам информации, в том числе и электронным, сформированной потребностью в них; мотивами, организующими и направляющими познавательную и практическую деятельность ребенка, определяющими его интерес; побуждениями к овладению информацией и поисковыми умениями; стремлением самого ребенка использовать различные информационные средства в самостоятельных видах деятельности, в том числе игровых.

Перечисленные компоненты информационной компетентности тесно связаны и представляют собой интегративную характеристику ее содержания. Системообразующим компо-

нением, побуждающим формирование и развитие всех остальных, в дошкольном возрасте, на наш взгляд, выступает ценностно-мотивационный компонент.

Как и при внедрении любого другого средства обучения, существует ряд проблем, связанных с психолого-педагогическими условиями применения компьютера в образовательно-воспитательном процессе. Вместе с тем компьютер предоставляет такие возможности информационного обеспечения учебного процесса, которых до сих пор никогда не было. Возникает существенная проблема выбора стратегии внедрения компьютера в обучение, позволяющая использовать все его преимущества и избежать недостатков, влияющих на качество педагогического процесса и затрагивающих развитие основных сфер человека. Поэтому перед началом проектирования учебного процесса с использованием компьютера педагог должен овладеть соответствующей методикой.

Проведённый анализ позволил выделить следующие обучающие функции компьютера: 1) технико-педагогические (обучающие и управляющие программы, диагностирующие, моделирующие, экспертные, диалоговые, консультирующие, расчетно-логические); 2) дидактические (компьютер как тренажер, как репетитор, как ассистент, как устройство, моделирующее определенные ситуации; компьютер как средство интенсификации учебной деятельности, оптимизации деятельности преподавателя; компьютер как средство, выполняющее функции оперативного обновления учебной информации и получения оперативной информации об индивидуальных особенностях обучающихся; компьютер как средство коррективы, контроля и оценки их деятельности, ее активизации и стимулирования).

Условия, способствующие достижению обозначенных функций, можно представить в следующем виде: 1) реализация целей, содержания, форм и методов обучения в

процессе использования компьютера; 2) иллюстрация объяснений преподавателя с помощью компьютера; 3) дидактическая структура компьютерного занятия; 4) мотивационное обеспечение компьютерного занятия; 5) сочетание компьютера и других ТСО. Вычленение данных условий способствует нахождению разумного, дидактически обоснованного соответствия между логикой работы компьютера и логикой осуществления учебной деятельности.

Применение компьютера на занятиях с дошкольниками способствует реализации следующих целей: 1) развитие мотивационной сферы: формирование познавательных потребностей, мотивов достижения и самоутверждения и др.; 2) эффективное обучение счету, письму, чтению и т.д.; 3) развитие высших психических функций (мышления, памяти, внимания и т.д.); 4) формирование произвольности психических процессов дошкольника; 5) реализация индивидуального подхода к ребенку в процессе обучения, так как каждый дошкольник может работать на компьютере в своем темпе и по мере своих возможностей; 6) развитие эмоциональной сферы: формирование необходимых навыков управления своими чувствами и эмоциональными состояниями, преодоление излишней тревожности; 7) «механизация» педагогических операций (работа компьютера в режиме тренажера).

Компьютер повсеместно входит в жизнь ребенка через игру и другие свойственные возрасту занятия. Для ребенка дошкольного возраста игра является ведущей деятельностью, которая способствует не только проявлению, но и, прежде всего, формированию и развитию личности ребенка. Для дошкольников приобретение индивидуального опыта, освоение знаний, умений заключается, преимущественно, в самообучении в процессе игры. Компьютер привлекателен для детей как любая новая игрушка, и именно так они, в большинстве случаев, его вос-

принимают. Таким образом, у ребенка отсутствует психологический барьер перед этой техникой.

Создание развивающей среды является важной особенностью компьютерного обучения. Особенность компьютерных игр заключается в том, что ребенок воспринимает не единственный предмет или ситуацию, а получает представление обо всех типичных предметах или ситуациях. Это способствует развитию у него таких важных мыслительных операций, как обобщение и классификация. Постепенно дошкольник начинает осознавать, что изображение на экране является не реальными вещами, а их знаками. Символические изображения подводят дошкольника к пониманию языка условных знаков, побуждают его к определенному обобщению и соотношению знака и предмета или действия. Указанные действия способствуют развитию у детей знаковой функции сознания, приводят их к осознанию различных уровней окружающей мира.

Компьютер ставит дошкольника в принципиально иную психологическую позицию: сначала необходимо решить, на какую клавишу нажать, чтобы получить необходимый результат на экране. Работа за компьютером подводит ребенка к ситуации, в которой он не может ничего передвинуть или примерить. Для манипуляции образами на экране дошкольник должен проделать необходимую операцию мысленно. И действия его будут опосредованными, поскольку изменения происходят не с самими предметами, а с их экранными обозначениями. Соответственно, ребенку необходимо выполнять действия не непосредственно, а при помощи специальных устройств типа клавиатуры или мыши. Таким образом, помимо совершенствования наглядно-действенного мышления совершенствуется и наглядно-образное мышление дошкольников. В процессе занятий с компьютером улучшаются память и внимание детей. Компьютер предоставляет информацию в привлекательной для ребенка

форме, что не только ускоряет запоминание содержания, но и делает его осмысленным и долговременным.

Важной особенностью занятий с дошкольниками с использованием компьютера является работа в группах, включающих не более 4–6 детей. Это позволяет обеспечить эффективную работу и взаимодействие с ребенком на занятии. Необходимо, чтобы каждый ребенок сидел за отдельным компьютером. Это сохраняет высокую мотивацию дошкольника к компьютерной деятельности и обеспечивает ребенку индивидуальный темп работы.

Структурно занятия можно разделить на 2 этапа – *подготовительный* и *основной*. Задача подготовительного этапа заключается в формировании мотивационной и интеллектуальной готовности к работе с компьютером. Задача основного предполагает овладение навыками компьютерной деятельности, работу с компьютерными программами. Важно, чтобы при организации компьютерной деятельности дошкольника присутствовал эффект новизны. Психолого-педагогические исследования свидетельствуют, что для обеспечения умения и желания учиться необходимо постоянно предлагать детям новое, необычное содержание.

Для успешного осуществления игры дети нуждаются как в ясных, так и в неясных проблематичных знаниях, и именно их взаимодействие создаёт основу для полноценного развития. Задача педагога – помочь дошкольнику выйти на новый, более высокий уровень обобщения, предложив варианты обыгрывания ситуации или поставив перед ним неожиданный вопрос, меняющий точку зрения на происходящее, если ребенок не играет, потому что ему «все ясно».

Проблемную ситуацию отличает особое психологическое состояние, переживание потребности в новом знании, новых особых действиях. В «слишком новых» областях деятельности

дети теряются, потому что не знают, что можно с этим делать. Нужно помнить, что любое нововведение предъявляет ряд требований к дошкольнику, способствует активизации и развитию тех или иных структур его психики. Не следует усложнять игру сразу в двух или более направлениях, поскольку в этом случае она может оказаться слишком сложной для ребенка, соответственно, развивающего эффекта не будет.

Важная задача активизирующего общения взрослого с ребенком – расширение представлений детей, обогащение их игрового опыта, пробуждение творческой инициативы. При этом нельзя навязывать ребенку своего решения, принуждать его к продолжению игры, заставлять достигать запланированного взрослым человеком результата. Игра не принесёт пользу, если ребенок ощущает эмоциональный дискомфорт. И наоборот, ребенок будет испытывать положительные эмоции при новой умственной нагрузке, если она обусловлена его самостоятельным выбором. Ребёнок будет проявлять инициативу и воображение, пробовать свои силы, если взрослый проявит внимание и такт.

Целенаправленное и систематическое формирование информационной компетентности детей в традиционном обучении связывается с преподаванием информатики в средней школе и в экспериментальном режиме в начальной школе. Мы полагаем, что такой постановкой решения проблемы социализации ребенка в современном информационном мире мы неоправданно упускаем благоприятный (сенситивный) период дошкольного детства, когда закладываются основы познавательной и мотивационной сферы. Сказанное актуализирует проблему разработки содержания формирования информационной компетентности у детей дошкольного возраста.

Понятно, что информационные представления и процессы начинают развиваться у детей, начиная с раннего дошколь-

ного возраста, однако в качестве самостоятельного направления педагогической деятельности формирование основ информационной компетентности рационально осуществлять, как мы полагаем, в старшем дошкольном возрасте. Отечественная практика имеет интересный практический опыт и теоретическое осмысление формирования предпосылок информационной культуры в детском возрасте. В настоящее время разработан и продолжает разрабатываться ряд пропедевтических курсов информатики, в том числе и для дошкольников. Обратимся к анализу некоторых пособий, используемых в современной педагогической практике.

Пропедевтический курс информатики для старших дошкольников «Все по полочкам» (А.В. Горячев, Н.В. Ключ) является составной частью образовательной программы «Школа 2100», направленной на комплексное развитие у детей умения рассуждать строго и логически, а также развитие фантазии и творческого воображения. Наряду с общими развивающими целями курс ориентируется на развитие ряда специфических задач, вписывающихся в рамки пропедевтики информационной культуры. В процессе реализации программы у детей формируются представления о свойствах, признаках, составных частях предметов; способах действий с предметами; элементах логики, на основе которых формируются первичные способы работы с информацией: ее восприятие, сохранение, переработка и преобразование [1]. Данная программа согласуется с курсом «Информатика в играх и задачах» для детей 6–7 лет (А.В. Горячев) и является базой ее освоения, что делает данные программы преемственными как в интеллектуальном развитии, так и в формировании информационной компетентности детей [54].

Курс информатики для малышей «Уроки развития», разработанный В.В. Дубининой, рассчитан на работу со старшими дошкольниками и учащимися первых–вторых классов и пред-

полагает проведение специализированных уроков развития [69]. Автор отмечает, что «нет в школе предмета, который бы целенаправленно учил наблюдать, выделять существенные признаки, высказывать суждения, делать умозаключения, анализировать, обобщать, выдвигать гипотезы, учиться задавать вопросы» [69]. Роль такого предмета, как считает автор, могут взять на себя уроки развития, в которых используются системы заданий, направленные на формирование и совершенствование отдельных компонентов мышления и их связей. По словам В.В. Дубининой, курс «Уроки развития» представляет собой вариант интерактивной дисциплины, синтезирующей на системно-логической основе фрагменты классических научных дисциплин – физиологии, эргономики, логики, теории управления и информатики. Данный курс направлен на: 1) формирование у детей представлений об информационной картине мира; 2) обучение способам работы с информацией (получение, хранение, обработка, передача); 3) развитие умения получать информацию с помощью вопросов; 4) формирование умения выделять существенные признаки предметов; 5) формирование умения высказывать различные виды суждений, делать умозаключения. Игровая инструментальная подготовка делает «уроки развития» занимательными и интересными для детей. Уровень и качество выполнения детьми заданий может служить диагностическим тестом их интеллектуального развития.

М.С. Цветковой разработана программа курса «Путешествие робота Вопросика в страну Информатики» [235]. В занимательной игровой форме, путешествуя по реке Электроника, дети посещают «острова» («компьютеров», «программ» и др.), причаливают к «пристаням» («множества», «логики», «графики», «алгоритмов», «закономерностей»), приобретая опыт мыслительной деятельности, опыт работы на компьютере. В путешест-

вии детей сопровождают сказочные герои: умный друг и помощник робот Вопросик, дракончик Пампси, Буквоед, Мыслитель, которые всегда готовы прийти на помощь ребенку.

Курс «Первые шаги в мире информатики» (С.Н. Тур, Т.П. Бокучава) ориентирован на работу с учащимися начальной школы [220]. Его развивающий компонент направлен на комплексное формирование логического мышления, пространственного воображения, внимания, памяти. Особое место отводится формированию алгоритмического мышления и алгоритмического подхода к решению задач. Решение данных задач осуществляется, в том числе, и в процессе работы с компьютерными игровыми программами. Таким образом, осваивая компьютерную грамотность, ребенок развивает свою интеллектуальную сферу.

Можно назвать и ряд других программ данной направленности для начальных классов, которые могут выступить в качестве ориентира для разработки программ для дошкольников. Это «Роботландия» (Ю.А. Первин), «Азы информатики» (А.А. Дуванов), «Информатика» (А.Л. Семенов), «Информатика» (Е.П. Бенесон), «Введение в информатику» (Н.Д. Попова) и др. В них наряду с компьютерной линией, в рамках которой даются детям первоначальные представления о компьютере, осуществляется интеллектуальное развитие, предполагающее знакомство детей с видами информации, способами получения ее человеком, средствами ее хранения, поиска и кодирования, а также алгоритмическая подготовка, предполагающая формирование элементов алгоритмического мышления, творческое развитие, стимулирующее творческое мышление и воображение.

С учетом имеющегося отечественного опыта формирования основ информационной культуры в детском возрасте нами разработана программа «В мире информации». Программа нацелена на формирование общих представлений ребенка об ин-

формационной картине мира, информационных процессах и особенностях их протекания, сообщение сведений о современных информационных средствах и возможностях их использования; на развитие информационных умений и навыков, позволяющих ребенку ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в информационном взаимодействии (опосредованном, в том числе, и электронными техническими средствами), способности адекватно оценивать информационное поле и себя как потребителя и создателя информации и др. Содержание программы также ориентирует на развитие у детей информационных потребностей, проявляющихся в стремлении овладеть информацией и поисковыми умениями, желании использовать различные информационные средства в познавательной деятельности.

Авторская программа ориентирована на одноразовые занятия в неделю по 20–25 минут и рассчитана на 32 часа в год. Содержание курса охватывает три основных содержательных блока: 1) общее понятие об информации; 2) информационные процессы; 3) информационные средства. Тематика занятий определяется детскими вопросами, которые в ходе обсуждения, дискуссии педагог адресует дошкольникам. Такая постановка рассматриваемых на занятии проблем делает процесс обучения личностно центрированным, обращенным к интересам и потребностям детей. Ниже представлен тематический план программы (табл. 7).

Таблица 7

Тематический план программы «В мире информации»

№	Тема занятия	Формируемые умения и представления	Кол-во часов
1	2	3	4

№	Тема занятия	Формируемые умения и представления	Кол-во часов
1	2	3	4
Блок 1. Общее понятие об информации			
1	Что я знаю об информации? Что такое информация? Где прячется информация? Какой она бывает для человека? Зачем человеку нужна информация?	1. Информация – сведения, сообщения, факты о предметах и явлениях окружающего мира. 2. Носители информации – люди, предметы, явления окружающего мира. 3. Информация бывает полной и неполной, полезной и бесполезной, понятной и непонятной, истинной и ложной, может по-разному восприниматься различными людьми	2
2	Как я воспринимаю информацию? Как я могу заботиться о своих информационных чувствах?	1. Представления об информационных чувствах: зрении, слухе, обонянии, вкусе, осязании и соответствующих органах чувств (глазах, ушах, носе, языке, коже). 2. Каналы восприятия информации: зрительный, слуховой, чувственный. 3. Тренинг восприятия информации	3
3	Какие бывают виды информации? При помощи каких органов чувств я получаю больше информации?	1. Представление о видах информации: зрительной, звуковой, обонятельной, вкусовой, осязательной. 2. Особенности представления и передачи различных видов информации	1
Блок 2. Информационные процессы			
4	Что я могу делать с информацией?	Представление об информационном процессе: получении (восприятии), обработке, хранении, уничтожении информации	1

Продолжение табл. 7

1	2	3	4
5	Как я могу полу-	Способы получения информации: на-	2

	чать информацию? Где можно найти нужную информацию? Учусь задавать вопросы	блюдение, чувственный опыт, вопросы, эксперимент (опыт), чтение книг, просмотр телефильмов и прослушивание радиопередач, рассказ другого человека	
6	Что может мешать мне воспринимать информацию?	Представление о возможных причинах нарушения восприятия информации (информационных шумах) и путях их преодоления	1
7	Как я могу точно следовать и действовать согласно полученной информации?	1. Представление об алгоритме как последовательности операций. 2. Умение действовать по алгоритму. 3. Умение составлять алгоритм	3
8	Как я могу перерабатывать информацию? Как научиться лучше понимать информацию? Я учусь думать	1. Обработка информации человеком посредством мыслительных операций, формы мышления. 2. Знаково-символические средства обработки и представления информации. 3. Обогащение опыта обработки информации посредством упражнения	8
9	Где хранится информация? Как я могу хранить информацию?	1. Способы хранения информации. Носители информации, особенности хранения информации различных видов. 2. Тренировка в сохранении информации различных видов (запоминании)	2
10	Как я могу передавать, сообщать информацию? Как передать информацию, чтобы меня поняли? Как мне передать информацию на расстоянии?	1. Средства передачи информации: речь (устная, письменная), мимика, пантомимика. Тренировка в передаче вербальной и невербальной информации. 2. Условия эффективной передачи информации: передавать информацию необходимо на понятном человеку языке, собеседники должны внимательно друг друга слушать.	????

Окончание табл. 7

1	2	3	4
		3. Технические средства передачи ин-	

		формации: телефон, радио, телевизор, компьютер	
11	Как создавать, придумывать новую информацию? Зачем создавать новое? Кто создаёт новую информацию?	1. Представление о людях, занимающихся созданием новой информации. 2. Вооружение приёмами создания новых образов (фантазирования)	4
Блок 3. Информационные средства			
12	Мой помощник – книга. Книга на службе человека. Что может компьютер? Можно ли с компьютером играть? Как подружиться с компьютером?	1. Книга как средство хранения и передачи информации. 2. История книги (книга вчера, сегодня, завтра). 3. Компьютер – универсальное средство работы с информацией. 4. Виды работы с информацией на компьютере	2
13	Итоговое занятие	1. Интеллектуально-творческий конкурс «Я дружу с информацией». 2. Закрепление полученных в ходе занятий представлений и умений	1
Итого			32

Наш опыт реализации программы «В мире информации» в дошкольных образовательных организациях свидетельствует об эффективности формирования информационной компетентности у детей и их готовности к включению в учебно-познавательное взаимодействие в информационном пространстве будущего познания в условиях школьного обучения.

Остановимся на содержательной и методической стороне разработанной программы. В целях повышения мотивации познавательной деятельности детей, интереса к занятиям содержание познавательной информации в программе облекается в сказочную форму изложения. Общая сюжетная линия представ-

ляет встречу детей с секретным агентом-инопланетянином, который прилетел с далекой планеты Информика, где живут инфы, занимающиеся сбором информации во всей Вселенной. На протяжении занятий дети помогают инфу получить ответы на интересующие его вопросы: «Существует ли на планете Земля информация?», «Как люди воспринимают и передают информацию?», «Какие средства при этом используют?» и др.

Большое внимание в программе уделяется формированию у детей представлений об информации и способах ее восприятия посредством обращения к сенсорно-перцептивной сфере самого ребенка, актуализации его собственных чувств, посредством которых осуществляется отражение и познание окружающего мира, свойств, качеств, состояний предметов и явлений. У детей складывается представление, что информация – это сведения, сообщения, факты о предметах и явлениях окружающего мира; носителями информации выступают предметы, явления окружающего мира; информация бывает полной и неполной, полезной и бесполезной, понятной и непонятной, истинной и ложной, может по-разному восприниматься различными людьми.

Особое внимание придается демонстрации детям противоречивости информации, что достигается при помощи специальных упражнений, основанных на использовании методов ТРИЗ (теории решения изобретательских задач). У дошкольников вырабатывается чувствительность к противоречиям посредством обучения способам их формулирования и разрешения. Работа детей с противоречиями способствует развитию любознательности, интереса к предметам и явлениям окружающей действительности, чувствительности к проблемам и противоречиям.

Центральное место в содержании программы отводится формированию представлений об информационных процессах. Дети получают общее представление о процессах восприятия, переработки, хранения, передачи информации. Дошкольники в

процессе игровых упражнений выявляют свои информационные возможности.

В ходе освоения аспекта программы, связанного с восприятием информации, дети знакомятся со способами получения информации: наблюдением, чувственным опытом, вопросами, экспериментом (опытом), чтением книг, просмотром телефильмов и прослушиванием радиопередач, рассказом другого человека (обращается внимание на многообразие источников информации). В процессе совместной познавательной деятельности дети могут обмениваться имеющимся опытом познания, демонстрировать известные им способы поиска информации. В рамках знакомства с данным информационным процессом фиксируется внимание обучающихся на возможных причинах нарушения восприятия информации (информационных шумах) и путях их преодоления. Подчеркивается, например, что причиной нарушения восприятия информации, передаваемой другим человеком, может быть невнимательное слушание сообщения и как результат непонимание того, что он говорит. Вместе с детьми можно обсудить, что надо делать, чтобы лучше понимать собеседника, как уточнять неясную информацию, как препятствовать различным помехам в восприятии информации.

В процессе занятий должно поощряться стремление детей самостоятельно «добывать» информацию, должен стимулироваться интерес к проблемным ситуациям, вестись критическое обсуждение той или иной информации или способов действий. Знакомя детей с переработкой информации, педагог помогает им прийти к заключению, что человек не только воспринимает, но и перерабатывает информацию посредством мыслительной деятельности, рассуждая, думая. В процессе проведения интеллектуально-развивающих игр дети имеют возможность продемонстрировать свои умения анализировать, сравнивать, классифицировать информацию. Из жизненной практики дети могут привести примеры приспособлений и технических средств, которые помогают человеку обрабатывать информацию.

Большое внимание также уделяется формированию такого способа работы с информацией, как действие по правилу – алгоритму посредством соблюдения последовательности действий, операций, подчеркивается важность алгоритмов в жизнедеятельности человека. Дети в специально подобранных играх и заданиях упражняются в действии по алгоритму, в умении составлять простейшие алгоритмы жизненных ситуаций.

В ходе реализации программы внимание детей акцентируется на том, что в результате переработки информации может быть создана новая информация. Детям даются элементарные представления о людях, занимающихся созданием новой информации, в процессе игры предоставляется возможность попробовать свои силы в создании новых образов, что способствует развитию их креативности.

После того как у детей будут сформированы представления о многообразии получаемой человеком информации, ее назначении, способах переработки, детей необходимо познакомить со способами ее хранения и передачи. Дошкольников подводят к пониманию того, что рост количества информации приводит к необходимости освоения способов ее хранения. Осуществляется знакомство дошкольников с носителями информации, особенностями хранения информации различных видов: рисунков, знаков, букв, цифр и пр. Большое внимание отводится тренировке детей запоминанию информации различного вида, знакомству их с приемами запоминания. Практическая игровая деятельность позволяет детям закрепить знаково-символические способы работы с информацией: замещение, моделирование, кодирование, схематизация.

В процессе реализации программы внимание детей фиксируется на средствах и способах передачи информации: речи (устной, письменной), мимике, пантомимике. Осуществляется актуализация знаний детей о технических средствах, которые помогают людям передавать информацию: телеграфу, телефону, радио, телевидению, компьютеру. В игровой деятельности

может осуществляться тренировка по передаче информации различных видов (вербальной и невербальной). Совместно с детьми могут определяться условия эффективной передачи информации: передавать информацию необходимо на понятном человеку языке, собеседники должны внимательно друг друга слушать и др.

В завершение содержания программы у детей формируются общие представления о разнообразных видах печатных изданий для детей (как средствах передачи информации): детских книгах, энциклопедиях, журналах как носителях интересной информации, осуществляется непосредственное знакомство с компьютером, его возможностями, назначением отдельных частей, демонстрируется игровой потенциал компьютерных средств. Необходимо отметить, что реализация рассматриваемой программы обеспечивается специальными наглядными печатными средствами – «рабочими листами», в которых визуализирован познавательный материал. Данные печатные средства не только помогают детям достаточное время удерживать внимание, но и делают для них деятельность привлекательной и интересной.

Реализация программы «В мире информации», на наш взгляд, может успешно сочетаться с факультативным курсом «Играю с компьютером», в рамках которого дети знакомятся с компьютером, приобретают первоначальные навыки работы с ним, получают интеллектуально-творческое развитие, играя в разнообразные развивающие компьютерные игры. Программа может быть реализована как в условиях дошкольной образовательной организации, так и в дошкольных образовательных организациях.

3.3. Анализ эффективности личностного развития дошкольников на этапе контрольного эксперимента

В течение работы по программе личностного развития дошкольников в информационном пространстве мы фиксировали достижения детей, анализировали изменения их интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер личности. После окончания формирующего эксперимента мы провели повторное диагностирование психологических особенностей детей.

Целью контрольного эксперимента стало эмпирическое изучение сформированности интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер личности детей после внедрения программы развития дошкольников в информационном пространстве. В соответствии с указанной целью в работе решается ряд **задач**: 1) провести исследование при помощи описанных ранее диагностических средств; 2) проанализировать полученные результаты; 3) сделать выводы об уровне сформированности интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сферах личности детей; 4) сделать выводы о динамике сформированности исследуемых особенностей по сравнению с констатирующим экспериментом.

В соответствии с указанными задачами контрольный эксперимент состоял из 7 **этапов**: 1) непосредственное экспериментальное исследование психологических особенностей дошкольников; 2) обработка полученных данных; 3) сравнительный анализ уровней сформированности интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер личности дошкольников экспериментальной группы на этапе

констатирующего и контрольного экспериментов при помощи t-критерия Стьюдента; 4) сравнительный анализ уровней сформированности исследуемых особенностей дошкольников контрольной группы на этапе констатирующего и контрольного экспериментов при помощи t-критерия Стьюдента; 5) проверка уровня значимости параметров при помощи дисперсионного анализа; 6) распределение дошкольников, входящих в экспериментальную группу, по кластерам методом кластерного анализа; 7) характеристика полученных кластеров.

Выборку составили 600 детей старшего дошкольного возраста. 300 из них вошли в экспериментальную группу, 300 – в контрольную.

Исследование при помощи комплекса «Методика определения готовности к школе» (Л.А. Ясюкова) выявило, что на этапе контрольного эксперимента в экспериментальной группе по параметру «скорость переработки информации» слабый уровень отмечен у 3% детей, средний уровень – у 40%, хороший уровень – у 37%, высокий уровень – у 20%; по параметру «внимательность» слабый уровень зафиксирован у 8% дошкольников, средний – у 30%, хороший – у 40%, высокий – у 22%; по параметру «зрительно-моторная координация» слабый уровень выявлен у 3% испытуемых, средний – у 30%, хороший – у 41%, высокий – у 26% (рис. 15).

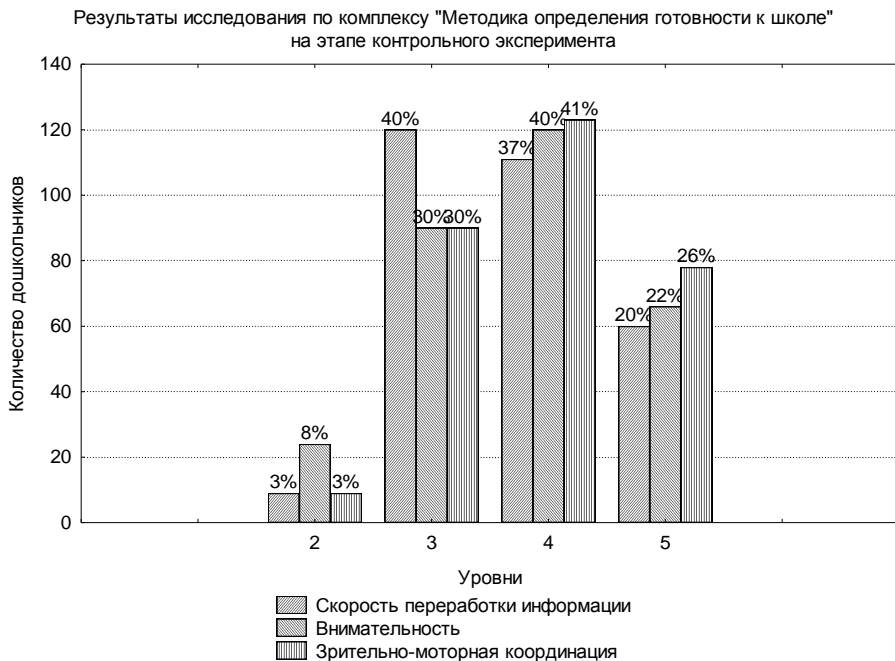


Рис. 15

По параметру «кратковременная речевая память» слабый уровень определен у 5% дошкольников, средний – у 37%, хороший – у 35%, высокий – у 23%; по параметру «кратковременная зрительная память» слабый уровень показали 3% детей, средний – 40%, хороший – 34%, высокий – 23%; по параметру «речевое развитие» слабый уровень зафиксирован у 8% детей, средний – у 30%, хороший – у 40%, высокий – у 22% (рис. 16).

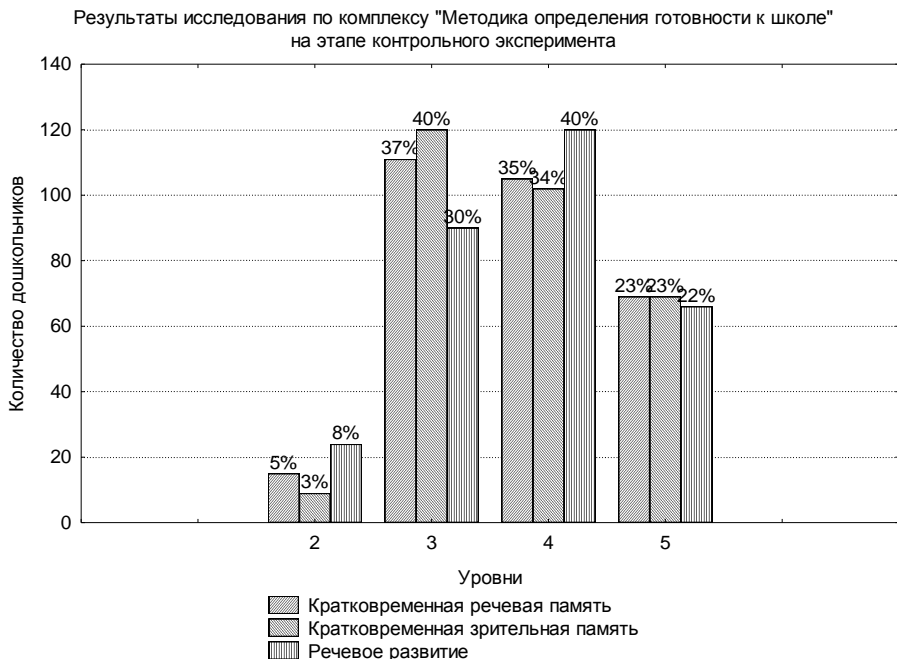


Рис. 16

По параметру «визуальное мышление» слабый уровень продемонстрировали 3% дошкольников, средний – 30%, хороший – 44%, высокий – 23%; по параметру «понятийное интуитивное мышление» слабый уровень характерен для 10% испытуемых, средний – для 32%, хороший – также для 32%, высокий – для 26%; по параметру «понятийное логическое мышление» слабый уровень выявлен у 3% испытуемых, средний – у 40%, хороший – у 34%, высокий – у 23% (рис. 17).

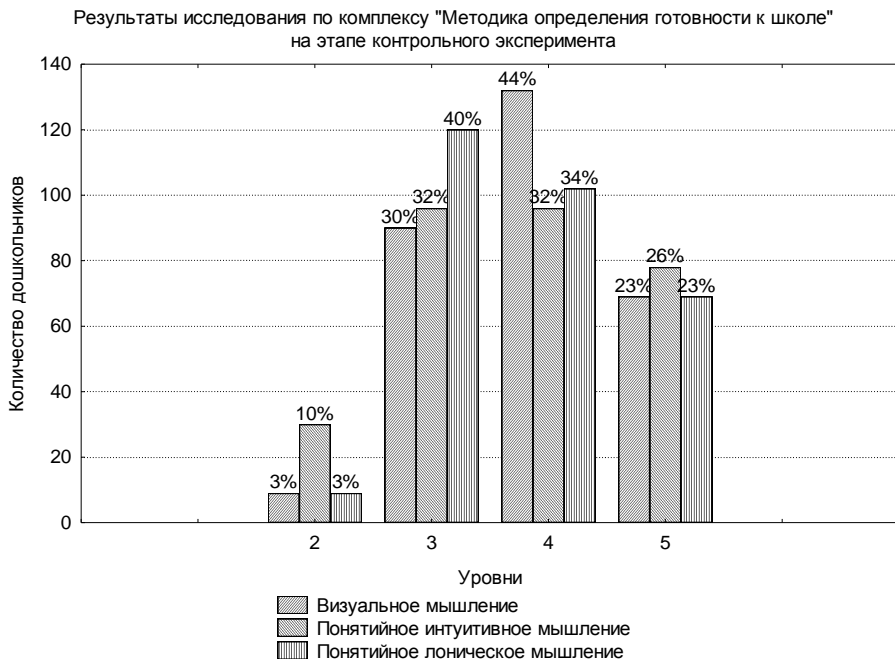


Рис. 17

По параметру «понятийное речевое мышление» слабый уровень зафиксирован у 8% дошкольников, средний – у 30%, хороший – у 43%, высокий – у 19%; по параметру «понятийное образное мышление» слабый уровень выявлен у 3% детей, средний – у 30%, хороший – у 41%, высокий – у 26%; по параметру «абстрактное мышление» слабый уровень показали 5% испытуемых, средний – 37%, хороший – 32%, высокий – 26% (рис. 18).

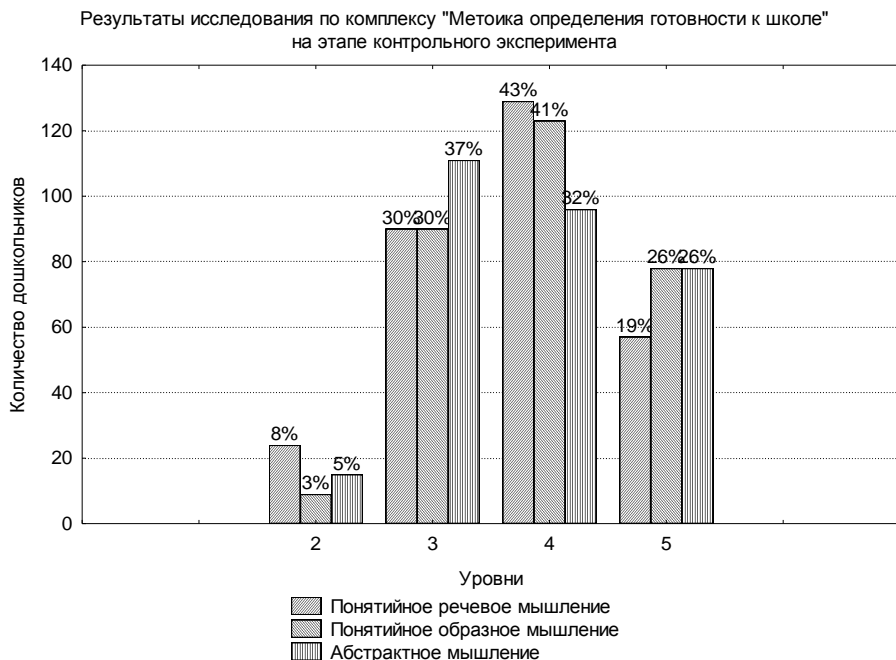


Рис. 18

В таблице 8 представлены результаты исследования по комплексу «Методика определения готовности к школе» (Л.А. Ясюкова) для экспериментальной и контрольной групп на этапе контрольного эксперимента.

Таблица 8

Результаты исследования по комплексу «Методика определения готовности к школе» (Л.А. Ясюкова) на этапе контрольного эксперимента

<i>Параметры</i>	<i>Показатели</i>	<i>Дошкольники, %</i>	
		Экспериментальная группа	Контрольная группа
1	2	3	4
Скорость переработки информации	патология	0	0
	слабый уровень	3	19
	средний уровень	40	31
	хороший уровень	37	34
	высокий уровень	20	16
Внимательность	патология	0	0
	слабый уровень	6	22
	средний уровень	30	23
	хороший уровень	40	41
	высокий уровень	22	14
Зрительно-моторная координация	патология	0	0
	слабый уровень	3	22
	средний уровень	30	31
	хороший уровень	41	16
	высокий уровень	26	31
Кратковременная речевая память	патология	0	0
	слабый уровень	5	18
	средний уровень	37	40
	хороший уровень	35	23
	высокий уровень	23	19
Кратковременная зрительная память	патология	0	0
	слабый уровень	3	15
	средний уровень	40	28
	хороший уровень	34	41
	высокий уровень	23	16
Речевое развитие	патология	0	0
	слабый уровень	8	25
	средний уровень	30	31

Окончание табл. 8

<i>Параметры</i>	<i>Показатели</i>	<i>Дошкольники, %</i>	
		Экспериментальная группа	Контрольная группа
1	2	3	4
	хороший уровень	40	20
	высокий уровень	22	24
Визуальное мышление	патология	0	0
	слабый уровень	3	19
	средний уровень	30	34
	хороший уровень	44	26
	высокий уровень	23	21
Понятийное интуитивное мышление	патология	0	0
	слабый уровень	10	18
	средний уровень	32	27
	хороший уровень	32	36
	высокий уровень	26	19
Понятийное логическое мышление	патология	0	0
	слабый уровень	3	22
	средний уровень	40	23
	хороший уровень	34	29
	высокий уровень	23	26
Понятийное речевое мышление	патология	0	0
	слабый уровень	8	22
	средний уровень	30	36
	хороший уровень	43	28
	высокий уровень	19	14
Понятийное образное мышление	патология	0	0
	слабый уровень	3	19
	средний уровень	30	32
	хороший уровень	41	25
	высокий уровень	26	24
Абстрактное мышление	патология	0	0
	слабый уровень	5	21
	средний уровень	37	32
	хороший уровень	32	23
	высокий уровень	26	24

Комплекс методик «Диагностика коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста» (Т.П. Авдулова, Г.Р. Хузеева) позволил выявить, что на этапе контрольного эксперимента в экспериментальной группе по параметру «социометрический статус ребёнка» непринятными считались 3% испытуемых, принятыми – 67%, предпочитаемыми – 27%, «звёздами» – 3%. По параметру «коэффициент удовлетворённости ребёнка своими отношениями» низкий уровень выявлен у 9% дошкольников, средний – у 64%, высокий – у 27% (табл. 9). По параметру «сформированность образа сверстника» низкий уровень характерен для 3% испытуемых, средний – для 66%, высокий – для 31%. По параметру «тип межличностного отношения к сверстнику» индифферентный тип присущ 8% детей, предметный – 35%, личностный – 57%.

По параметру «способность к согласованности действий» низкий уровень продемонстрировали 4% испытуемых, средний – 76%, высокий – 20%. По параметру «чувствительность к сверстнику» низкий уровень показали 3% детей, средний – 67%, высокий – 30%. По параметру «содержание общения» деловой мотив присущ 7% дошкольников, игровой мотив – 54%, познавательный, или личностный мотив – 39%. По параметру «особенности общения со сверстниками» отрицательным отношением характеризуются 9% детей, положительным – 91%. По параметру «широта круга общения» узкий круг характерен для 51% дошкольников, широкий – для 49%.

По параметру «отношение к лидерству» отрицательное отношение продемонстрировали 35% испытуемых, положительное – 65%. По параметру «автономия» к подчинению склонны 27% дошкольников, к автономии – 73%. По параметру «поведение в случае отвержения» неконструктивные способы предпочитают 21% детей, конструктивные – 79%. По параметру «активность в общении» пассивной позицией характеризуются 38% дошкольников, активной – 62%. По параметру «особенно-

сти общения со взрослыми» сопротивление преобладает у 11% испытуемых, подчинение – у 49%, сотрудничество – у 40%.

По параметру «инициативность» низкий уровень продемонстрировали 14% дошкольников, средний – 70%, высокий – 16%. По параметру «преобладающий мотив общения» деловой мотив зафиксирован у 3% испытуемых, игровой – у 56%, познавательный – у 25%, личностный – у 16%. По параметру «разнообразие мотивов общения» один мотив характерен для 14% детей, разные мотивы – для 86%. По параметру «эмоциональное отношение к сверстникам» отрицательные мотивы свойственны 3% испытуемых, амбивалентные – 52%, положительные – 45%. По параметру «популярность ребёнка» низкий уровень характерен для 21% детей, средний – для 44%, высокий – для 35%. По параметру «эмоциональное отношение к ребёнку со стороны сверстников» отрицательное отношение выявлено для 7% дошкольников, амбивалентное – для 48%, положительное – для 45%.

По параметру «продуктивность общения» низкий уровень определён у 6% детей, средний – у 58%, высокий – у 36%. По параметру «тип общения» преобладание избегания наблюдается у 17% испытуемых, преобладание подавления сверстников – у 10%, преобладание подчинения сверстникам – у 33%, преобладание сотрудничества – у 40%. По параметру «просоциальные действия» отсутствие таких действий присуще для 19% детей, наличие – для 81%. По параметру «избирательность в общении» стремление к общению с ограниченным кругом людей проявляют 54% дошкольников, стремление к общению с широким кругом людей – 46%. По параметру «познавательный аспект» низкий уровень выявлен у 8% испытуемых, средний – у 52%, высокий – у 40%.

Таблица 9

Результаты исследования по комплексу «Диагностика

**коммуникативной компетентности детей дошкольного
возраста» (Т.П. Авдулова, Г.Р. Хузеева) на этапе
контрольного эксперимента**

Параметры	Показатели	Дошкольники, %	
		Экспери- менталь- ная груп- па	Кон- троль- ная группа
1	2	3	4
Социометрический ста- тус ребёнка	непринятые	3	15
	принятые	67	48
	предпочитаемые	27	34
	звёзды	3	3
Коэффициент удовле- творённости ребёнка своими отношениями	низкий	9	15
	средний	64	67
	высокий	27	18
Сформированность образа сверстника	низкая	3	21
	средняя	66	55
	высокая	31	24
Тип межличностного отношения к сверстни- ку	индифферентный	8	19
	предметный	35	50
	личностный	57	31
Способность к согласо- ванности действий	низкая	4	23
	средняя	76	54
	высокая	20	23
Чувствительность к сверстнику	низкая	3	20
	средняя	67	56
	высокая	30	24
Содержание общения	деловой мотив	7	20
	игровой мотив	54	45
	познавательный, или личностный мотив	39	35
Особенности отноше- ния со сверстниками	отрицательное	9	34
	положительное	91	66

Продолжение табл. 9

1	2	3	4
---	---	---	---

Широта круга общения	узкий	51	51
	широкий	49	49
Отношение к лидерству	отрицательное	35	49
	положительное	65	51
Автономия	подчинение	27	38
	автономия	73	62
Поведение в случае отвержения	неконструктивные способы	21	41
	конструктивные способы	79	59
Активность в общении	пассивная позиция	38	43
	активная позиция	62	57
Особенности общения со взрослыми	сопротивление	11	17
	подчинение	49	49
	сотрудничество	40	34
Инициативность	низкая	14	32
	средняя	70	59
	высокая	16	9
Преобладающий мотив общения	деловой	3	16
	игровой	56	53
	познавательный	25	21
	личный	16	10
Разнообразие мотивов общения	один мотив	14	35
	разные мотивы	86	65
Эмоциональное отношение к сверстникам	отрицательное	3	11
	амбивалентное	52	43
	положительное	45	46
Популярность ребёнка	низкая	21	25
	средняя	44	46
	высокая	35	29
Эмоциональное отношение к ребёнку со стороны сверстников	отрицательное	7	19
	амбивалентное	48	36
	положительное	45	45
Продуктивность общения	низкая	6	22
	средняя	58	42
	высокая	36	36

Окончание табл. 9

1	2	3	4
Тип общения	преобладание избегания	17	22
	преобладание подавления сверстников	10	8
	преобладание подчинения сверстникам	33	38
	преобладание сотрудничества	40	32
Просоциальные действия	отсутствие	19	23
	наличие	81	77
Избирательность в общении	стремление к общению с ограниченным кругом людей	54	61
	стремление к общению с широким кругом людей	46	39
Познавательный аспект	низкий	8	18
	средний	52	53
	высокий	40	29

Результаты исследования по комплексу методик «Диагностика развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника» показали, что на этапе контрольного эксперимента в экспериментальной группе низкий уровень эмоционального интеллекта присущ 18% испытуемых, средний – 47%, высокий – 35%; в контрольной группе низкий уровень эмоционального интеллекта зафиксирован у 21% детей, средний – у 37%, высокий – у 32% (рис. 19).

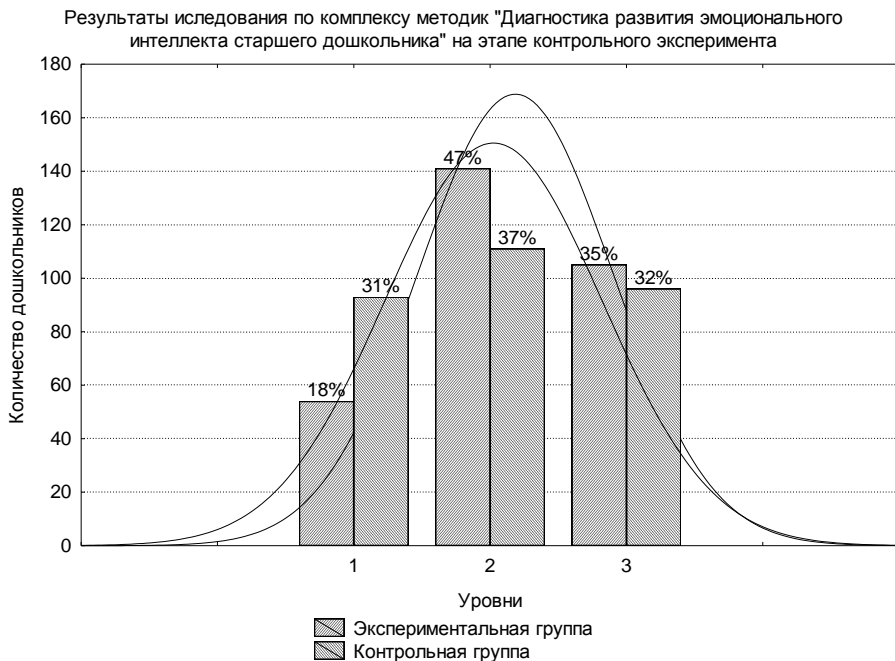


Рис. 19

Результаты исследования по тесту креативности Э. Торренса показали, что в экспериментальной группе уровень ниже нормы продемонстрировали 3% дошкольников, несколько ниже нормы – 26%, средний уровень – 40%, несколько выше нормы – 23%, выше нормы – 8%; в контрольной группе уровень ниже нормы выявлен у 7% испытуемых, несколько ниже нормы – у 34%, норма – у 30%, несколько выше нормы – 25%, выше нормы – 4% (рис. 20).



Рис. 20

Используя t-критерий Стьюдента, мы сравнили особенности интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер личности дошкольников экспериментальной группы на этапе констатирующего и контрольного эксперимента. Результаты представлены в таблице 10.

Таблица 10

**Сравнительный анализ особенностей интеллектуальной,
коммуникативной и эмоционально-волевой сфер личности
дошкольников экспериментальной группы на этапе
контрольного и констатирующего эксперимента**

Параметры	Среднее значение конст. эксп.	Среднее значение контр. эксп.	t-значение	p
1	2	3	4	5
Скорость переработки информации	3,350000	3,740000	-5,4701	0,000000
Внимательность	3,330000	3,760000	-5,7649	0,000000
Зрительно–моторная координация	3,450000	3,900000	-6,1182	0,000000
Кратковременная речевая память	3,410000	3,760000	-4,6912	0,000003
Кратковременная зрительная память	3,390000	3,770000	-5,2358	0,000000
Речевое развитие	3,370000	3,760000	-5,1488	0,000000
Визуальное мышление	3,370000	3,870000	-6,9984	0,000000
Понятийное интуитивное мышление	3,450000	3,740000	-3,6969	0,000238
Понятийное логическое мышление	3,430000	3,770000	-4,6160	0,000005
Понятийное речевое мышление	3,290000	3,730000	-6,0093	0,000000
Понятийное образное мышление	3,410000	3,900000	-6,7580	0,000000
Абстрактное мышление	3,490000	3,790000	-3,9149	0,000101
Социометрический статус ребёнка	2,190000	2,300000	-2,0955	0,036545
Коэффициент удовлетворённости ребёнка своими отношениями	2,020000	2,180000	-3,2899	0,001061

Продолжение табл. 10

1	2	3	4	5
Сформированность образа сверстника	2,080000	2,280000	-4,3392	0,000017
Тип межличностного отношения к сверстнику	2,170000	2,490000	-5,6153	0,000000
Способность к согласованности действий	1,910000	2,160000	-5,5065	0,000000
Чувствительность к сверстнику	2,080000	2,270000	-3,9532	0,000086
Содержание общения	2,250000	2,320000	-1,3325	0,183190
Особенности отношения со сверстниками	1,650000	1,910000	-8,0826	0,000000
Широта круга общения	1,440000	1,490000	-1,2273	0,220211
Отношение к лидерству	1,480000	1,650000	-4,2558	0,000024
Автономия	1,560000	1,730000	-4,4141	0,000012
Поведение в случае отвержения	1,620000	1,790000	-4,6392	0,000004
Активность в общении	1,500000	1,620000	-2,9777	0,003022
Особенности общения со взрослыми	2,070000	2,290000	-3,7107	0,000226
Инициативность	1,830000	2,020000	-3,9821	0,000077
Преобладающий мотив общения	2,350000	2,540000	-2,7043	0,007039
Разнообразие мотивов общения	1,710000	1,860000	-4,5407	0,000007
Эмоциональное отношение к сверстникам	2,370000	2,420000	-1,0358	0,300707
Популярность ребёнка	1,980000	2,140000	-2,6622	0,007972
Эмоциональное отношение к ребёнку со стороны сверстников	2,260000	2,380000	-2,1311	0,033485
Продуктивность общения	2,260000	2,300000	-0,7281	0,466832
Тип общения	2,260000	2,960000	-9,1478	0,000000
Просоциальные действия	2,260000	1,810000	9,1304	0,000000

Окончание табл. 10

1	2	3	4	5
Избирательность в общении	2,260000	1,460000	15,2689	0,000000
Познавательный аспект	2,260000	2,320000	-1,0644	0,287555
Эмоциональный интеллект	2,030000	2,170000	-2,3185	0,020757
Креативность	3,820000	4,070000	-3,2287	0,001312

Проведённый нами анализ выявил, что в экспериментальной группе дошкольников на этапе констатирующего и контрольного экспериментов значимые различия наблюдаются по следующим параметрам: «скорость переработки информации» ($t = -5,4701$), «внимательность» ($t = -5,7649$), «зрительно-моторная координация» ($t = -6,1182$), «кратковременная речевая память» ($t = -4,6912$), «кратковременна зрительная память» ($t = -5,2358$), речевое развитие» ($t = -5,1488$), «визуальное мышление» ($t = -6,9984$), «понятийное интуитивное мышление» ($t = -3,6969$), «понятийное логическое мышление» ($t = -4,6160$), «понятийное речевое мышление» ($t = -6,0093$), «понятийное образное мышление» ($t = -6,7580$), «абстрактное мышление» ($t = -3,9149$), «социометрический статус ребёнка» ($t = -3,0955$), «коэффициент удовлетворённости ребёнка своими отношениями» ($t = -3,2899$), «сформированность образа сверстника» ($t = -4,3392$), «тип межличностного отношения» ($t = -5,6153$), «способность к согласованности действий» ($t = -5,5065$), «чувствительность к сверстнику» ($t = -3,9532$), «особенности отношения со сверстниками» ($t = -8,0826$), «отношение к лидерству» ($t = -4,2558$), «автономия» ($t = -4,4141$), «поведение в случае отвержения» ($t = -4,6392$), «активность в общении» ($t = -2,9777$), «особенности общения со взрослыми» ($t = -3,7107$), «инициативность» ($t = -3,9821$), «преобладающий мотив общения» ($t = -2,7043$), «разнообразии мотивов общения» ($t = -4,5407$), «эмоциональное отношение к ребёнку со стороны

сверстников» ($t = -2,1311$), «тип общения» ($t = -9,1478$), «просоциальные действия» ($t = 9,1304$), избирательность в общении» ($t = 15,2689$), «эмоциональный интеллект» ($t = -2,3185$), «креативность» ($t = -3,2287$). Это свидетельствует о том, что комплекс проведённых нами мероприятий в рамках программы личностного развития дошкольников в информационном пространстве оказался эффективным: улучшились показатели по параметрам, характеризующим память, мышление и речевое развитие детей, усовершенствовалась коммуникативная компетентность, повысился уровень эмоционального интеллекта и креативности.

На следующем этапе исследования мы сравнили сформированность интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер личности дошкольников контрольной группы на этапе констатирующего и контрольного экспериментов при помощи t -критерия Стьюдента. Результаты представлены в таблице 11.

Таблица 11

Сравнительный анализ особенностей интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер личности дошкольников контрольной группы на этапе контрольного и констатирующего эксперимента

Параметры	Среднее значение конст. эксп.	Среднее значение контр. эксп.	t-значение	p
1	2	3	4	5
Скорость переработки информации	3,430000	3,470000	-0,4923	0,622712
Внимательность	3,440000	3,470000	-0,3729	0,709376
Зрительно-моторная координация	3,510000	3,560000	-0,5450	0,585933

Параметры	Среднее значение конст. эксп.	Среднее значение контр. эксп.	t-значение	p
Кратковременная речевая память	3,380000	3,430000	-0,6174	0,537175

Продолжение табл. 11

1	2	3	4	5
Кратковременная зрительная память	3,540000	3,580000	-0,5138	0,607563
Речевое развитие	3,380000	3,430000	-0,5651	0,572211
Визуальное мышление	3,490000	3,490000	0,0000	1,000000
Понятийное интуитивное мышление	3,510000	3,560000	-0,6150	0,538785
Понятийное логическое мышление	3,540000	3,590000	-0,5688	0,569695
Понятийное речевое мышление	3,310000	3,340000	-0,3785	0,705188
Понятийное образное мышление	3,510000	3,540000	-0,3531	0,724136
Абстрактное мышление	3,500000	3,500000	0,0000	1,000000
Социометрический статус ребёнка	2,250000	2,250000	0,0000	1,000000
Коэффициент удовлетворённости ребёнка своими отношениями	1,990000	2,030000	-0,8273	0,408404
Сформированность образа сверстника	2,000000	2,030000	-0,5382	0,590655
Тип межличностного отношения к сверстнику	2,070000	2,120000	-0,8516	0,394773
Способность к согласованности действий	1,960000	2,000000	-0,7380	0,460811
Чувствительность к сверстнику	2,000000	2,040000	-0,7217	0,470738
Содержание общения	2,150000	2,150000	0,0000	1,000000
Особенности отношения со сверстниками	1,620000	1,660000	-1,0198	0,308234

Широта круга общения	1,440000	1,490000	-1,2273	0,220211
Отношение к лидерству	1,460000	1,510000	-1,2248	0,221138
Автономия	1,580000	1,620000	-0,9992	0,318119
Поведение в случае от- вержения	1,590000	1,590000	0,0000	1,000000

Окончание табл. 11

1	2	3	4	5
Активность в общении	1,540000	1,570000	-0,7384	0,460539
Особенности общения со взрослыми	2,170000	2,170000	0,0000	1,000000
Инициативность	1,770000	1,770000	0,0000	1,000000
Преобладающий мотив общения	2,250000	2,250000	0,0000	1,000000
Разнообразие мотивов общения	1,650000	1,650000	0,0000	1,000000
Эмоциональное отноше- ние к сверстникам	2,310000	2,350000	-0,7054	0,480828
Популярность ребёнка	2,040000	2,040000	0,0000	1,000000
Эмоциональное отноше- ние к ребёнку со стороны сверстников	2,260000	2,260000	0,0000	1,000000
Продуктивность общения	2,110000	2,140000	-0,4950	0,620789
Тип общения	2,800000	2,800000	0,0000	1,000000
Просоциальные действия	1,740000	1,770000	-0,8534	0,393783
Избирательность в об- щении	1,390000	1,390000	0,0000	1,000000
Познавательный аспект	2,110000	2,110000	0,0000	1,000000
Эмоциональный интел- лект	2,010000	2,010000	0,0000	1,000000
Креативность	3,810000	3,850000	-0,5043	0,614264

Проведённый анализ выявил, что в контрольной группе значимых различий в сформированности интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер личности до-

школьников на этапе констатирующего и контрольного экспериментов не обнаружено. Таким образом, мы можем утверждать, что улучшение показателей по всем измеряемым параметрам непосредственно связано с разработанной и внедрённой нами программой личностного развития дошкольников в информационном пространстве.

С целью определения уровня сформированности интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер личности дошкольников экспериментальной группы на этапе контрольного эксперимента мы провели кластерный анализ. Результаты кластерного анализа представлены на рисунке 21 и таблице 12.

График средних для кластеров, объединяющих дошкольников экспериментальной группы по уровням сформированности интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер на этапе контрольного эксперимента

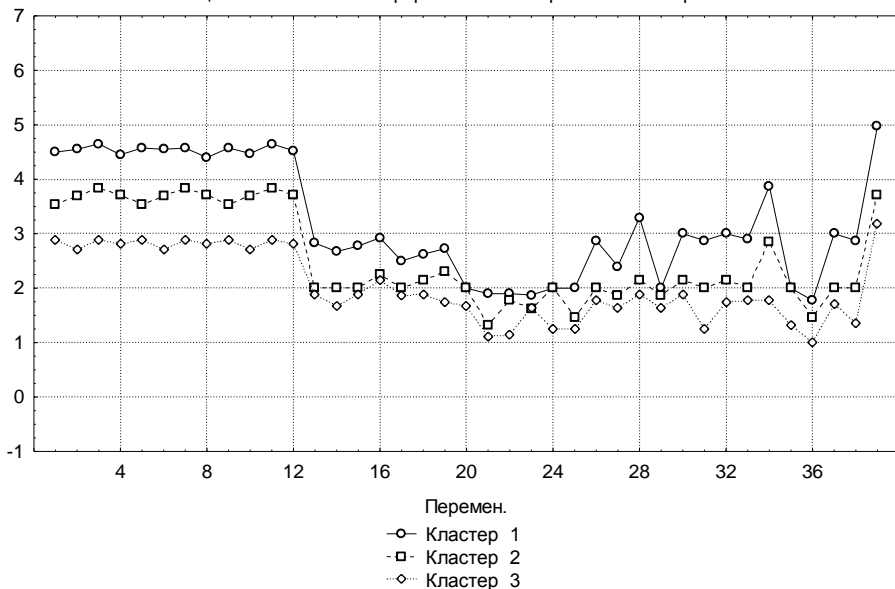


Таблица 12

Средние значения кластеров, объединяющих дошкольников экспериментальной группы по уровням сформированности интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер на этапе контрольного эксперимента

<i>Параметры</i>	<i>Кластер 1</i>	<i>Кластер 2</i>	<i>Кластер 3</i>
Скорость переработки информации	4,500000	3,531250	2,892857
Внимательность	4,550000	3,687500	2,714286
Зрительно-моторная координация	4,650000	3,843750	2,892857
Кратковременная речевая память	4,450000	3,718750	2,821429
Кратковременная зрительная память	4,575000	3,531250	2,892857
Речевое развитие	4,550000	3,687500	2,714286
Визуальное мышление	4,575000	3,843750	2,892857
Понятийное интуитивное мышление	4,400000	3,718750	2,821429
Понятийное логическое мышление	4,575000	3,531250	2,892857
Понятийное речевое мышление	4,475000	3,687500	2,714286
Понятийное образное мышление	4,650000	3,843750	2,892857
Абстрактное мышление	4,525000	3,718750	2,821429
Социометрический статус ребёнка	2,825000	2,000000	1,892857
Коэффициент удовлетворённости ребёнка своими отношениями	2,675000	2,000000	1,678571
Сформированность образа сверстника	2,775000	2,000000	1,892857

Параметры	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3
Тип межличностного отношения к сверстнику	2,925000	2,250000	2,142857
Способность к согласованности действий	2,500000	2,000000	1,857143
Чувствительность к сверстнику	2,625000	2,156250	1,892857
Содержание общения	2,725000	2,312500	1,750000
Особенности отношения со сверстниками	2,000000	2,000000	1,678571
Широта круга общения	1,900000	1,312500	1,107143

Окончание табл. 12

Параметры	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3
Отношение к лидерству	1,900000	1,781250	1,142857
Автономия	1,875000	1,625000	1,642857
Поведение в случае отвержения	2,000000	2,000000	1,250000
Активность в общении	2,000000	1,468750	1,250000
Особенности общения со взрослыми	2,875000	2,000000	1,785714
Инициативность	2,400000	1,875000	1,642857
Преобладающий мотив общения	3,300000	2,156250	1,892857
Разнообразие мотивов общения	2,000000	1,875000	1,642857
Эмоциональное отношение к сверстникам	3,000000	2,156250	1,892857
Популярность ребёнка	2,875000	2,000000	1,250000
Эмоциональное отношение к ребёнку со стороны сверстников	3,000000	2,156250	1,750000
Продуктивность общения	2,900000	2,000000	1,785714
Тип общения	3,875000	2,843750	1,785714
Просоциальные действия	2,000000	2,000000	1,321429
Избирательность в общении	1,775000	1,468750	1,000000
Познавательный аспект	3,000000	2,000000	1,714286
Эмоциональный интеллект	2,875000	2,000000	1,357143
Креативность	4,975000	3,718750	3,178571

Первый кластер включает в себя 40% дошкольников. Проведённое нами исследование выявило, что данные испытуемые характеризуются высоким уровнем сформированности мышления, памяти и речевого развития. Они популярны среди сверстников, отличаются высокой согласованностью действий, положительным отношением к окружающим, активностью в общении. Во взаимодействии с другим детьми и со взрослыми данные дошкольники избирают, преимущественно, тактику сотрудничества, склонны к конструктивному решению проблем, инициативны. Обладают развитой познавательной сферой, высоким уровнем эмоционального интеллекта и креативности. Их уровень сформированности интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сферы мы характеризуем как высокий.

Второй кластер объединяет собой 32% детей. Эти дошкольники обладают средним либо хорошим уровнем развития памяти, внимания, речевого и интеллектуального развития. В детском коллективе они находятся в статусе принятых, характеризуются средним уровнем сформированности образа сверстника и способности к согласованности действий. В отдельных случаях они готовы взять на себя роль лидера, но, в целом, предпочитают общение с узким кругом сверстников, редко проявляют инициативу. Во взаимоотношениях с взрослыми склонны к подчинению, достаточно избирательны в коммуникативных контактах. Данные дошкольники характеризуются средним уровнем познавательных потребностей и способностей, эмоционального интеллекта и креативности. Таким образом, уровень сформированности интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сферы представителей второго кластера мы оцениваем как средний.

Третий кластер охватывает 28% испытуемых. Диагностика данных дошкольников показывает, что их уровень интеллекту-

ального и речевого развития, а также памяти и мыслительных способностей может быть охарактеризован как средний, в ряде случаев – как средненизкий. Эти дети относятся к категории принятых в коллективе, однако у них есть проблемы в общении. Они пассивны, безынициативны, коммуницируют с ограниченным количеством сверстников, проявляют неконструктивные способы поведения. Полученные данные позволяют говорить о низком уровне эмоционального интеллекта представителей третьего кластера, а также среднем уровне познавательных и креативных способностей. Вышесказанное позволяет нам определить уровень сформированности их интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сферы как средненизкий.

Таким образом, если на этапе констатирующего эксперимента низкий уровень сформированности интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер личности был зафиксирован у 25% дошкольников, средний – у 40%, высокий – у 35%, то на этапе контрольного эксперимента соотношение существенно изменилось: средненизкий уровень выявлен у 28%, средний – у 32%, высокий – у 40%. Вышесказанное позволяет нам говорить об эффективности применения программы личностного развития дошкольников в информационном пространстве. Гипотеза исследования подтверждена.

Психологическая диагностика дошкольников, проведённая на этапе констатирующего эксперимента, выявила отсутствие принципиальных различий между представителями экспериментальной и контрольной групп, а также позволила провести кластерный анализ. Низкий уровень сформированности интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сферы был зафиксирован у 25% дошкольников экспериментальной группы, средний – у 40%, средневысокий – у 35%. В соответствии с полученными результатами участие в программе

личностного развития средствами информационных технологий было рекомендовано, по меньшей мере, 65% детей (представителям первого и третьего кластеров).

Предлагаемая дошкольникам программа личностного развития в информационном пространстве основана на признании основополагающей роли информационного компонента в структуре базовых компетентностей личности и выступает важной характеристикой личности современного дошкольника. Это обусловлено, во-первых, актуальными потребностями ребенка (современная жизнедеятельность дошкольника наполнена информационными средствами и носителями), во-вторых, зоной ближайшего развития и предстоящим обучением в школе (современный школьник должен иметь элементарный опыт работы с информацией, уметь рассуждать, делать выводы, желать включиться в процесс познания).

Авторская программа личностного развития дошкольников в информационном пространстве была направлена на решение таких задач, как: развитие мотивационной сферы – формирование познавательных потребностей, мотивов достижения и самоутверждения и др.; эффективное обучение счету, письму, чтению и т.д.; развитие высших психических функций – мышления, памяти, внимания и т.д.; формирование произвольности психических процессов дошкольника; реализация индивидуального подхода к ребенку в процессе обучения; развитие эмоциональной сферы – формирование необходимых навыков управления своими чувствами и эмоциональными состояниями, преодоление излишней тревожности.

Исследование на этапе контрольного эксперимента выявило значимые различия по всем параметрам интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер у дошкольников экспериментальной и контрольной группы. Кластерный анализ показал, что, по сравнению с первичной диагностикой,

соотношение уровней личностного развития существенно изменилось: средненизкий уровень выявлен у 28%, средний – у 32%, высокий – у 40%. Это свидетельствует о том, что комплекс проведённых нами мероприятий в рамках программы личностного развития дошкольников в информационном пространстве оказался эффективным: улучшились показатели по параметрам, характеризующим память, мышление и речевое развитие детей, усовершенствовалась коммуникативная компетентность, повысился уровень эмоционального интеллекта и креативности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое нами исследование было посвящено изучению особенностей развития детей дошкольного возраста в информационном пространстве. Ниже приведены основные выводы.

1. Личность ребёнка начинает формироваться с раннего детства. Именно в этом возрасте он приступает к познанию окружающего мира, осваивает разнообразные действия с предметами, овладевает речью, приобретает опыт эмоционального общения со взрослыми. Происходит стремительное развитие в физическом, психологическом, умственном плане, а приобретаемые качества становятся тем базисом, на котором основывается вся его дальнейшая жизнь. Расширение кругозора ребёнка, постепенное формирование у него целостной картины мира обусловлено не только особенностями индивидуально-личностного развития, но и целенаправленным педаго-

гическим влиянием, оказываемым значимыми взрослыми. Проведённый нами анализ психолого-педагогических исследований позволил выявить три принципиально важных сферы развития личности дошкольника – интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой.

2. Серьёзные социальные изменения, произошедшие в обществе с середины прошлого века до наших дней, не могли не повлиять на становление и развитие новых поколений. Психологические, педагогические, социологические, культурологические исследования указывают на выраженные различия современных дошкольников и их ровесников второй половины XX в. Характерными положительными чертами современных дошкольников можно назвать осознание ими своей личностной значимости, независимость, высокую информатизированность и готовность овладевать новыми технологиями. К отрицательным чертам можно отнести нарушения психоэмоциональной сферы (синдром дефицита внимания, гиперактивность, тревожность), неготовность к сотрудничеству, подмену важнейшей для данного возраста сюжетно-ролевой игры иными видами деятельности, и, как следствие, отсутствие полноценных контактов со сверстниками. Особенность современного ребёнка, которую нельзя однозначно охарактеризовать как положительную или отрицательную – его принципиально отличный от предыдущих поколений тип мышления, основанный не на логических операциях, а на интуиции. Таким образом, психолого-педагогическое воздействие на современных дошкольников целесообразно осуществлять с учётом, с одной стороны, их индивидуально-личностных особенностей, с другой стороны – на основе игровых технологий, обеспечивающих полноценное развитие ребёнка.

3. Понятие информационного пространства является одним из наиболее распространённых в современном научном

дискурсе, но, вместе с тем, оно не обладает устоявшимся общепринятым значением. Проведённый нами анализ выявил, что попытка терминологизировать данное понятие предпринята в рамках различных наук – информатики, философии, социологии, культурологии, педагогики. Проанализировав многочисленные определения информационного пространства, мы пришли к выводу, что оптимальное определение данного понятия можно представить следующим образом: информационное пространство – это совокупность результатов человеческой деятельности, обеспечивающей сбор, поиск, обработку, передачу и хранение информации. Структурно-информационное пространство состоит из информационных ресурсов, средств информационного взаимодействия и информационной инфраструктуры.

4. Мы предприняли попытку определить структуру информационного пространства как компонента общей социокультурной среды современного дошкольника. Поле как важнейший конструкт социокультурной среды развития ребенка представляет собой пространство, насыщенное разного рода информацией. Информацию ребенок получает из самых разнообразных источников: СМИ, художественных произведений, посредством общения и игры. Все источники и способы получения информации могут быть объединены одним – интернетом, т.к. каждый из них может быть опосредствован Всемирной паутиной. Интернет сочетает в себе указанные выше ресурсы и в единстве представляет собой информационное пространство, которое окружает и посредством факторов социализации воздействует на ребенка. При этом воздействие осуществляется на трех уровнях – когнитивном, аффективном и поведенческом.

5. Авторы многочисленных психолого-педагогических исследований солидарны в том, что феномен детской игры является основополагающим для развития интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер дошкольников.

Вместе с тем исследований, посвящённых влиянию компьютерной игры на психическое развитие дошкольника, значительно меньше. Те из них, которые претендуют на объективность, условно могут быть разделены на три группы: 1) исследования, подчёркивающие пагубное воздействие компьютерных игр на формирование и развитие детской личности и отрицающие какой бы то ни было положительный эффект взаимодействия дошкольника с компьютером; 2) исследования, признающие позитивное воздействие компьютерных игр на дошкольников при соблюдении определённых психолого-педагогических условий взаимодействия ребёнка с современными информационными технологиями; 3) исследования, рассматривающие компьютерные игры как социокультурный феномен, который не может быть охарактеризован как однозначно положительный или отрицательный. Нам ближе позиция, представленная в рамках второй и третьей групп.

6. Мы выделили три основных фактора формирования информационного пространства как среды личностного развития дошкольников – семья, средства массовой информации (СМИ) и дошкольная образовательная организация (ДОО). Для того чтобы ДОО могло быть полноценным фактором формирования информационного пространства, информатизация образовательно-воспитательного процесса должна быть целостным процессом, обеспечивающим полноценное развитие личности. Использование ИКТ в рамках ДОО целесообразно осуществлять в рамках следующих направлений: 1) использование компьютера с целью приобщения дошкольников к современным техническим средствам передачи и хранения информации; 2) применение ИКТ как средства интерактивного обучения, позволяющего стимулировать познавательную активность детей; 3) сотрудничество с семьёй ребёнка в вопросах использования ИКТ в домашних условиях; 4) использование ИКТ с целью осу-

ществления сетевого управления, организации педагогического процесса, методической службы, т.е. для оптимизации деятельности ДОО.

7. Полноценное развитие дошкольников в условиях информационного пространства не может происходить само по себе – для этого необходимо соблюдение определённых психолого-педагогических условий, способствующих не просто поверхностному знакомству с современными информационными технологиями, а являющихся базисом для становления личности, обладающей достаточной информационной компетентностью. Проведённый анализ позволил нам выявить четыре основных педагогических условия моделирования информационного пространства как развивающей среды: 1) наличие информационно-образовательных средств; 2) готовность и способность педагогов и родителей к использованию информационно-образовательных средств; 3) готовность и способность дошкольников к использованию информационно-образовательных средств; 4) игровая форма представления материала.

8. Проведённая нами аналитическая работа, позволившая выявить и охарактеризовать факторы формирования информационного пространства, а также обосновать психолого-педагогические условия моделирования информационного пространства как развивающей среды, создала необходимые предпосылки для разработки модели формирования интеллектуально-личностного развития дошкольников в информационном пространстве. Психолого-педагогическое воздействие на старших дошкольников имеет системный характер и обладает структурой, состоящей из трёх блоков – методологического, технологического и результативного. В состав методологического блока мы включили задачи и принципы. Технологический блок включает средства и этапы интеллектуально-личностного развития дошкольников в информационном пространстве. Ре-

зультативный блок охватывает критерии оценки эффективности и уровни сформированности интеллектуально-личностного развития. Критериями оценки эффективности являются: 1) интеллектуальное развитие; 2) коммуникативная компетентность; 3) эмоционально-волевая сфера.

9. Авторская программа личностного развития в информационном пространстве основана на признании основополагающей роли информационного компонента в структуре базовых компетентностей личности и выступает важной характеристикой личности современного дошкольника. Она направлена на решение таких задач, как: развитие мотивационной сферы – формирование познавательных потребностей, мотивов достижения и самоутверждения и др.; эффективное обучение счету, письму, чтению и т.д.; развитие высших психических функций – мышления, памяти, внимания и т.д.; формирование произвольности психических процессов дошкольника; реализация индивидуального подхода к ребенку в процессе обучения; развитие эмоциональной сферы – формирование необходимых навыков управления своими чувствами и эмоциональными состояниями, преодоление излишней тревожности.

10. Психологическая диагностика дошкольников, проведенная на этапе констатирующего эксперимента, выявила отсутствие принципиальных различий между представителями экспериментальной и контрольной групп, а также позволила провести кластерный анализ. Низкий уровень сформированности интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сферы был зафиксирован у 25% дошкольников экспериментальной группы, средний – у 40%, средневысокий – у 35%. Исследование на этапе контрольного эксперимента выявило значимые различия по всем параметрам интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сферы у дошкольников экспериментальной и контрольной групп. Кластерный анализ

показал, что, по сравнению с первичной диагностикой, соотношение уровней личностного развития существенно изменилось: средненизкий уровень выявлен у 28%, средний – у 32%, высокий – у 40%. Это свидетельствует о том, что комплекс проведённых нами мероприятий в рамках программы личностного развития дошкольников в информационном пространстве оказался эффективным: улучшились показатели по параметрам, характеризующим память, мышление и речевое развитие детей, усовершенствовалась коммуникативная компетентность, повысился уровень эмоционального интеллекта и креативности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Авдулова, Т.П. Социализация ребёнка в пространстве семьи / Т.П. Авдулова // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6.
2. Адамьянц, Т.З. Человек в информационной среде [Электронный ресурс] / Т.З. Адамьянц. – Режим доступа: http://www.isras.ru/index.php?page_id=895
3. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
4. Андреева, Г.М. В поисках новой парадигмы: традиции и старты XXI в. / Г.М. Андреева // Социальная психология в современном мире. – М., 2002. – С. 9–27.
5. Андреева, О.С. ФГОС как стратегия и инструмент преодоления кризиса в отечественном образовании в условиях современного информационного пространства / О.С. Андреева // Современная наука: Проблемы и пути их решения: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 41–45.
6. Антипов, М.А. Духовные основания компьютерных игр / М.А. Антипов // Actual science. 2015. – Т. 1. – №2. – С. 81–84.
7. Антонюк, В.З. Формирование интеллектуальной готовности старшего дошкольника к учёбе / В.З. Антонюк // Балтийский гуманитарный журнал. – 2013. – №3. – С. 5–7.
8. Асланова, А.М. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении детей дошкольного возраста английскому языку / А.М. Асланова // Наука и образование: Новое время. – 2016. – №2. – С. 680–683.
9. Асмолов, А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
10. Афонина, И.А. Роль театрализованной деятельности в социально-коммуникативном развитии дошкольников / И.А. Афонина, Н.М. Семенюк // Дошкольное образование в современном мире: Опыт, проблемы, перспективы развития: материалы Межрегиональной научно-практической конференции. – М., 2016. – С. 100–105.

11. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общеобразовательный аспект / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1985.

12. Багаева, О.А. Создание образовательной среды для интеллектуального развития дошкольников на основе игровых технологий посредством занимательной математики / О.А. Багаева // Педагогика городского пространства: Теория, методология, практика: сборник трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Т.А. Чичкановой. – Самара: Асгард, 2015. – С. 198–203.

13. Баженов, Б.Н. Единое информационно-образовательное пространство как среда обитания современного человека / Б.Н. Баженов // Электронное обучение и дистанционные технологии в образовании: опыт и перспективы развития. – 2015. – №1. – С. 25–27.

14. Баранов, Д.А. Пространственные, временные и дисциплинарные аспекты распространения понятия «информационный ресурс» / Д.А. Баранов, К.И. Белоусов, Д.А. Ичкинеева // Социо- и психолингвистические исследования. – 2015. – №3. – С. 84–99.

15. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.

16. Башаева, А.В. О разработке обучающих компьютерных игр для младших школьников / А.В. Башаева, О.А. Бакаева // Молодёжь и XXI век – 2015: материалы V Международной молодёжной научной конференции / под ред. А.А. Горохова. – 2015. – С. 100–103.

17. Белоусова, Р.Ю. Информационные технологии в экологическом воспитании детей дошкольного возраста / Р.Ю. Белоусова, М.И. Голунова // Образование и саморазвитие. – 2010. – №3. – С. 50–55.

18. Беляева, Л.А. Игра как способ конструирования личностной идентичности / Л.А. Беляева, О.Н. Новикова // Образование и наука. – 2012. – №5. – С. 73–82.

19. Белякова, Е.Г. Социокультурное информационное пространство образования в контексте проблемы формирования личности / Е.Г. Белякова, И.Г. Захарова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. – 2010. – №5. – С. 11–18.

20. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений / Э. Берн. – М.: Эксмо, 2016. – 352 с.
21. Борулава, Г.А. Методологические основы деятельности практического психолога / Г.А. Борулава. – М.: Высшая школа, 2003. – 64 с.
22. Беспалько, В.П. Программирование обучения / В.П. Беспалько. – М.: Высшая школа, 1970. – 300 с.
23. Бизикова, О.А. Развитие диалогической речи у старших дошкольников в процессе интеграции традиционных и компьютерных игр: дис. канд. пед. наук / О.А. Бизикова. – Екатеринбург, 2007. – 200 с.
24. Блинская, Е.М. Роль дидактических игр в развитии интеллектуальных способностей дошкольников / Е.М. Блинская, Е.В. Фалунина // Социализация растущего человека в контексте прогрессивных научных идей XXI века: социальное развитие детей дошкольного возраста: сборник научных трудов Первой всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. Т.И. Никифоровой, Т.И. Гризик, Л.А. Григорович. – Чебоксары: ЦНС Интерактив плюс, 2015. – С. 86–89.
25. Богдавленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богдавленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
26. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М.: Книга по требованию, 2012. – 198 с.
27. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
28. Болдырева, Н.И. Использование компьютерных технологий в работе учителя-логопеда / Н.И. Болдырева // Интегративные тенденции в медицине и образовании. – 2015. – Т. 2. – С. 18–24.
29. Боровикова, К.А. Развитие коммуникативных умений у дошкольников в музыкально-игровой деятельности / К.А. Боровикова // Потенциал художественно-творческой деятельности в развитии личности ребёнка: материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Н.Г. Куприна. – 2015. – С. 51–54.
30. Бояркина, Ю. Информационное образовательное пространство в детском саду и школе / Ю. Бояркина. – М.: LAP, 2013. – 188 с.

31. Бревнова, Ю.А. Опыт использования компьютерных игр в практике работы образовательного учреждения / Ю.А. Бревнова // Научные исследования в образовании. – 2010. – №1. – С. 14–18.

32. Бреслав, Г.М. Психология эмоций / Г.М. Бреслав. – 4-е изд., перераб. и доп. – М., 2016. – 672 с.

33. Брунер, Дж. Психология познания / Дж. Брунер. – М.: Прогресс, 1977. – 418 с.

34. Бугакова, О.Ю. Развитие коммуникативных навыков старших дошкольников средствами хореографии / О.Ю. Бугакова // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: Проблемы сетевого взаимодействия в инклюзивном образовании: материалы VII Международной научно-практической конференции / под ред. Л.А. Байковой. – 2015. – С. 336–340.

35. Буданцова, А.А. Современный ребёнок: новый тип сознания / А.А. Буданцова // Педагогика и психология образования. – 2012. – №1. – С. 21–28.

36. Бычкова, С.С. Формирование умения общаться со сверстниками у старших дошкольников / С.С. Бычкова. – М.: АРКТИ, 2002. – 96 с.

37. Васильев, И.А. Эмоции и мышление / И.А. Васильев, В.Л. Поплужный, О.Н. Тихомиров. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 192 с.

38. Венгер, Л.А. Педагогика способностей / Л.А. Венгер. – М.: Знание, 1973. – 117 с.

39. Вербенец, А.М. Использование современных информационных технологий в процессе художественно-эстетического развития дошкольников / А.М. Вербенец // Детский сад от А до Я. – 2009. – № 4. – С. 4–24.

40. Вербенец, А.М. Особенности опыта взаимодействия с компьютером у современных старших дошкольников / А.М. Вербенец // Детский сад от А до Я. – 2010. – №2. – С. 37–48.

41. Вилюнас, В.К. Психология эмоций / В.К. Вилюнас. – СПб.: Питер, 2008. – 496 с.

42. Вишневский, А.В. Философское осмысление понятия компьютерной игры / А.В. Вишневский // Вестник Омского университета. – 2014. – №3. – С. 91–92.

43. Водяненко, Г.Р. Информационное пространство / Г.Р. Водяненко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – №2. – С. 25–37.

44. Водяненко, Г.Р. Субъектное информационное пространство учащегося и деятельность по его формированию / Г.Р. Водяненко // Наука и мир. – 2014. – №9. – С. 114–117.

45. Волкова, Н.А. Технология формирования экологических представлений у старших дошкольников средствами компьютера: дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Волкова. – Екатеринбург, 2002. – 196 с.

46. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2012. – 352 с.

47. Гальперин, П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: КДУ, 2007. – 336 с.

48. Гарднер, Г. Структура разума: Теория множественного интеллекта / Г. Гарднер; пер. с англ. – М.: И.Д. Вильямс, 2007. – 512 с.

49. Гарипов, Л.Ф. Формирование культуры досуга младших школьников в процессе компьютерных игр: дис. ...канд. пед. наук / Л.Ф. Гарипов. – Киров, 2015. – 150 с.

50. Гегель, Г.В.Г. Эстетика: в 2 т. / Г.В.Г. Гегель. – СПб.: Наука, 1998. – 622 с.

51. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Три стороны мышления. – М.: Прогресс, 1965. – С. 433–457.

52. Гнездилов, Г.В. Возрастная психология и психология развития / Г.В. Гнездилов, Е.А. Кокорева, А.Б. Курдюмов. – М.: Изд-во СГУ, 2013. – 204 с.

53. Горячев, А.В. Всё по полочкам: Пособие для дошкольников 5–6 лет / А.В. Горячев, Н.В. Ключ. – М.: Баласс, 2012. – 64 с.

54. Горячев, А.В. Информатика в играх и задачах / А.В. Горячев, К.И. Горина, Т.О. Волкова. – М.: Баласс, 2013. – 128 с.

55. Гоффман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гоффман. – М.: Канон-пресс-Ц; Кучково поле, 2000. – 304 с.

56. Грейцер, А.В. Педагогические условия развития математических представлений дошкольников посредством информационных технологий / А.В. Грейцер, Е.Б. Еременкова // Интеграция науки и практики в современных условиях: сборник. – М., 2016. – С. 17–20.

57. Гришняяева, И.В. Основные способы и направления развития коммуникативной компетентности старших дошкольников / И.В. Гришняяева // European Research. – 2016. – №3. – С. 69–71.

58. Гросс, К. Душевная жизнь ребёнка / К. Гросс. – К.: Издание Киевского Фребелевского общества, 1916. – 242 с.

59. Грудинская, В.В. Современные СМИ для детей и юношества. Тенденции развития и типологические черты / В.В. Грудинская // Вестник РГТУ. Серия: История. Филология. Культурология. Востоковедение. – 2010. – №8. – С. 163–174.

60. Губанихина, Е.В. Здоровьесберегающий аспект применения компьютерных технологий в образовании детей дошкольного возраста / Е.В. Губанихина, О.Б. Тихомирова // Наука и мир. – 2013. – №1. – С. 271–272.

61. Губина, Е.Г. Развитие коммуникативных навыков у старших дошкольников / Е.Г. Губина // Университет XXI века: Научное измерение: материалы научной конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов и соискателей ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2010. – С. 239–241.

62. Гурьев, С.В. Использование новых информационных технологий в процессе физического воспитания дошкольников: дис. ... канд. пед. наук / С.В. Гурьев. – Екатеринбург, 2003. – 149 с.

63. Гутова, Л.К. Использование ИКТ в работе педагогов ДОО в условиях реализации ФГОС / Л.К. Гутова, О.Л. Гизатулина // Перспективы развития информационных технологий. – 2015. – №26. – С. 101–105.

64. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

65. Дашкевич, О.В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях: дис. ... д-ра психол. наук / О.В. Дашкевич. – М., 1985.

66. Демидов, А.Б. Феномены человеческого бытия / А.Б. Демидов. – Минск: Экономпресс, 1999.

67. Десяев, С.Н. Дидактическая направленность игровых приёмов и технологий в детской журналистике / С.Н. Десяев,

Н.Д. Десяева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №2 (часть 2). – С. 336.

68. Днепров, С.А. Педагогические возможности виртуального пространства компьютерной игры / С.А. Днепров // Педагогическое образование. – 2009. – №3. – С. 16–24.

69. Дубинина, В.В. Уроки развития, или Пропедевтический курс информатики для малышей / В.В. Дубинина // Информатика и образование. – 1995. – №3. – С. 61–68.

70. Дубогрызова, Г.Н. Технология использования компьютерных музыкально-игровых программ в практике работы с детьми / Г.Н. Дубогрызова // Детский сад от А до Я. – 2009. – №4. – С. 25–33.

71. Дьяченко, О.М. Развитие воображения дошкольника / О.М. Дьяченко. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 129 с.

72. Дядюнова, И.А. Современный ребёнок-дошкольник среди нас / И.А. Дядюнова, М.Ю. Индык // Государственные образовательные стандарты: Проблемы преемственности и внедрения: материалы всероссийской научно-практической конференции / под ред. Е.А. Жестковой. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2015. – С. 677–680.

73. Емельяненко, В.Д. Ценностно-мировоззренческие основания зависимости молодёжи от компьютерных игр / В.Д. Емельяненко, Ю.И. Киреенко, Е.С. Чувашова // Альманах современной науки и образования. – 2016. – №1. – С. 35–40.

74. Жинкин, Н.И. Психолингвистика / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 2009. – 288 с.

75. Жуйкова, Т.П. Мультимедийные технологии как средство формирования счётной деятельности у детей старшего дошкольного возраста / Т.П. Жуйкова, Е.С. Заярко // Обучение и воспитание: Методика и практика. – 2015. – №22. – С. 32–37.

76. Жукова, Д.А. Методы воздействия на общественное сознание в детских СМИ / Д.А. Жукова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2010. – №4. – С. 17–22.

77. Жулина, Г.Н. Психолого-педагогическое сопровождение интеллектуального развития современных дошкольников / Г.Н. Жулина // Всероссийская научно-практическая конференция «Личность в куль-

туре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация. – 2013. – №1. – С. 296–299.

78. Зайцев, В.Ю. Роль телевидения в процессе социализации современных школьников / В.Ю. Зайцев // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2010. – №5. – С. 85–91.

79. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. / А.В. Запорожец. – Т. 1. Психическое развитие ребёнка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

80. Захаров, А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А.И. Захаров. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 448 с.

81. Захарова, А.Е. Детское телевидение как фактор социализации дошкольников / А.Е. Захарова, Т.А. Рязанова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2015. – №30. – С. 72–76.

82. Зинченко, П.И. Непроизвольное запоминание / П.И. Зинченко. – М.: Директ-Медиа, 2010.

83. Иванников, В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А. Иванников. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 208 с.

84. Иванушкина, Н.В. Научные подходы к проблеме формирования информационного образовательного пространства / Н.В. Иванушкина // Вестник Самарского государственного университета. – 2015. – №11. – С. 268–271.

85. Игебаева, Ф.А. Семья как базовый фактор социализации личности / Ф.А. Игебаева // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2016. – №1. – С. 170–171.

86. Игнатенко, Е.Е. Информационное и организационное обеспечение проектной деятельности образовательного пространства современного ДОО / Е.Е. Игнатенко, О.А. Маркина, С.В. Базикало // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – 2015. – Т. 2. – №4. – С. 64–69.

87. Изард, К.Э. Эмоции человека / К.Э. Изард. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 440 с.

88. Изотова, Е.И. Динамика эмоционального развития современных дошкольников / Е.И. Изотова // Мир психологии. – 2015. – №1. – С. 65–76.

89. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.

90. Исмагилова, А.Х. К вопросу формирования информационного бытийного пространства: философско-бытийные аспекты / А.Х. Исмагилова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2009. – №2. – С. 139–143.

91. Кабрин, В.И. Коммуникативный мир и транскоммуникативный потенциал жизни личности: Теория, методы, исследования / В.И. Кабрин. – М.: Смысл, 2005. – 248 с.

92. Казьмина, Е.В. Дошкольное детство – самоценный период в жизни человека / Е.В. Казьмина // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – №39. – С. 9–13.

93. Кайль, Д.Г. Развитие эмоциональной сферы детей 6–7 лет средствами театрально-игровой деятельности в условиях ППМС-центра / Д.Г. Кайль // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2013. – №26. – С. 23–28.

94. Кайуа, Р. Игры и люди. Статьи и эссе по социологии культуры / Р. Кайуа. – М.: ОГИ, 2007. – 304 с.

95. Калинина, Т.В. Развитие творческой активности студентов на занятиях специализации «Новые информационные технологии в дошкольном образовании» / Т.В. Калинина, Ю.А. Дмитриев // Наука и школа. 2014. – №1. – С. 51–54.

96. Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Калмыкова. – М., 1981.

97. Камалов, Р.Р. Информационно-педагогический ресурс как условие развития инноваций в муниципальной системе образования / Р.Р. Камалов // Методист. – 2012. – №6. – С. 23–27.

98. Кант, И. Критика способности суждения / И. Кант. – М.: Искусство, 1994. – 367 с.

99. Каракулова, Е.В. Теоретический анализ основных подходов в работе по формированию эмоционально-волевой сферы у дошкольников / Е.В. Каракулова // Специальное образование. – 2010. – №3. – С. 21–28.

100. Карелина, И.О. Методы и приёмы развития эмоционально-перцептивной способности у детей старшего дошкольного возраста /

И.О. Карелина // *Pedagogy & Psychology. Theory and practice.* – 2016. – №4. – С. 17–20.

101. Каспарова, Н.А. Развитие речи дошкольников в условиях музыкально-коммуникативной деятельности / Н.А. Каспарова // *Актуальные проблемы современного образования: Опыт и инновации: материалы научно-практической конференции с международным участием / под ред. А.Ю. Нагорновой.* – 2012. – С. 82–85.

102. Касторнова, В.А. Единое информационное образовательное пространство и его компоненты / В.А. Касторнова // *Вестник Череповецкого государственного университета.* – 2012. – Т. 1. – №3. – С. 109–112.

103. Каткова, М.В. Понятие «информационное пространство» в современной социальной философии / М.В. Каткова // *Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика.* – 2008. – Т. 8. – №2. – С. 23–26.

104. Киренкова, О.Л. Опыт использования метода проектов в социально-коммуникативном развитии дошкольников / О.Л. Киренкова // *Череповецкие научные чтения – 2015: материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Н.П. Павловой.* – 2016. – С. 106–108.

105. Клусевич, Е.Г. Развитие конструктивных и интеллектуальных возможностей у детей старшего дошкольного возраста средствами ТИКО-конструирования / Е.Г. Клусевич // *Опыт, проблемы и перспективы построения педагогического процесса в контексте стандартизации образования: сборник научных статей и материалов Третьей Международной научно-практической конференции / под ред. С.А. Герасимова.* – 2016. – С. 324–328.

106. Ковалёв, С.М. Воспитание и самовоспитание / С.М. Ковалёв. – М.: Мысль, 1986. – 288 с.

107. Козыревская, А.В. Современное информационное пространство, его влияние на образование и социализацию человека / А.В. Козыревская, В.Е. Осипов // *Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования.* – 2010. – №12. – С. 18–22.

108. Коломинский, Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. – М.: Прайм-Еврознак; АСТ, 2010. – 334 с.

109. Комарова, О.А. Современный дошкольник: взгляды педагогов-практиков / О.А. Комарова // Дошкольное образование в современном мире: Опыт, проблемы, перспективы развития: материалы межрегиональной научно-практической конференции. – М., 2016. – С. 83–86.

110. Копытина, М.Г. Формирование психологической готовности к школьному обучению у старших дошкольников / М.Г. Копытина. – Ростов н/Д: БАРО-пресс, 2014. – 204 с.

111. Коркина, А.Ю. Психолого-педагогический подход к проектированию компьютерных развивающих программ для старших дошкольников: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2010. – 199 с.

112. Корниенко, Н.А. Личность и индивидуальные различия. Типология личности / Н.А. Корниенко. – Новосибирск, 1998. – 562 с.

113. Королёва, М.В. Влияние компьютерных игр на физическое и психическое здоровье детей / М.В. Королёва // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – №5. – С. 440–441.

114. Котова, И.Г. Развитие коммуникативных навыков у дошкольников средствами театрализованной деятельности / И.Г. Котова // Педагогическое образование и наука. – 2015. – №3. – С. 43–45.

115. Котова, С.А. О необходимости использования интерактивных технологий в дошкольном образовании / С.А. Котова // Инновации в науке. – 2012. – №7. – С. 51–55.

116. Кошелева, А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников / А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграева. – М.: Академия, 2003.

117. Крейдер, О.А. Пространство нового образования в современном информационном обществе / О.А. Крейдер // Системный анализ в науке и образовании. – 2013. – №3. – С. 60–65.

118. Кряжева, Н.Л. Развитие эмоционального мира детей / Н.Л. Кряжева. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 208 с.

119. Кудинова, Л.С. Основные подходы к феномену «игра» как средству формирования познавательной активности детей дошколь-

ного возраста / Л.С. Кудинова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – №1. – С. 149–153.

120. Кудряшов, В.А. Логико-графический анализ иерархии информационных процессов / В.А. Кудряшов // Интеллектуальные технологии на транспорте. – 2016. – №2. – С. 30–35.

121. Кузьмина, Г.П. Компьютерные игры и их влияние на внутренний мир человека / Г.П. Кузьмин, И.А. Сидоров // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2012. – №2-2. – С. 78–84.

122. Кулакова, Н.Л. Типологический анализ детских и подростковых периодических изданий / Н.Л. Кулакова // Известия высших учебных заведений. Проблемы полиграфии и издательского дела. – 2015. – №2. – С. 80–87.

123. Куликова, О.Л. Развитие коммуникативных умений дошкольников в условиях музыкально-игровой деятельности / О.Л. Куликова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – Т. 2. – №1. – С. 251–254.

124. Куликовская, И.Э. Детское экспериментирование: старший дошкольный возраст / И.Э. Куликовская, Н.Н. Совгир. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 80 с.

125. Куницына, В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2005.

126. Кушниренко, А.Г. ПиктоМир: опыт обучения программированию старших дошкольников / А.Г. Кушниренко, И.Б. Рогожкина // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2011. – №7. – С. 873–880.

127. Лаишевская, Р. Постижение смысла единого информационного пространства через дефиниции «информация», «информационная среда», «информационное пространство» / Р. Лаишевская // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2005. – №53. – С. 198–202.

128. Леонова, Л.А. Совершенствование функциональной готовности дошкольников к работе на компьютере / Л.А. Леонова, Е.А. Каралашвили, Л.В. Макарова, Г.Н. Лукьянец // Новые исследования. – 2012. – №1. – С. 116–122.

129. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2007. – 368 с.
130. Леонтьев, А.Н. Психологические основы развития ребёнка и обучения / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2009. – 680 с.
131. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
132. Лисина, М.И. Проблема онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
133. Литвина, Н.В. Развитие интеллектуальной активности старших дошкольников в условиях эвристической деятельности / Н.В. Литвина, Е.И. Смолер // Дошкольное образование в современном изменяющемся мире: Теория и практика: сборник статей Третьей Международной научно-практической конференции / под ред. А.И. Улзытуевой. – 2015. – С. 271–275.
134. Лихачёва, Е.Н. Коррекционное направление компьютерных технологий при обучении детей, испытывающих трудности при усвоении дошкольной образовательной программы / Е.Н. Лихачёва, В.В. Лихачёв // Фундаментальные исследования. – 2012. – №3. – С. 291–294.
135. Ловцевич, Е.И. Применение информационно-коммуникационных технологий в обучении детей с нарушением речи / Е.И. Ловцевич // Логопедические технологии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушениями речи: материалы Международной научно-практической конференции. – М., 2013. – С. 221–225.
136. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М.: Книга по требованию, 2012. – 320 с.
137. Луцак, Н.А. Развитие интеллектуальных и творческих способностей детей средствами конструктивной деятельности / Н.А. Луцак // Педагогика и современность. – 2014. – №6. – С. 47–50.
138. Люблинская, А.А. Детская психология / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1971. – 416 с.
139. Ляпкина, Т.В. Компьютерные игры как объект антропологического исследования / Т.В. Ляпкина, А.Ю. Данилова // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2016. – №1. – С. 69–72.

140. Ляудис, В.Я. Инновационное обучение и наука / В.Я. Ляудис. – М. 1992.
141. Макарова, А.В. Модель построения предметно-пространственной среды с учётом требований ФГОС дошкольного образования / А.В. Макарова, И.В. Бурцева, О.В. Трофимова // Образовательная среда сегодня: стратегия развития. – 2015. – №3. – С. 260–262.
142. Макарова, И.И. Комплексное использование информационной среды как средства экономического образования старших дошкольников в условиях детского сада: дис. ... канд. пед. наук / И.И. Макарова. – М., 2009. – 195 с.
143. Маркова, А.К. Психология усвоения языка как средства общения / А.К. Маркова. – М., 1974. – 240 с.
144. Маркова, Т.А. Воспитание трудолюбия у дошкольников / Т.А. Маркова. – М.: Просвещение, 1991. – 112 с.
145. Марцинковская, Т.Д. Информационная социализация в изменяющемся информационном пространстве [Электронный ресурс] / Т.Д. Марцинковская // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5. – № 26. – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 18.09.2016).
146. Махиянова, А.В. Семья как ценность и фактор социализации / А.В. Махиянова, Л.В. Шелуханова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – №18. – С. 44–48.
147. Махиянова, А.В. Телевидение как фактор социализации / А.В. Махиянова // Научные труды Центра перспектив экономических исследований. – 2015. – №9. – С. 109–113.
148. Менчинская, Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребёнка / Н.А. Менчинская. – М.: Институт практической психологии, 1998. – 443 с.
149. Миронова, И.А. Личность как феномен в дошкольном возрасте / И.А. Миронова // Психология и педагогика. – 2010. – №16-1. – С. 167–177.
150. Мишанина, В.И. Развитие познавательной активности дошкольников средствами телевидения в условиях семьи: дис. ...канд. пед. наук / В.И. Мишанина. – М., 1996. – 153 с.
151. Монтессори, М. Дети – другие / М. Монтессори. – М.: Карпуз, 2014. – 320 с.

152. Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В.И. Моросанова. – М.: Наука, 1998.

153. Москвичева, А.С. Содержание интеллектуальной готовности детей к обучению в школе / А.С. Москвичева, Т.Г. Ханова // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. – 2016. – №2. – С. 118–120.

154. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития / В.С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2006. – 608 с.

155. Наливалкин, А.Ю. Анализ понятия информационно-образовательной среды / А.Ю. Наливалкин // Вестник РМАТ. – 2012. – № 1. – С. 101–103.

156. Неверович, Я.З. Мотивация и эмоциональная регуляция деятельности у детей дошкольного возраста / Я.З. Неверович // Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. – М., 1986.

157. Немов, Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М.: Юрайт, 2016. – 639 с.

158. Никитина, Е.М. Влияние СМИ на детей и молодёжь / Е.М. Никитина // Современное научное знание: теория и практика: материалы международной научно-практической конференции / под ред. Т.В. Седлецкой. – М., 2013. – С. 263–268.

159. Никитина, Е.Ю. Обновление содержания образовательного процесса на основе компьютерных технологий в процессе изобразительной деятельности детей дошкольного возраста / Е.Ю. Никитина, Н.В. Бутенко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – №8. – С. 100–109.

160. Нисская, А.К. Сравнительная оценка развивающего потенциала различных дошкольных образовательных сред: дис. ...канд. психол. наук / А.К. Нисская. – М., 2013. – 209 с.

161. Носко, И.В. Психология развития и возрастная психология / И.В. Носко. – Владивосток, 2003.

162. Обухова, Л.Ф. Возможности использования компьютерных игр для развития перцептивных действий / Л.Ф. Обухова,

С.Б. Ткаченко // Психологическая наука и образование. – 2008. – №3. – С. 49–61.

163. Обухова, Л.Ф. Современный ребёнок: шаги к пониманию / Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова // Психологическая наука и образование. – 2010. – №2. – С. 5–19.

164. Ожиганова, Т.В. Социальная и педагогическая ценность дошкольного детства / Т.В. Ожиганова, Н.А. Владимирова, А.Ш. Щигалова // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. – 2015. – №4. – С. 14–17.

165. Орехов, Г.С. Информационный ресурс как основа создания инновационной экономики / Г.С. Орехов // Проблемы современной экономики. – 2011. – №4-1. – С. 233–237.

166. Оржеховская, Н.В. Развитие коммуникативных умений старших дошкольников через использование фольклорных сказок / Н.В. Оржеховская // Молодёжь в XXI веке: философия, педагогика и менеджмент: сборник научных статей VI Международной научно-практической конференции / под ред. И.А. Симоновой. – 2015. – С. 12–128.

167. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – М.: Академия, 2003. – 272 с.

168. Оробинская, А.Н. Мультимедиа-технологии и их использование в системе дошкольного обучения / А.Н. Оробинская // Таврический научный обозреватель. – 2016. – №1. – С. 52–56.

169. Охрименко, Н.Ю. Интерактивная предметно-развивающая среда ДОО: миф или требование времени? / Н.Ю. Охрименко, В.Ю. Исаева // Научные исследования: от теории к практике. – 2015. – №1. – С. 99–101.

170. Палагина, Н.Н. Психология развития и возрастная психология / Н.Н. Палагина. – М.: МПСИ, 2005 – 288 с.

171. Пахомова, В.Г. Психологические детерминанты увлечённости компьютерными играми в младшем школьном возрасте / В.Г. Пахомова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2016. – Т. 2. – С. 46–57.

172. Петровский, В.А. Личность в психологии / В.А. Петровский. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.
173. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже. – М.: РИМИС, 2008. – 416 с.
174. Платон. Диалоги / Платон. – М.: Азбука-Классика, 2009. – 448 с.
175. Полутина, Н.С. Актуальные направления исследований в психологии компьютерной игры / Н.С. Полутина // Интеграция образования. – 2010. – №4. – С. 93–97.
176. Пономарёв, В.В. Интернет как современная форма СМИ / В.В. Пономарёв, И.И. Таркан // Интернет как реальность: сборник докладов Второй Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 143–148.
177. Пономарёва Е.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников в театрализованной деятельности / Е.В. Пономарёва // Духовно-нравственное развитие дошкольников в условиях реализации ФГОС: материалы межрегиональной научно-практической конференции / под ред. Н.Г. Куприной. – 2015. – С. 120–125.
178. Попов Ф.А. Коммуникация и информация как системообразующие элементы социокультурного пространства / Ф.А. Попов // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2013. – №5. – С. 260–261.
179. Попова, Л.Г. О плюсах и минусах увлечённости компьютерными играми / Л.Г. Попова, Г.С. Глудин // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2010. – Т. 81. – №4. – С. 14–123.
180. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
181. Привалова, С.Е. Реализация коммуникативного направления в период дошкольного детства / С.Е. Привалова // Научные исследования: от теории к практике. – 2015. – Т. 1. – №2. – С. 272–275.
182. Привалова, С.Е. Формирование коммуникативной компетентности в период дошкольного детства / С.Е. Привалова // Педагогическое образование в России. – 2015. – №7. – С. 213–217.

183. Прихожан, А.М. Информационная безопасность и развитие информационной культуры личности / А.М. Прихожан // Мир психологии. – 2010. – №3. – С. 135–141.

184. Пронина, Л. Информатизация культурно-образовательного пространства / Л. Пронина. – М.: LAP, 2010. – 328 с.

185. Протасова, И.В. Развивающие компьютерные игры – эффективное средство дошкольной подготовки детей старшего дошкольного возраста во Дворце творчества детей и молодежи / И.В. Протасова // Современное дошкольное образование: опыт, проблемы и перспективы: сборник научно-методических статей. – Йошкар-Ола, 2014. – С. 84–91.

186. Психология детей дошкольного возраста / под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. – М.: Просвещение, 1964. – 350 с.

187. Пучкова, Д.А. Роль компьютерных игр в развитии познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста / Д.А. Пучкова // Современные проблемы науки и техники. – 2015. – №1-1. – С. 15–28.

188. Развитие мышления и умственного воспитания дошкольника / под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой. – М.: Педагогика, 1985. – 200 с.

189. Расцветаева, О.Н. Интеллектуальное развитие старших дошкольников посредством математических представлений в условиях ДОО / О.Н. Расцветаева // Образовательная среда сегодня: стратегии развития. – 2015. – №3. – С. 275–277.

190. Ромашкина, Е.Н. Использование информационно-коммуникативных здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида / Е.Н. Ромашкина, Л.Ф. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 2. Психолого-педагогические науки. – №4. – С. 111–114.

191. Рослякова, Н.И. Педагогическое сопровождение интеллектуального развития дошкольников / Н.И. Рослякова // Коррекционно-педагогическое образование. – 2015. – №4. – С. 53–65.

192. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2015. – 718 с.

193. Руденский, Е.В. Социальная психология / Е.В. Руденский. – СПб.: Питер, 2000.
194. Рябова, Д.Н. Компьютерные онлайн ролевые игры в жизни современных дошкольников / Д.Н. Рябова, И.Н. Мовчан // Информационная безопасность и вопросы профилактики киберэкстремизма среди молодёжи: материалы внутривузовской конференции / под ред. Г.Н. Чусавитиной, Е.В. Черновой, О.Л. Колобовой. – 2015. – С. 388–395.
195. Сайко, Э.В. Современный дошкольник как феномен развития / Э.В. Сайко // Мир психологии. – 2010. – №1. – С. 3–10.
196. Самойлова, Е.О. Компьютерные игры как виртуальный нарратив / Е.О. Самойлова, Ю.М. Шаев // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2016. – №2. – С. 171–173.
197. Сатина, В.А. Влияние сказки на развитие эмпатии у старших дошкольников / В.А. Сатина, Е.Ф. Баранова // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике. – 2016. – №2-1. – С. 127–129.
198. Селиванов, В.И. Психология волевой активности / В.И. Селиванов. – Рязань: РГПИ им. С.А. Есенина, 1974. – 151 с.
199. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование / В.В. Сериков. – М., 1998. – 180 с.
200. Симонов, П.В. Что такое эмоция? / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1966.
201. Скрапстынь, Т.В. Возможности развития мышления дошкольников посредством компьютерных игр / Т.В. Скрапстынь // Сборники конференций НИУ Социосфера. – 2012. – №22. – С. 40–43.
202. Славина, А.М. Особенности интеллектуального развития дошкольников в процессе формирования представлений о неживой природе / А.М. Славина, Л.Б. Черезова // Наука и образование: новое время. – 2015. – №5. – С. 730–734.
203. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования / С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
204. Смирнова, Е.О. Детская психология / Е.О. Смирнова. – М., 2003.
205. Смыковская, Т.К. Метод проектов как средство приобщения дошкольников к миру информационных технологий /

Т.К. Смыковская // Детский сад от А до Я. – 2010. – №2. – С. 109–116.

206. Собкин, В.С. Социология дошкольного детства / В.С. Собкин, К.Н. Скобельцина, А.И. Иванова, Е.С. Верясова // Труды по социологии образования. – Т. 17. – Вып. 29. – М.: Институт социологии образования РАО, 2013. – 167 с.

207. Сорока, О.Г. Определение критериев оценки качества дидактических компьютерных игр / О.Г. Сорока // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки. – 2010. – №11. – С. 22–25.

208. Сорокина, А.И. Дидактические игры в детском саду / А.И. Сорокина. – М.: Просвещение, 1982. – 98 с.

209. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста / Ф.А. Сохин. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1979. – 223 с.

210. Спенсер, Г. Основания психологии / Г. Спенсер. – СПб.: Лань, 2014. – 502 с.

211. Стернберг, Р.Дж. Интеллект успеха / Р.Дж. Стернберг. – М.: Попурри, 2015. – 400 с.

212. Тарасенко, Т.В. Реализация проекта «Развитие эмоционального мира детей дошкольного возраста средствами искусства» / Т.В. Тарасенко, С.А. Воробьева // Педагогическое образование и наука. – 2014. – №3. – С. 72–75.

213. Теплицкая, А.А. Пропаганда научных знаний в детских научно-популярных изданиях / А.А. Теплицкая // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2014. – Т. 1. – №4. – С. 264–270.

214. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М., 1982.

215. Терентьева, Л.И. Средства развития интеллектуальных способностей дошкольников в процессе ознакомления с природой / Л.И. Терентьева // Инновационная наука. – 2016. – №4. – С. 208–213.

216. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е.И. Тихеева. – М.: Просвещение, 1981. – 111 с.

217. Товбаз, Е. Психологические аспекты взаимодействия с информационным пространством / Е. Товбаз. – М.: LAP, 2011. – 92 с.

218. Томилина, А.Д. Роль и место эстетических эмоций в воспитании дошкольника / А.Д. Томилина // Педагогическое образование и наука. – 2012. – №1. – С. 26–29.

219. Тупичкина, Е.А. Информационные основы дидактики / Е.А. Тупичкина. – Армавир: АГПУ, 2004.

220. Тур, С.Н. Первые шаги в мире информатики / С.Н. Тур, Т.П. Бокучава. – СПб.: БХВ-Петербург, 2002. – 177 с.

221. Урбанская, М.В. Моделирование единого образовательного пространства в открытой модели дошкольного образования / М.В. Урбанская // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. – 2009. – №3. – С. 7–13.

222. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология / Г.А. Урунтаева. – 5-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2001. – 336 с.

223. Усова, А.П. Обучение в детском саду / под ред. А.В. Запорожца. – 3-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.

224. Ушакова, О.С. Развитие речи в дошкольном детстве как педагогическая проблемы / О.С. Ушакова // Педагогическое образование и наука. – 2011. – №12. – С. 5–13.

225. Ушакова, Т.Н. Рождение слова. Проблемы психологии речи и психолингвистики / Т.Н. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – 528 с.

226. Фельдштейн, Д.И. Мир детства в современном мире (проблемы и задачи исследования) / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. – 336 с.

227. Филатова, Т.П. Эффект «психологического погружения» в виртуальную реальность компьютерной игры как фактор формирования компьютерной игровой аддикции / Т.П. Филатова // Актуальные вопросы современной науки. – 2015. – №44-1. – С. 123–131.

228. Финк, Э. Основные феномены человеческого бытия / Э. Финк // Проблемы человека в западной философии / под ред. Ю.Н. Попова. – М.: Прогресс, 1988. – 546 с.

229. Фрейд, З. По ту сторону принципа наслаждения. Я и Оно / З. Фрейд. – СПб.: Алетейя, 1998. – 251 с.

230. Харламов, И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – М.: Университетское, 2001. – 272 с.

231. Хейзинга, Й. Homo Ludens: Статьи по истории культуры / Й. Хейзинга. – М.: Прогресс – Традиция, 1997. – 416 с.

232. Хмелькова, Е.В. К проблеме познавательно-исследовательской деятельности дошкольников / Е.В. Хмелькова // Вестник Марийского государственного университета. – 2016. – Т. 10. – №2. – С. 39–42.

233. Хубаева, Л.Р. Особенности развития эмоций дошкольника / Л.Р. Хубаева // Наука и образование: новое время. – 2014. – №1. – С. 286–288.

234. Цаплина, О.В. Использование средств мультимедийных технологий в работе с детьми дошкольного возраста / О.В. Цаплина // Научно-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2013. – №2. – С. 132–134.

235. Цветкова, М.С. Путешествие робота Вопросика в страну Информатики: Курс информатики для младших школьников / М.С. Цветкова // Информатика в младших классах. – 1999. – № 3. – С. 3–64.

236. Черкунова, Н.Г. Понятие и сущность информационного пространства с позиций социологической науки / Н.Г. Черкунова // Теория и практика общественного развития. – 2015. – №18. – С. 41–43.

237. Чернецкая, Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений / Л.В. Чернецкая. – Ростов н/Д: Феникс, 2005.

238. Чернобровкина, А.Н. Интеллектуальное развитие дошкольников посредством логических задач, решаемых на занятиях по формированию математических представлений / А.Н. Чернобровкина // Педагогический журнал. – 2014. – №6. – С. 34–41.

239. Шабалина, Э.И. Коммуникативные танцы и игры в социально-личностном развитии дошкольника в рамках ФГОС / Э.И. Шабалина // Наука и образование: новое время. – 2015. – №2. – С. 369–371.

240. Шалаева, Т.З. Информационный ресурс: теоретико-правовые подходы к определению понятия / Т.З. Шалаева // Публич-

ная власть: реальность и перспективы: сборник научных трудов. – Саратов, 2014. – С. 48–51.

241. Шебеко, В.Н. Влияние физических упражнений на развитие личности ребёнка дошкольного возраста / В.Н. Шебеко // Развитие человека в современном мире. – 2014. – Т. 5. – №1. – С. 256–261.

242. Шикина, И.Г. Модель предметно-развивающей среды детского сада, ориентированной на развитие основ информационной культуры дошкольников / И.Г. Шикина // Научный потенциал. – 2012. – №2. – С. 74–79.

243. Шипицына, Л.М. Азбука общения: Развитие личности ребёнка, навыков общения со взрослыми и сверстниками / Л.М. Шипицына. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 384 с.

244. Шмакова, А.П. Информатизация дошкольного образования: преимущества и проблемы / А.П. Шмакова, Л.В. Храмова // Симбирский научный вестник. – 2012. – №1. – С. 93–95.

245. Шмарион, Ю.В. Информационное пространство образовательных систем / Ю.В. Шмарион, А.В. Карлов // Культура физическая и здоровье. – 2009. – №5. – С. 60–64.

246. Шмелев, А.Г. Мир поправимых ошибок / А.Г. Шмелев // Компьютерные игры. Обучение и психологическая разгрузка. – 1988. – Вып. 3. – С. 27–39.

247. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2006. – 384 с.

248. Явич, М.П. Теоретические основы информатики. Концепции создания электронных обучающих средств и интеллектуальных компьютерных игр для детей / М.П. Явич // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2012. – №8. – С. 890–897.

249. Яновский М.И. Анализ воздействия мультфильма на моральные установки зрителя / М.И. Яновский // Вопросы психологии. – 2014. – №1. – С. 87–97.

250. Ярмухаметова, И.А. Развивающие компьютерные игры – катализатор интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста / И.А. Ярмухаметова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – №12. – С. 176–179.

251. Ribble M. Raising a Digital Child: a Digital Citizenship Handbook for Parents. 2009.
252. Ribble M. Digital Citizenship in Schools. 2nd Edition. 2011.
253. O,Neill B., Staksrud E. Towards a Better Internet for Children? Policy Pillars, Players and Paradoxes. Nordicom, 2013.

Научное издание

Батенова Юлия Валерьевна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ
ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОГО ДО-
ШКОЛЬНИКА

Монография

ISBN 978-5-906908-66-7

Рекомендовано РИС(Н) университета
Протокол №1/17, пункт 1, 2017 г.

Редактор Е.М. Сапегина
Компьютерный набор Ю.В. Батеновой
Технический редактор Н.А. Усова
Эксперт Н.О. Яковлева

Издательство ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Объем 11,6 уч.-изд. л. (11,6 п. л.)
Формат 60x84 1/16. Тираж 500 экз.
Подписано в печать Заказ № _____

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69