**Совершенствование пространственно - предметного компонента среды социальной службы**

**СОДЕРЖАНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ

ГЛАВА 1 ПРОСТРАНСТВЕННО-ПРЕДМЕТНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ СРЕДЫ

1.1 Основные типы развития пространственно-предметного компоненты среды

1.2 Проектирование пространственно-предметногокомпонента развивающей образовательной среды

ГЛАВА 2 ПРОБЛЕМЫ И ИННОВАЦИИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОСТРАНСТВЕННО-ПРЕДМЕТНОГО КОМПОНЕНТА СРЕДЫ

2.1 Проблемы организации пространственно-предметного компонента

2.2 Инновационный подход в организации пространственно-предметного компонента среды

ГЛАВА 3 СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННО-ПРЕДМЕТНОГО КОМПОНЕНТА СРЕДЫ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

**ВВЕДЕНИЕ**

Проблема взаимосвязи человека и пространственно-предметной среды теоретически обоснована в контексте изучения специфики отражения пространственно-предметной среды в сознании субъекта.

Фундаментальная важность обращения к реальным условиям среды жизнедеятельности актуализирует контуры онтологической парадигмы анализа взаимосвязи человека и среды (В.А.Барабанщиков, В.И.Панов и др.). Одной из первых работ в рамках данной парадигмы является исследование К.Левина (1936), посвященное анализу изменений прагматического и аффективного значений отдельных деталей ландшафта в зависимости от изменения общего смысла ситуации. Исключительную роль для актуализации онтологической парадигмы играет экологическая теория восприятия Дж.Гибсона (1988), где пространство описано как экологически обусловленная данность пространственных свойств и отношений, которые предоставляют возможность (affordance) тех или иных действий, функционально присущих виду животного.

Несмотря на существование разнообразных подходов к проблеме психического отражения пространственно-предметной среды, пока не ставился вопрос о его системно-структурной организации, предполагающий совместный анализ чувственного и ценностно-смыслового уровней. Ресурсы для такого анализа связаны с применением системного подхода к рассматриваемому явлению. Необходимость системного анализа психологических особенностей пространственно-предметной среды признается практическими всеми исследователями, однако даже в этом контексте пространственно-предметная среда остается недостаточно отрефлексирован-ной реальностью.

Объект работы - пространственно-предметная среда жизнедеятельности человека.

Предмет - системно-структурная организация (компонентный состав и базовые параметры), возрастные и индивидуально-типологические особенности психологической репрезентации пространственно-предметной среды жизнедеятельности человека.

Цель работы — раскрыть содержательную сущность и пространственно-предметной среды обыденной жизнедеятельности человека и выявить компоненты и показатели, позволяющие построить ее теоретическую модель.

Задачи

- Проанализировать и обобщить сложившиеся в современной психологии подходы к исследованию психологической репрезентации пространственно-предметной среды.

- Выделить операциональную единицу анализа пространственно-предметной среды и средства ее описания.

- Исследовать соотношение уровней, компонентов и параметров репрезентации пространственно-предметной среды применительно к различным типам пространственно-предметной среды жизни.

Доказано, что системный подход к исследованию пространственно-предметной среды является необходимым основанием для целостного ее анализа, включающего чувственный и ценностно-смысловой уровни, формальный и содержательный компоненты, прагматический, этический и эстетический параметры.

**ГЛАВА 1 ПРОСТРАНСТВЕННО-ПРЕДМЕТНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ СРЕДЫ**

**1.1 Основные типы развития пространственно-предметного компоненты среды**

**Образовательная среда** – это совокупность всех субъектов, отношений между субъектами, условий, процессов обеспечивающих достижение поставленных целей.

Каждому типу образовательной среды соответствует особая организация: пространственно-предметного компонента - архитектурные особенности здания, оборудование, особая атрибутика и т.д.; социальная компонента – особая присущая данному типу культура «форма детско-взрослой общности», вполне определенный способ взаимодействия включенных в неё участников; информационно-технологического компонента – соответствующие содержание образовательного процесса, осваиваемые учащимися способы действия.

Проектируя модель будущей образовательной среды был использован системно-методический подход, согласно которому осуществлялось взаимное проектирование каждого из трех компонентов образовательной среды, в контексте организации системы возможностей для удовлетворения всего иерархического комплекса потребностей и реализации личностных ценностей всех субъектов образовательного процесса.

Методической матрицей проектирования служила модель «проектного поля» образовательной среды. «Эпицентром» проектирования являлась «точка взаимопроникновения» всех трех компонентов ОС, вокруг которой была организована «зона развивающих возможностей».

*Цель: Совершенствование пространственно-предметного компонента образовательной среды для создания универсальных условий воздействия образовательной среды на ее субъекта*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Стратегические задачи** | **Мероприятия по достижению результата** | | | | |
| **2006** | **2007** | | | **2008** |
| 1. Развитие материально-технической базы для обеспечения технической и коммуникационной достаточности. | 1. Оснащение ВТ и мобильным презентационным оборудованием предметных кабинетов физики (+ цифровая лаборатория по физике), биологии (цифровые микроскопы), химии, технологии, филологии, иностранного языка, истории, кабинета информатики (комплекты робототехники, графические планшеты). 2. Уостановка выделенного сервера приложений и баз данных. 3. Оснащение кафедр истории и физкультуры омпьютерным оборудованием. 4. Замена устаревшего компьютерного оборудования на кафедрах лицея: филологии; в бухгалтерии лицея. 5. Создание медиакласса на кафедре общественных наук. 6. Развитие локальной сети учреждения (установка информационных розеток в актовом зале, в медиакабинете, помещении медиацентра. | 1. Выделение помещения для медиацентра и оснащение его ВТ:    * компьютеры (1-2),    * множительная техника (ксерокс + сканер + принтер),    * оборудование для записи и обработки видео- и аудиоданных (TV-тюнер, видеомагнитофон, музыкальный центр),    * веб-камера для проведения видеоконференций;    * оснащение специализированной мебелью учебных кабинетов и компьютерных классов. 2. Замена устаревшего компьютерного оборудования на кафедрах лицея: естественных наук, иностранного языка.иобретение проектора для кабинета Информатики и ИКТ. | | | 1. Замена устаревшего компьютерного оборудования в приемной начальной школы, в компьютерномклассе (74). 2. Приобретение компьютерного класса для начальной школы. 3. Дооснащение медиацентра средствами ВТ (дополнительное рабочее место). |
| 1. Организация и ведение технического обслуживания ВТ (регулярная инвентаризация, выявление устаревшего оборудования, формирование заказов на приобретение средств ВТ, текущий ремонт оборудования). | | | | |
| 2. Обеспечение лицензионными и сертифицированными программными продуктами, учебными комплексами (может включать электронное учебное пособие, школьную мультимедийную энциклопедию или иные информационно-справочные материалы, электронные лабораторные практикумы, тренажерные комплексы для самостоятельной работы, контрольно-тестирующий комплекс, а также методические материалы для учителей) по предметам для ***3 ступени*** обучения.  3. Модернизация системного программного обеспечения (будет проводиться централизованно для сохранения единства программного обеспечения и снижения расходов на эти цели в рамках федеральной целевой программы в 2004-2005 гг.) | | 2. Обеспечение лицензионными и сертифицированными программными продуктами, учебными комплексами для **2 ступени** обучения. | 2. Обеспечение лицензионными и сертифицированными программными продуктами, учебными комплексами **для начальной школы**. | |
| 1. Обеспечение массового доступа к информационным образовательным ресурсам для всех групп пользователей. | 1. Разработка архитектуры внутрисетевого информационного пространства («Виртуальный лицей») 2. Разработка регламента доступа к образовательным ресурсам для всех групп пользователей. 3. Разработка электронного каталога имеющихся в ОУ образовательных информационных ресурсов. | | 1. Организация он-лайн тестирования на сайте лицея. 2. Проведение серии семинаров для учителей города по представлению информационных ресурсов кафедр: естественных наук, филологии, истории, начальной школы, психологической службы. | 1. Проведение серии семинаров для учителей города по представлению информационных ресурсов кафедр: технологии, иностранного языка, математики, классных руководителей. | |

**1.2 Проектирование пространственно-предметногокомпонента развивающей образовательной среды**

Организации пространственно-предметного компонента образовательной среды уделялось внимание ещё в «Великой дидактике» Коменского. Причём, пространственно-предметная среда учебного заведения рассматривалась им, прежде всего, с точки зрения её привлекательности для ребёнка: «Сама школа должна быть приятным местом, доставляя глазам привлекательное зрелище изнутри и снаружи. Внутри она должна быть светлой, чистой, украшенной картинами: портретами знаменитых людей, географическими картами, памятниками исторических событий, некоторыми эмблемами. А извне к школе должна примыкать не только площадка для прогулок и игр (так как у детей этого отнимать нельзя), но также небольшой сад, в который иногда следует пускать учеников и предоставлять возможность наслаждаться зрелищем деревьев, цветов и трав. Если дело будет так поставлено, то дети, вероятно, будут посещать школу с не меньшей охотой, чем обыкновенно они посещают ярмарки, где они всегда надеются увидеть и услышать что-либо занимательное» (1989, с.62).

В работах Макаренко, уделявшего немало внимания пространственно-предметному компоненту образовательной среды, определяется иерархия приоритетов в процессе последовательной организации комплекса необходимых элементов пространственно-предметной среды: «Таким образом, общая шкала последовательного удовлетворения потребности в оборудовании получается такая:

1. Хорошее здание
2. Необходимый минимум запасов пищи и одежды
3. Необходимый минимум обстановки
4. Хорошие школьные условия, мебель, пособия
5. Библиотека
6. Хорошие производственные условия: станки, капитал, материалы.
7. Отсутствие безобразных вещей
8. Хорошая мебель и оборудование
9. Украшение колонии – эстетика

На пространственно-предметный компонент образовательной среды как на ключевой фактор личностного развития одной из первых обратила особое внимание Мария Монтессори. В разработанной ею модели развивающего образовательного процесса воспитателю предписывалось опосредованное руководство детьми, прежде всего путём соответствующей организации пространственно - предметной образовательной среды – “подготовительной среды”, как называла её Монтессори.

Сконструированная Монтессори для дошкольного и младшего школьного возраста подготовительная среда побуждает ребёнка реализовывать возможности своего собственного развития через самодеятельность, соответствующую его индивидуальности. Процесс самообучения детей задаётся спецификой устройства самого дидактического материала («Мантессори-материала»): кубы-вкладыши; рамки с гнёздами разнообразной формы и вкладыши для заполнения этих гнёзд; выдвижные ящички, заполненные необходимыми для обучения предметами; специально разработанная детская мебель и т.п. Эти устройства позволяли ребёнку самостоятельно обнаруживать ошибки при выполнении заданий и исправлять их. Главным в таких занятиях Монтессори считала развитие активности ребёнка, а приобретение при этом тех или иных знаний рассматривалась как сопутствующая задача.

Роль пространственно-предметной среды в образовательной системе Монтессори была первостепенной прежде всего потому, что в основу обучения детей данного возраста ею было заложено приобретение разнообразного сенсорного опыта, что и осуществлялось при взаимодействии с различными элементами окружающей среды.

Самостоятельности действий ребёнка в подготовительной среде Монтессори придавала особое значение. Она считала, что это позволяет ребёнку развивать свои «внутренние силы», чтобы постепенно становиться независимым от взрослых. Для ребёнка дидактические Мотессори-материалы – своеобразный ключ к миру, при помощи которого он упорядочивает свои впечатления о мире, «врастает» в культуру, учится понимать природу.

Подготовительная образовательная среда, согласно Монтессори, создаёт комплекс возможностей для физического и духовного развития ребёнка, осознания и приведения в систему своего жизненного опыта.

Материалы для упражнений в повседневной практической жизни должны по цвету, форме, величине, удобству и притягательности отвечать детским потребностям.

Монтессори уделялось большое внимание архитектурным элементам пространственно-предметной образовательной среды: помещения для занятий располагались вокруг внутреннего дворика, где дети могли взаимодействовать с домашними животными, ухаживать за растениями.

Наличие прямой зависимости от архитектурных особенностей здания не только эффективности образовательного процесса, но и самой его стратегии, подчёркивается также Я. Корчаком: «Техника организации жизни интерната в её мельчайших и вместе с тем решающих деталях зависит от здания, в котором интернат размещён, и территории, где это здание построено» (1990, с.131).

Содержательно в пространственно-предметный компонент образовательной среды могут быть включены:

* Архитектура школьного здания;
* Степень открытости-закрытости конструкций внутришкольного дизайна;
* Размер и пространственная структура помещений в здании школы;
* Лёгкость их пространственной трансформации;
* Возможность и широта пространственных перемещений в них субъектов и т.д. (Ковалёв, 1993).

Таким образом, пространственно-предметный компонент образовательной среды, как и социальный, характеризует не столько совокупность, «коллекцию» тех или иных пространственных и предметных «единиц» (помещений, мебели, приборов и т.п.), сколько способ их функционирования в данной образовательной среде.

В работе В.В. Давыдова и Л.Б. Переверзева (1976), а также В.А. Петровского, М. Бубера и др. определены главные требования к «интегральной среде для всестороннего развития ребёнка», которые дополнены Г.А. Ковалёвым и Ю.Г. Абрамовой:

1. среда должна быть достаточно ***гетерогенной и сложной***, состоящей из разнообразных элементов, необходимых для оптимизации всех видов деятельности (учитывая физические, интеллектуальные и эмоционально-волевые компоненты деятельности);
2. среда должна быть достаточно ***связной***, позволяющей ребёнку, переходящему от одного вида деятельности к другому, выполнять их как взаимосвязанные жизненные моменты;
3. среда должна быть достаточно гибкой и управляемой как со стороны ребёнка, так и со стороны педагога;
4. кроме того, пространственно-предметная среда должна транслировать находящимся в ней субъектам ***символические сообщения***, необходимые для совершения особых ритуалов, необходимых для функционирования данной среды;
5. среда должна быть ***индивидуализированной***;
6. среда должна быть ***аутентичной*** (сообразной жизненным проявлениям субъектов).

*Организация гетерогенной и сложной пространственно-предметной структуры образовательной среды* создаёт возможность для осуществления постоянного пространственного и предметного выбора всеми субъектами образовательного процесса.

В такой среде субъекты могут не только отыскивать, но и конструировать предметы своей моторной, сенсорной, манипулятивно-познавательной, игровой и художественной активности.

Разнообразная и структурно сложная образовательная среда предоставляет субъектам комплекс разнообразных возможностей, провоцируя их на проявление самостоятельности и свободной активности. Пример: парк аттракционов, где человеку невольно хочется всё попробовать, во всём принять участие.

В условиях образовательных учреждений нередко можно наблюдать ситуацию, когда комплекс предметов, потенциально способных обеспечивать развивающие возможности, оказывается пространственно локализованным и практически изъятым из образовательной среды. Например: постоянно запертый («для сохранности») компьютерный класс или даже обыкновенный спортзал, также запертый «для порядка».

Подчеркнём, что само по себе наличие в учебном заведении или в семье тех или иных развивающих пространственно-предметных элементов не является достоянием образовательной среды до тех пор, пока этот ресурс не будет функционально задействован. Пример: для тех, кто не может свободно пользоваться школьной библиотекой, её не существует в их образовательной среде.

Организация гетерогенного и сложного компонента образовательной среды предполагает создание множества соответствующих «микросред». Примеры: это и классная доска, на которой на переменах можно сколько угодно рисовать рожицы; это и обыкновенная парта, под которую и на которую можно залезать без оглядки на дверь; это и «зелёный уголок», в одном из вазонов которого можно зарыть свой «секрет» под стёклышком; это и аквариум, за обитателями которого очень интересно наблюдать; это и библиотека, в которую можно запросто заглянуть и с подружкой полистать журнал мод; это и кабинет астрономии, куда на перемене может зайти малыш из второго класса и серьёзно спросить учителя о назначении такого чудесного прибора на столе и получить серьёзный ответ; это и многое-многое другое, что можно…

*Организация связности различных функциональных зон пространственно-предметной образовательной среды* создаёт возможность субъектам образовательного процесса воспринимать различные виды своей образовательной деятельности как взаимообусловленные и дополняющие друг друга. Сущность связности функциональных зон заключается в возможности многофункционального использования тех или иных элементов предметной среды и включения их в различные функциональные структуры образовательного процесса.

В этом плане более оптимальна стратегия компактных «университетских городков», в которых от одной функциональной зоны до другой можно за несколько минут дойти пешком, при этом двигаясь по парковой аллее, где удобно по ходу обсудить с коллегой профессиональные проблемы.

Было замечено, что одной из психологических закономерностей восприятия образовательной среды может стать стремление к субъективному установлению границ даже внутри «цельной» среды. Такие субъективные границы легче всего «привязываются» субъектом к определённым объективным ориентирам, в качестве которых и выступают пространства между плохо связанными функциональными зонами образовательной среды. В итоге данная функционально единая локальная образовательная среда оказывается психологически расчленённой, что создаёт предпосылки для субъективного выделения в ней и противопоставления «своих», «наших» и «чужих», «не наших» пространственно-предметных частей и элементов. Такое разделение постепенно переходит и в разделение социального компонента по территориальной принадлежности. Могут снизится показатели таких параметров образовательной среды, как широта, осознаваемость, обобщенность, устойчивость.

*Организация гибкости и управляемости пространственно-предметной образовательной среды* обеспечивает субъектам образовательного процесса возможность проявления их творческой, преобразующей активности. Такая среда создаёт возможности для изменения окружающего предметного мира, позволяет производить функциональные изменения различных предметов, в зависимости от конкретных условий образовательного процесса. Гибкость и управляемость пространственно-предметного образовательной среды создаёт уникальные дидактические возможности для педагогов, которые могут побуждать учащихся к активности, к принятию самостоятельных решений не только вербальными средствами, но и путём соответствующего оперативного изменения пространственно-предметного окружения. Примеры: требованию гибкости и управляемости предметной образовательной среды прекрасно соответствует использование в образовательном процессе различных систем «детских конструкторов», а также «компьютерных обучающих сред».

*Организация пространственно-предметной образовательной среды как носителя символических сообщений* обеспечивает субъектам образовательного процесса дополнительные возможности познавательного, эстетического, этического развития, а также может играть важную роль в повышении показателя параметра осознаваемости образовательной среды и развития такого свойства социального компонента среды, как сплочённость и сознательность.

Примеры: Коменский подчёркивал, что школа обязательно должна быть «украшенной картинами: портретами знаменитых людей, географическими картами, памятниками исторических событий, некоторыми эмблемами и т.д.» (1989,с.62).

Насыщать образовательное пространство символическими предметами настоятельно рекомендовал также Песталоцци: «Прежде всего познай великий закон физического механизма, а именно: воздействие на тебя предмета всегда и неизменно зависит от того, находится ли он в физической близости или в отдалении от твоих органов чувств. Никогда не забывай о том, находятся ли окружающие тебя предметы близко или далеко от тебя, установи всё положительное в твоём восприятии, в твоём профессиональном развитии и даже в твоей добродетели…Существенным из того, что искусство обучения всеми своими действиями присоединяет к простым действиям природы, является следующее: предметы, которые в природе находятся в разбросанном виде и на больших расстояниях, оно стягивает в более узкий круг и в зависимости от обстоятельств подводит их ближе к пяти органам чувств, что облегчает запоминание. Главное, оно повышает чувствительность самих органов чувств и путём упражнения помогает человеку получать изо дня в день всё более многочисленные, правильные и прочные представления об окружающих его предметах» (1989, с.325-326).

Под предметами положительными «в твоём восприятии» можно понимать предметы, обеспечивающие возможности эстетического развития: произведения искусства, просто добротно сделанные качественные вещи, будь то школьная мебель или канцелярские принадлежности. Под предметами необходимыми для «профессионального развития» - предметы, обеспечивающие возможности для познавательного развития: комплекс наглядных пособий – таблиц, схем, картин и приборов, муляжей, макетов и т.д. Под предметами, касающимися «добродетели», - предметы, обеспечивающие возможности для этического развития: портреты выдающихся людей, фотографии важных событий, герб города и государства и т.п.

Символическая насыщенность пространственно-предметного компонента образовательной среды может обеспечивать также возможность повышения осознаваемости этой среды субъектами образовательного процесса. Для этого можно использовать, например, эмблему учебного заведения; портреты её первого директора, старейших педагогов, выдающихся выпускников; фотографии из школьной жизни прошлых лет; награды, сувениры, подаренные гостями и т.д., то есть использовать при оформлении интерьеров элементы музейной экспозиции.

Представляется очень важным, чтобы каждый субъект образовательного процесса имел возможность внести в пространство своей образовательной среды (например, прикрепить на стену в классе) предмет, имеющий особую символическую ценность лично для него. Большую субъективную символическую значимость для ребёнка самых простых вещей подчёркивал Корчак: «У каждой мелочи имеется своя, часто очень путаная история, своё особое происхождение, своё особое значение, иногда очень большое для ребячьей души. Тут есть и воспоминания о прошлом, и порыв к будущему» (1990, с.139).

*Организация индивидуализированности (персонализации) пространственно-предметной образовательной среды* обеспечивает субъектам образовательного процесса возможность удовлетворения потребности в персонализированном пространстве. «Ребёнок должен прежде всего иметь свой уголок, свою личную территорию. Для своего нормального развития ребёнок должен чувствовать себя обладателем окружающего мира, его отдельной части; проверить себя, свои возможности на нём и его свойства – на себе» (Ковалёв, Абрамова, 1995, с.197). Наличие такой первичной индивидуализированной территории обеспечивает ребёнку ощущение физической и эмоциональной безопасности, удовлетворяя соответствующую базовую биологическую потребность (по Маслоу), что является необходимым условием его личностного развития.

Удовлетворение потребности субъектов образовательного процесса в индивидуализированном пространстве – одно из основных требований к организации пространственно-предметного компонента развивающей образовательной среды. Установлено, что отсутствие в современной школе таких пространств, где ребёнок мог бы побыть в одиночестве, отдохнуть от шума, выйти на время из-под контроля педагогов, негативно воздействует как на актуальное эмоциональное состояние, так и на его отношение к образовательной среде.

Выделенные критерии актуальны и для групповой персонализации образовательной среды. Наблюдения, проведённые за группой старшеклассников, осваивающих пространство новой школы (Мануйлов, 1983), показали, что (1) здание школы казалось школьникам местом, отделяющим их собственный мир от остального города, (2) граница школьной территории служила границей между «мы» и «они», «свои» и «чужие», (3) школьники старались по возможности совершенствовать свою среду, используя для этого ситуации уборок, дежурств и т.п.

*Организация аутентичности (сообразности жизненным проявлениям) пространственно-предметной образовательной среды* обеспечивает субъектам образовательного процесса возможность функционирования в наиболее благоприятном для них ритме, соответствующем возрастным, половым, индивидуальным их особенностям.

На практике данный принцип реализуется прежде всего при организации пространственно-предметной образовательной среды для детей дошкольного и младшего школьного возраста. При этом учитывается их высокая двигательная активность и эмоциональность восприятия мира. Соответственно организуются пространства, обеспечивающие возможность неограниченной двигательной активности, где дети могут и бегать, и лазить, и прыгать, и ползать. Такая среда также насыщается эмоционально значимыми символическими предметами: игрушками, красочными картинами и т.п.

Принцип аутентичности образовательной среды был одним из основополагающих в педагогической системе Монтессори. Дети на занятиях могли свободно передвигаться по классу, общаться друг с другом по своему желанию. Многолетние исследования показали, что в школах с такой методикой обучения дети активно «работают» и с удовольствием учатся без привычных нам стимулов, таких как дневники и экзамены.

Принцип аутентичности как принцип организации развивающей образовательной среды может быть проиллюстрирован уникальным примером про 3 типа детских домов.

**ГЛАВА 2 ПРОБЛЕМЫ И ИННОВАЦИИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОСТРАНСТВЕННО-ПРЕДМЕТНОГО КОМПОНЕНТА СРЕДЫ**

**2.1 Проблемы организации пространственно-предметного компонента**

Развитие образования на современном этапе возможно только при условии использования психологических особенностей, закономерностей и принципов развития обучающегося (развития познавательной, личностной, эмоционально-волевой, телесной и духовно-нравственной сфер его сознания) в качестве исходного основания для проектирования и создания образовательных систем и технологий, включая образовательную среду.

Опираясь на теорию возможностей Дж.Гибсона, как на определенный методологический фундамент, можно назвать некоторые особенности развития личности в образовательной среде.

В данном контексте категория возможность может рассматриваться как особое единство свойств образовательной среды и самого субъекта и является в разной мере атрибутом образовательной среды и поведения субъекта. При таком подходе речь идет о диалогическом взаимодействии человека и образовательной среды, как равных субъектов развития. Причем, это развитие двухстороннее: среда предоставляет возможности для становления мировосприятия и других структур сознания человека, в свою очередь, от активности и возможностей учащегося зависит то, как он воспримет возможности среды, и в какой степени сможет оказать на нее влияние. Взаимодействие предполагает адекватность возможностей среды и личности. Так, возможности среды должны быть достаточными и разнообразными, только при этом условии возможен развивающий «диалог» педагогической среды и личности учащегося и педагога. Одной из важнейших задач педагога в образовательной среде является посредничество между учащимся и средой с целью максимального раскрытия возможностей среды и потенциала человека.

Необходимы инновационные методические средства, повышающие познавательную активность учащегося в его взаимодействии образовательной средой. Но то, каким образом и по каким направлениям осуществляется сообщение в системе «ученик — образовательная среда», во многом зависит от типа среды, который может быть обусловлен особенностями культурно-исторического развития, типом культуры страны и региона, уровнем развития педагогической культуры, — в конечном итоге — целями образования для определенного времени, общества, группы, личности. Здесь актуальным является вопрос о том, в какой степени интересам развития личности отдельного человека соответствует тот или иной тип образовательной среды.

Одним из наиболее разработанных подходов к пониманию образовательной среды является экопсихологический подход. Исходным основанием для экопсихологической модели образовательной среды служит представление о том, что психическое развитие человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте системы «человек – окружающая среда». Проблема психического развития человека в экопсихологической модели образовательной среды предстает как проблема создания такой инновационной образовательной среды и такого взаимодействия между ее субъектами, которые бы способствовали проявлению творческой природы развития психики в системе «учащийся – образовательная среда».

Согласно экопсихологическому подходу, в качестве основных структурных компонентов образовательной среды выступают аксиологический, социальный и физический (пространственно-предметный) компоненты.

Преимущественно в подавляющем большинстве исследований акцент делается на аксиологической и социальной составляющих, а физический или пространственно-предметный компонент часто не попадает в формат психолого-педагогических исследований.

В частности, в отечественной психологии обычно предметом изучения являются несредовые факторы обучения, такие как расписание, стиль преподавания, философия обучения, коммуникативно-развивающая и психолого-педагогические модели и программы образовательной среды.

Тем не менее, уже существуют исследования, указывающие на существенную роль пространственно-предметного компонента в организации различных аспектов учебного процесса (Г.А.Ковалев, А.И.Савенков, Е.А.Соловьева, Ю.Г.Панюкова, В.Г.Утробина, В.А.Ясвин и др.).

Пространственно-предметный компонент включает в себя пространственные условия и предметные средства, совокупность которых обеспечивает возможность требуемых пространственных действий и поведения субъектов образовательной среды.

Г.А.Ковалев и Ю.Г.Панюкова приводят следующие принципы организации пространственно-предметной структуры образовательной среды, которые могут быть определены как оптимальные:

1. принцип разнообразности и сложности, который предусматривает создание возможностей пространственного и предметного выбора всеми участниками образовательного процесса;

2. принцип связности различных функциональных зон, который означает наличие возможностей многофункционального использования элементов пространственной среды, создание целостного пространства;

3. принцип гибкости и управляемости среды, который предполагает наличие возможностей для функциональных изменений различных предметов в зависимости от условий образовательного процесса;

4. принцип организации среды как носителя символического сообщения, который связан с предоставлением дополнительной актуальной информации участникам образовательного процесса, повышает их возможности управления этой средой;

5. принцип персонализации среды, который обеспечивает субъектам образовательного процесса возможность удовлетворения потребности в персонализированном пространстве;

6. принцип автономности среды, который обеспечивает для всех участников образовательного процесса возможность жизнедеятельности в наиболее благоприятном для них ритме, соответствующем возрастным, индивидуальным и другим особенностям.

Являясь мощным средством психологического воздействия на учащихся, пространственно-предметная организация учебно-воспитательной среды структурировалась и корректировалась, аккумулируя, в себе культурно-исторические и идеологические ценности общества, выполняя социальный заказ по формированию соответствующего индивидуально-психологического склада человека и определяя характер и модели его поведенческих реакций в ответ на внешние воздействия.

Разные авторы, операционализируя понятие пространственно-предметного компонента образовательной среды, выделяют самостоятельные аспекты этого анализа.

Традиционно в отечественной психолого-педагогической литературе по проблемам пространственной структуры образовательной среды, в основном, используется понятие предметно-эстетической среды.

Данная среда включает в себя учебное здание и его помещения, двор и территорию, мебель, оборудование, наглядную агитацию, озеленение и часто обозначается также как пространственно-предметная среда.

Некоторые авторы используют понятие интерьера, понимая под ним такие элементы, как размер, пропорции и взаимосвязь помещений, конструкции и отделочные материалы, свет и цвет, мебель и оборудование, светильники, ткани, декоративные детали и т.д.

Содержание вышеозначенных понятий позволяет утверждать, что в основе организации пространства образовательной среды, прежде всего, лежит функционально- деятельностный принцип, то есть, учитываются особенности учебного заведения как учебно-воспитательного учреждения, где назначение помещений и предполагаемый характер деятельности учащегося в нем являются решающими факторами в организации пространства учебного заведения. Данное положение подтверждается и характером требований, предъявляемых, например, к размерам и форме современного классного помещения.

Другим, не менее важным аспектом в изучении способов оптимизации пространственно-предметной среды является комплекс требований по учету возрастных особенностей учащихся. Возрастные особенности рассматриваются либо в контексте проблем возрастного восприятия пространства и формы, либо восприятия цвета (Е.А.Диченская, А.В.Ефимов, Г.И.Иванова, Н.А.Консулова). Однако и этот комплекс требований обусловлен тем назначением, той функцией, которые выполняют определенные помещения в пространственной структуре учебного заведения. Так, связывая пространственную организацию образовательной среды с ее функциональным предназначением, исследователи выделяют такие параметры организации пространства, как интегрированность идифференцированность, учитывая при этом основные свойства пространства: величину, форму, структуру и масштаб.

Существуют две основные тенденции в современной практике образовательного средообразования: создание полифункциональных помещений для учащихся, предоставляющих условия для различных видов деятельности (учеба, отдых, общение), и структурирование пространства по принципу «функциональной зонированности» помещения, где каждое место предназначено для определенной, строго регламентированной деятельности человека.

Проанализировав основные требования, которые предъявляются к организации пространственной структуры образовательной среды современной системой средообразования, исследователи делают вывод, что основная цель данных требований - обеспечение актуального состояния и возможностей развития учебного заведения как учебно-воспитательной системы, предоставляющей оптимальные условия для развития личности человека, и соответствующей его индивидуально-психологическому складу.

Можно еще раз подчеркнуть, что такие возможности предоставляет пространственно-предметная среда, обладающая следующим ресурсом:

1. Среда должна быть достаточно гетерогенной и сложной. Она должна состоять из разнообразных элементов, необходимых для формирования и оптимизации всех видов деятельности.

2. Среда должна быть достаточно связной, позволяя человеку переходить от одного вида деятельности к другому и выполнять их как взаимосвязанные жизненные моменты.

3. Среда должна быть достаточно гибкой и управляемой как со стороны учащегося, так и со стороны педагога. Гибкость и управляемость среды позволит учащемуся максимально широко проявить свою активность и стремление к преобразованию окружающего предметного мира, а педагогу - видоизменять функции различных предметов в соответствии с текущими педагогическими задачами.

Обращение внимания в рамках инновационного подхода на ресурсы пространственно-предметной среды для развития личности связано с имеющимся в традиционной практике средообразования противоречием. В большинстве исследований по данной проблематике, особенно применительно к образовательной среде, все внимание переключается на организацию предметно-пространственной среды, которая рассматривается в качестве средства воспитательного воздействия и формирования личности человека, где, в первую очередь, доминируют функциональный и эстетический критерии.

Наблюдается отрыв системы средообразования и основных положений концепции образования и воспитания от проблем собственно индивидуально-психологической организации самого человека, особенностей его «Я», специфики его связи с окружающим миром, характера его взаимоотношений с этим миром и, как следствие этого, «протест» против такого окружения, который проявляется в негативном отношении к обучению.

Подтверждением этого положения является практически единственный в данной области эксперимент французских архитекторов Ж.Борис и Ж.Гиршлер, которые пытались выяснить характер связи между детьми и их реальным и воображаемым окружением, предоставив им возможность свободно строить свое жизненное окружение. Этот эксперимент интересен потому, что в результате его проведения были выявлены требования, которые ребенок сам предъявляет к созданной им самим среде. При организации «своего» пространства ребенок пользуется не функциональными и эстетическими критериями в традиционном для данного контекста их понимании; он подходит к этому процессу с точки зрения своего жизненного пространства, жизненного времени и жизненной формы, содержание которых определяется «открытостью» ребенка по отношению к окружающему миру.

Исследователи выделяют некоторые особенности такой среды и определяют ее как «открытую», то есть предоставляющую возможности для полноценного психического развития человека и соответствующую его представлениям об удобной и комфортной среде.

Основные показатели такой «открытости» достаточно давно являются предметом исследования в социальной психологии и в психологии среды, и анализируются в формате способов включения пространственного компонента в сферу социально-психологических явлений, которые отличаются как бессознательным характером действий человека (дистанция, ориентация, персональное пространство), так и используются человеком сознательно и целенаправленно (персонализация пространства и территориальность). Под территориальностью обычно подразумевается явление, когда человек фиксирует какое-то пространство, определяет нормы поведения в нем, осуществляет контроль над ним. Наиболее полное определение территориальности дает I.Altman, автор определяет территориальность как механизм регуляции границ между собой и другими, включающим персонализацию и обозначение определенного места или объекта и уведомление о «владении» им отдельным индивидом или группой. Персонализация и владение имеют целью регулировать социальную интеракцию и удовлетворение различных социальных и физических потребностей. E.Hall разделяет различные территории в любой среде по степени фиксированности на три типа: фиксированное пространство (поведение человека максимально определено); полуфиксированное пространство (имеется определенная свобода выбора) и неформальное (нефиксированное) пространство, где человек имеет максимальную свободу выбора. С территориальностью тесно связан феномен персонализации среды. Если при территориальности среда выступает как объект, чем управляют и контролируют, то при персонализации на первый план выходит «материализация» человеком своей индивидуальности, показ себя с помощью среды. Персонализация среды позволяет человеку отличаться от других, оно является основой чувств уникальности.

Отсутствие возможности персонализовать среду влечет за собой отчуждение человека от среды и как следствие этого — пренебрежительное отношение к последней «деперсонализация» человека, чувство незащищенности, неуверенности, чувство «чужой» среды. Персонализация среды рассматривается исследователями в контексте проблем открытости-замкнутости человека и является основной, «исходящей от человека» формой структурирования среды. Отмечается, что такой способ организации среды представляется всеобщим, он обнаруживается повсюду, где человек постоянно действует и взаимодействует с другими людьми.

По мнению Г.А.Ковалева, под «открытой» средой понимается такая пространственная среда, которая с большей вероятностью будет формировать «открытый» социально-психологический склад человека, которая будет необходима и достаточна для его здорового полноценного физического и психического развития и по форме своей пространственной организацииявляется универсальной и исходящей от самого человека.

В связи с этим «открытость» пространственной структуры образовательной среды трактуется как особое качество данной среды, которое заключается в возможности ее персонализации учащимися посредством соответствующих способов пространственно-предметной организации этой среды. Принимая во внимание теоретические положения, раскрывающие психологические механизмы феномена персонализации среды, понимая персонализированную среду как наиболее существенную сферу формирования и проявления субъектных начал человека как плацдарм его личной автономности и учитывая результаты эмпирических исследований в данной области, можно предположить, что создание пространственной «открытости» в конструировании физической среды учебного заведения именно в данном аспекте – один из важнейших этапов в обеспечении эффективности целостного учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, обращение к проблеме организации пространственно-предметного компонента, который является одним из параметров жизненной среды человека, во многом определяющий его психическое развитие и функционирование, актуализирует необходимость исследования способов оптимизации пространственно-предметного компонента образовательной среды.

**2.2 Инновационный подход в организации пространственно-предметного компонента среды**

В современных быстро изменяющихся экономических и социальных условиях образованию принадлежит важная роль в формировании инновационного пути развития экономики страны и регионов. Мировой опыт показывает, что инновационная деятельность, которая характеризуется как процесс, направленный на создание и развитие новых технологий, является одним из решающих факторов социально-экономических преобразований, преодоления кризисных явлений и стабилизации экономики.

Развитие инновационных технологий в России способствует решению стратегической проблемы - созданию конкурентоспособных продуктов для международного рынка. Чтобы увеличить количество и качество продуктов производства высокой технологии, необходимо не только повысить объем научного проектного финансирования, но и понять потенциал тех структур, которые могут продвинуть развитие инновационной деятельности в условиях российского рынка.

В настоящее время вызывает интерес возможность использования инновационного, опережающего развития системы образования с целью формирования инновационной культуры в обществе. Это позволит повысить роль образования в развитии инновационной деятельности в обществе, создать эффективные механизмы использования научно-технического потенциала в решении социальных и экономических задач как на национальном, так и на региональном уровнях.

Инновационная деятельность учебного заведения, основанная на знаниях, должна рассматриваться как главный механизм обеспечения качества подготовки специалистов. Новый, быстро меняющийся рынок интеллектуального труда обусловливает необходимость изменения системы образования, требует разработки нового содержания образования, новых технологий и методик обучения.

Инновационно-ориентированное образование - результат целенаправленного формирования определенных знаний, умений и методологической культуры, а также готовности специалистов к инновационной деятельности в области разработки наукоемких объектов за счет соответствующих технологий и методов обучения.

Инновационный потенциал образовательного учреждения во многом определяется разнообразием форм, методов и подходов, которые используются в его деятельности. Чем больше степень интеграции основных видов деятельности образовательного учреждения, тем выше его инновационный потенциал.

Разработка и внедрение новых современных методик, технологий и программ обучения должны быть нацелены, в первую очередь, на свободное развитие личности, формирование у нее способности к быстрой адаптации к интенсивным переменам в современном мире, решению сложных профессиональных задач.

Существенные перемены в исходных основаниях построения современных образовательных технологий обусловили активное введение в психологию образования понятия "образовательная среда".

Процесс становления и развития человека трудно понять без изучения целостного контекста его жизни, особенностей и условий взаимодействия внутренних структур сознания и его окружения. Проблемы в системе взаимоотношений "человек - среда" рассматриваются в рамках различных научных дисциплин и направлений (философия, психология, социальная экология, педагогика, культурология, социология и др.). Социокультурная среда жизнедеятельности человека в качестве подсистемы включает в себя и образовательную среду.

В последние годы термин "образовательная среда" начинает встречаться так же часто, как и "обучение", "развитие", ""воспитание", "инновации в образовании" и т. д.

Обычно, используя понятие "образовательная среда", педагоги и психологи хотят подчеркнуть, что обучение, воспитание, развитие и социализация ребенка происходят не только под воздействием обучающих и воспитательных действий педагога и не только в зависимости от индивидуально-психологических особенностей ребенка. Учебно-воспитательный процесс всегда происходит в определенном социальном и пространственно-предметном окружении, качество которого, несомненно, оказывает влияние на развитие и становление участников этого процесса и на эффективность этого процесса в целом.

Развитие образования на современном этапе возможно только при условии использования психологических особенностей, закономерностей и принципов развития обучающегося (развития познавательной, личностной, эмоционально-волевой, телесной и духовно-нравственной сфер его сознания) в качестве исходного основания для проектирования и создания образовательных систем и технологий, включая образовательную среду.

Опираясь на теорию возможностей Дж. Гибсона как на определенный методологический фундамент, можно назвать некоторые особенности развития личности в образовательной среде.

**ГЛАВА 3 СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННО-ПРЕДМЕТНОГО КОМПОНЕНТА СРЕДЫ**

**Пространственно-предметный компонент** характеризуется связанностью его функциональных зон, гибкостью, индивидуальностью и автономностью. Для совершенствования пространственно – предметного компонента создаются:

- профессионального самоопределения и психологической поддержки;

- естественно-научного направления;

- технического творчества;

- литературно-художественного творчества;

- информационных технологий;

- историко-правового направления;

- межкультурных коммуникаций.

В рамках реализации проекта необходимо улучшать такие характеристики пространственно-предметной среды как ***индивидуальность*** и ***автономность через оснащение лабораторий современным оборудованием.***

В качестве системообразующей идеи пространственно-предметного компонента рассматривается идея самообустраивания.

В качестве структурно-содержательных идей пространственно-предметного компонента рассматриваются следующие идеи:

а) Идея символической насыщенности

б) Идея функциональности зон среды

Как сопровождающая идея представляется идея нахождения и обеспечения ресурсов

* Создание особого уклада жизнедеятельности всех субъектов среды как уклад самообустраивания
* Развивать чувство общности, сплоченности, сознательности через развитие уважения к государственной илицейской символике
* Создавать возможности многофункционального использования функциональных зон, в том числе учебных кабинетов

Находить и обеспечивать ресурсные возможности для организации пространственно-предметной среды

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Предметно-пространственная среда имеет важное значение для формирования личности ребенка, его всестороннего развития, для создания эстетического и эмоционально-психологического комфорта в учреждении. Постоянно воздействуя на ребенка через органы чувств, она без слов и назиданий формирует представление о красоте, вкус, ценностные ориентации. Она непосредственно, постоянно и прямо влияет на детей, воздействуя на их эмоции, настроение, жизнедеятельность. На ребенка оказывает влияние любая среда, и это влияние может быть как положительным, так и отрицательным.

Среда выступает не только условием творческого саморазвития личности ребенка, но и показателем профессионального творчества специалиста, так как конструирование ее требует от педагога фантазии и разнообразных способов ее создания.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что создание социокультурной пространственно-предметной среды зависит от: умения педагога общаться с ребенком; созданных ситуаций; творческих заданий, средств, способов, стимулирующих общее и социокультурное, художественно-эстетическое развитие дошкольника, его творческое мышление, самостоятельность.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Абилов, А.Ж. Социально-экологические предпосылки градостроительства Текст.// Социологические исследования. - 1998. - № 3 . - 35-42.
2. Акопов, Г.В. Проблема сознания в психологии. Отечественная платформа Текст.. Самара. Изд-во СНЦ РАН - СамИКН, 2002. - 206с.
3. Алексеева, Т.И. Город и время как системообразующий фактор артепри- роды Текст.// Мир психологии, 1999. - № 4. - 145-156.
4. Анастази, А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении Текст.. - М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.-752 с.
5. Андреева, Г.М. Трудности социального познания: «образ мира или реальный мир?» Текст. //В кн. Социальная психология в современном мире: Учеб. пособие для вузов. - М.: Аспект Пресс, 2002. — 335с.
6. Андреева, Г.М. Эмоциональные компоненты социального познания Текст. //Мир психологии. 2002. №4.с. 11-20.
7. Баксанский О.Е. Репрезентирование реальности: когнитивный подход Текст./ О.Е. Баксанский, Е.Н. Кучер. - М . : 2001. Баксанский, Е.Н. Кучер. - М.: 2000.
8. 12. Барабанщиков, В.А, Системогенез чувственного восприятия Текст.. - Москва: Изд-во «Институт практической психологии». Воронеж; НПО «МОДЭК», 2000. - 462с.
9. 13. Барабанщиков, В.А. Восприятие и событие Текст.. - СПб.: Алетейя. 2002. -512с.
10. 15. Большой психологический словарь Текст.. - СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.-672с.
11. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность / Э.А. Голубева. – М.: Прометей, 1993.
12. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2002.
13. Ковалев С.Э. Рефлексия как системное свойство личности / С.Э. Ковалев. – Усть-Каменогорск: Изд-во ВКГУ, 2002.
14. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
15. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / под ред. А.Ф. Крылова, С.А. Маничева. – СПб: Питер, 2000.
16. Равен Д.К. Компетентность в современном обществе / Д.К. Равен. - М., 1994.
17. Холодная М.А. Теория интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002.
18. Черноушек М. Психология жизненной среды / М. Черноушек. – М., 1989.
19. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин. – М.: Сентябрь, 2000.