

## **Работа в творческой группе**

**Доклад на тему:**

***«Проблема организации  
пространственно-предметного  
компонента образовательной  
среды»***

**подготовила: воспитатель**

**БОРИСОВА Л.Н.**

**январь 2014г.**

## ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОСТРАНСТВЕННО-ПРЕДМЕТНОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

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 не средовые 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 интерьерера, 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 и

дифференцированность, 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 персонализировать 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 организации является 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.