

European SOCIAL SCIENCE JOURNAL

ЕВРОПЕЙСКИЙ ЖУРНАЛ СОЦИАЛЬНЫХ НАУК

2013 • 12 (39) том 2

Москва

образовательных школ как социальная общность
Калинина Н. В. Хайрулдинова Р. И. Психологические особенности
родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями
здоровья, интегрируемых в инклюзивную образовательную среду

156

Культовые слова

161

Бурыгина Т. С. Роман А. ДЖ. Кронина «Мальчик-менестрель»
(«Десмонд»)

167

Сыскина А. А. Творческий метод Шарлотты Бронте в интерпретации
русских критиков

175

Куликова Е. Ю. О жанре пантуна в творчестве Н. Гумилева
Немкова О. В. «Божественная комедия» Данте Алигьери и эволюция
образа мадонны в искусстве раннего ренессанса

183

Дудар Т. Е. Френсис Бэкон о деловой репутации: современное прочтение

191

Шабанова А. М. Женская литература – нейтральный текст или продукт
специфического женского письма? Попытки гендерного осмысления

197

культуры ангажированных понятий

205

Бабитова Л. В. Жанрово-стилевые особенности интернет-коммуникации
(на материале американских политических блогов)

214

Волкова И. И. Лазутова Н. М. Некоторые особенности эксперимента-игры
как метода и жанра современной журналистики

220

Кайгородова И. Манцерово И. В. Формирование оппозиции
старое/новое в текстах утверждения советской политической культуры

226

Краева С. С. Лингвопрагматические особенности функционального
речевого жанра благодарности в компьютерной коммуникации

232

Ганчикова Е. Н. Лингвистический статус компьютерной коммуникации
Конкина Е. Г. «Bedeutungsverschiebung», «Bedeutungsstransfer»,
«semantische Modifikation»: суть процесса изменения значения,
сто движущие силы и закономерности

239

Харитокова М. Г. К вопросу об истории изучения замкнутых
и связных языков

255

Парченя Л. К., Галапова Л. Б. Современное состояние, проблемы
и перспективы осветинской лексикографии

262

Полохина А. И. Классификация видов устного перевода
Павушкина Н. В., Иванова А. М. Развитие эмпирических знаний в области
межкультурной коммуникации будущих переводчиков (на примере рабо-
ты с пособием И. Р. Палащенко «Мой несистематический словарь»)

268

274

283

291

299

305

311

317

323

СОДЕРЖАНИЕ

CULTURAL EXPERIENCE

Философский дом

8

15

20

28

35

42

49

55

64

70

79

84

89

94

103

111

119

124

131

136

145

151

Жидина У. В. Человек между антропоцентризмом и патуроцентризмом
Файнфельд И. А. Дзенские коаны как важнейший метод достижения

просветления

Нагорная А. В. Мифопоэтический характер дискурса внутреннего тела
Шипилова К. А. Время как объект эстетического исследования

Стрижак У. П. К вопросу о японской языковой картине мира
Малюкова О. В. Отложенная ответственность и правовая задолженность
перед будущими поколениями

Вязова А. В. Философское познание медико-социальных проблем
современного хронического больного

Воронина С. А. Междисциплинарный подход как основание
социально-философского исследования информационного общества

Образовательные парадигмы

Баженова Н. Г., Одоюлцева И. Г. Проблема преемственности требований
к результатам образования

Васильева О. С. Нормативно-правовые и организационные основы
формирования инновационной модели профессионального образования

Песушина К. А., Лукьянова Н. В. Способы реализации функции
дополнители в современных образовательных организациях

Палтонова Р. И., Шкурко П. С., Бубякина Е. В. Национально-региональная
исправленность содержания вузовского образования как социальный
казус общества

Пасери М. Ф. Связь структуры организации и технологии обучения
в филиалах Исламского университета «Азаль» в остане Мазандаран

Громова С. С. Практические рекомендации по организации
учебно-воспитательного процесса в общеобразовательном учреждении

Якулева С. Д. Профессиональная культура в совершенствовании
мастера педагога

Макарова И. А. Подготовка педагогических кадров общеобразовательных
учреждений к работе в условиях инклюзии

Конкина Н. Ю. Развитие творческого мышления студентов –
будущих учителей в процессе профессиональной подготовки

Боголюбов С. В. Вопросы военного обучения студентов
на военных кафедрах технических вузов

Балашов А. А. Активизация самостоятельной работы студентов
в многопрофильной дисциплине «Безопасность жизнедеятельности»

Ершова И. Д. Факторы конкурентивности бакалавра дизайнера
современного графического дизайна

Николаева Г. А. Организация предметно-профессиональной
реализации образовательного процесса с позиций системно-деятельностного

подхода

Павлова А. В., Павлова И. И. Развитие личности

Н. Д. Калина

Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, профессор кафедры «Рисунок и живопись», кандидат педагогических наук, доцент (690014, г. Владивосток, ул. Гоголя, д. 41; тел. (84232) 40-40-96)

ФАКТОРЫ КОНСТРУКТИВИСТСКОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ КОНСТРУКТИВНО-ГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРА ДИЗАЙНА

Раскрывается двухуровневая модель конструктивистского подхода в образовании дизайнера, обуславливающая когнитивное развитие и формирование личности студента. Каждому из уровней соответствуют два фактора, которые реализуются с теми принципами и условиями, благодаря которым они действуют. Целевые факторы модели направляются на фундаментальное, когнитивно-оценочное, ценностно-смысловое и творческое развитие студентов и формирование у них на этой основе конструктивно-графических компетенций/компетентности.

конструктивистский подход; бакалавр; дизайнер; рисунок; компетентность

Конструктивистский подход (КП) к образовательной области «Рисунок» решает проблему формирования конструктивно-графической компетентности дизайнера. Методологические основания КП являются контекстами в организации образовательной среды, в которой студенты учатся графически конструировать рисунок знания об объектах познания.

Н. Смит различает понятия «конструкционизм» и «конструктивизм». *Конструкционизм* интересуется исторические изменения в представлениях о познании и коллективное конструирование знаний. По их мнению, индивидуальность личности формируется в социальных отношениях, а реальность человека вне социальных конструкций знания и дискурсивного сообщества не может быть сформирована. *Конструктивизм*, напротив, большое значение придает внутреннему миру отдельного человека, его креативности, свободе в выборе и воле. В построении конструкций человек обираживает различные комбинации субъективности, при этом его знания интерпретируются в смысловые модели, позволяющие ему находить и исследовать действительность. Значимой для образования является деятельность и исследовать действительность. Объединяющий оба изложенных понятия. На его основе учитываются знания, полученные от среды и индивидуально интерпретирующая природа человека в процессе конструирования. Р. Харре является пионером контекстуального конструктивизма. По его мнению, человек познается низером контекстуальных теорий и диалогов¹. Контекст – это система внешних и внешних условий жизни и деятельности человека, влияющая на процесс и результаты восприятия, понимания и преобразования человеком ситуации действия. Благодаря контекстам человек осмыслил познания и интерпретирует информацию². Конструктивистская образовательная среда предоставляет уча-

щимся внешние контексты формирования компетентности. Конструктивно-графическая компетентность (КГК) дизайнера является внутренним контекстом смыслообразования и выполнения конструктивных действий.

Формирование КГК дизайнера осуществляется от всеобщего и когнитивного к ценностно-смысловым подструктурам и их усложнению. Развитие контекстуально конструктивизма в образовании дизайнера предполагает два основных уровня в организации внешних контекстов. Оба они включают познание, самостоятельную деятельность, творчество студентов и коммуникации и взаимодействия в образовательной среде.

На первом познавательно-аналитическом уровне образования и развития у студентов фундаментального базиса объективных знаний геометрического конструктивизма используется «объектная» модель – это умеренный и методический конструктивизм. На основе геометрического обобщения и конструирования в рисунке объектов действительности студенты изучают пространственные взаимосвязи – это универсальный способ выявления системы существенных признаков познавательного объекта и индивидуальным способом взаимодействия со средой. Модель включает доконструктивный этап алгоритмического обучения и самостоятельное конструирование типовой системы знаний. Умеренный конструктивизм направляется на субъект-объектные отношения, получение знания с опорой на принципы детерминизма и обособанности, логической определенности и последовательности в построении, что соответствует классической эпистемологии. Деятельность студентов задается системой понятий. По совокупности понятий выявляется критерий «*строгость системно-организованной формы*». Результат учебной деятельности заранее известен. Он выражает профессионально-познавательные интерпретации, характеризующие геометрические обобщения реальной действительности и перспективно-пространственные закономерности согласования элементов в целое. Студент развивает грамматический аспект рисунка, при этом он дистанцируется от внутренней реальности.

На этом фундаменте развивается вторая модель – «*субъектная*», ориентированная на радикальный конструктивизм и постнеклассический период науки и искусства, использующий гуманитарные знания художественности, соотносимые с ценностями и с решением эвристических проблем. Радикальный конструктивизм направляется на неопределенности, достроение ситуации, индетерминизм, открытую рациональность. Учащиеся формируют личностный потенциал, ценности теории, логики познания и художественной интерпретации, воображение и сотрудничество. Геометрическое обобщение в этом случае интерпретируется на основе ценностно-смыслового опыта, внутренней реальности человека и структур его компетенций. Все это соответствует модели неклассической эпистемологии. Учебный материал ориентируется на вариативное моделирование исследуемых объектов/ситуаций. Обучение направляется на достижение результата, заранее неизвестного как для студентов, так и для педагогов и творческие формы работы. Разрешение проблем и противоречий в познании и практике рисунка становится для учащихся личностно значимым.

Каждый из уровней КП основывается на двух факторах. Как элементы единой системы четыре фактора связаны по времени с обучением рисунку с первого по четвертый курс. В целостной модели факторов КП роль когнитивно-развивающих и личностно-формирующих факторов различна. Первые два фактора определяют относительно однообразное развитие студентов – когнитивную эволюцию познания у учащихся, при которой вербально-логическое и пространственно-образное познание развиваются до знаково-семиотического языка, а

¹ Смит Н. Современные системы психологии / Пол. общ. ред. Алексеева А. А., пер. с англ. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. С. 214–220.

² Верbitsкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интерпретации. М.: Логос, 2009. С. 121–124.

вторые факторы направляются на личностную ценностно-смысловую многозначность результата (табл. 1).

Целевые факторы определяют модель формирования КТК дизайнера от рождения до становления отдельных компетенций, далее к творческим действиям и интегративной структуре, что определяет переход от *понимания простотам* *стванных отношений как общезначимых оснований деятельности к ценностям и личности значимому содержанию художественных интерпретаций*. КТК дизайнера – это индивидуальный интеграл различных сочетаний профессионально-важных качеств (ПВК), специальных умений, включающих знания, навыки и ценности личности. Внутренняя интеграция типична. Причиной тех или иных результатов коренятся в когнитивном стиле вербально-логического (аналитический стиль) и пространственно-образного (синтетический стиль) познания как способе взаимодействия со средой и способе самовыражения. В зависимости от когнитивного стиля познания у студентов развивается конструктивная активность. При достаточном развитии она является формой произвольной и последовательной активности студента.

Каждый из факторов влияет на последующий, что приводит к появлению новых качеств в системе образовательного процесса и в структуре КТК дизайнера, которую образуют четыре попарно сопряженные компетенции: аналитико-синтетическая и координационно-пространственная, организационно-управленческая и комбинационного моделирования.

Таблица 1
Стратегия конструктивистского подхода в образовании дизайнера

Фактор Фундаментальной грамотности	Образовательная направленность Ориентация на процесс постижения конструктивного рисунка осуществляется с опорой на концепцию геометрического обобщения формы изучаемого объекта, систему логических знаний теории «Факт-форма», полные и частичные алгоритмы обобщенного познания	Формирование направленность Адаптация к содержанию обучения осуществляется на основе самостоятельного исследования отдельных существительных признаков модели и знаково-символических средств конструктивно-графического языка. Учащиеся усваивают элементы содержания, развивают процессы моделирования
Когнитивно-оценочной деятельности	Ориентируется на самостоятельное выявленное студентом когнитивно-оценочное исследование и конструирование в рисунке системы существенных признаков форм модели (типовой системы знаний) в заданных условиях перспективы	Студенты комбинируют известные алгоритмы в решении конструктивно-логических задач, формируют познавательное отношение, ПВК, контрольную функцию рефлексии, пространственно-аналитическую подсистему компетенций дизайнера
Ценностно-смыслового обучения	На основе концепции художественных интерпретаций содержания и формы исследуемого объекта изучаются эвристические знания теории «Выразительность-художественного образа», формируется система универсальных ценностей (инструментальных, эстетических) и смысловых ориентаций	В моделировании изображения отношения цели и средства связано с выбором и оценкой смысла, развитием системным комбинационных действий, конструктивным отношением к объекту, конструктивной функцией рефлексии и проблемной-эвристической подсистемой компетенций дизайнера
Творческого формирования студентов	Сотворчество педагога и студента и творчество учащихся в постижении концепций системного моделирования Студент проявляет инициативу в определении путей преобразования объекта познания до художественного образа и технологии выполнения работы, а педагог корректирует идеи учащегося	Формируется индивидуальный конструктивно-художественный метод системной организации произведения. Уравновешиваний объективно-общее с субъективным самовыражением, чему способствует нейтральность познания, личностный идеал визуально-графической культуры и образности и целостная структура КТК дизайнера

Целевые факторы-модели КП представляют собой развернутую во времени функционально-технологическую структуру взаимодействующих между собой звеньев различно организованной среды формирования конструктивно-графических компетенций/компетентности дизайнера. *Образовательная среда* – это совокупность социальных, экономических, духовных, материальных, технологических и других условий обучения и общения субъектов образовательного процесса, влияющих на организацию деятельности и достижение образовательных целей.

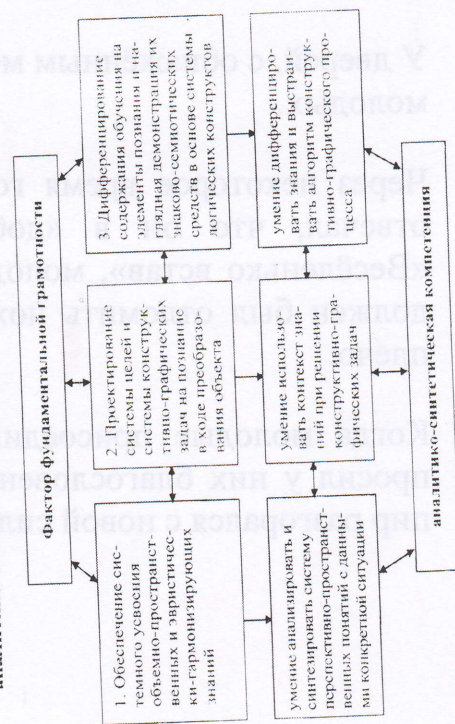
Под конструктивистской образовательной средой мы понимаем системную организацию ситуации, которая включает следующие элементы: программное и организационно-методическое обеспечение, культурные ценности системы образования, теории и способы конструктивно-графического моделирования, систему учебных задач и объекты познания, субъектов образовательного процесса (педагогов, учащихся), их взаимодействие и совместную деятельность. Каждая из ситуаций среды комбинирует деятельный, экологический, методический и коммуникативный компоненты. При этом логика обучения рисунку приводит к расширению и углублению содержания объектов учебного исследования.

Среда оказывает на учащихся многостороннее нелинейное влияние. В формировании КТК дизайнера также происходят множественные нелинейные процессы. В сознании учащегося информация среды синтезируется и структурируется, формируя тем самым компетентности дизайнера. При движении к цели студент испытывает волевое напряжение, в результате чего система его компетенций упорядочивается и самоорганизуется.

Система факторов обеспечивает позитивную реализацию образовательного процесса и отражает принципы и условия формирования умений-показателей компетентностей дизайнера (рис. 1–4).

Рисунок 1

Фактор и условия формирования комплекса умений аналитико-синтетической компетентности студента-дизайнера



¹ Вербовский А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования М.: Логос, 2011. С. 11.

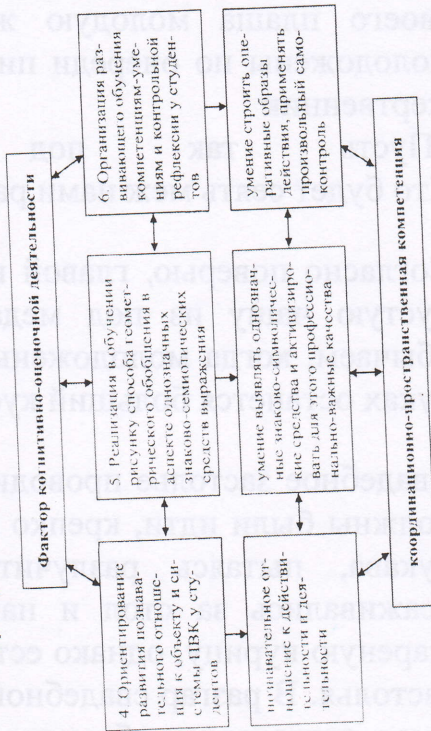
Фактор фундаментальной грамотности реализуется с опорой на принципы, в основе которых лежат анализ и синтез: первостепенная роль формы по отношению к содержанию; научная объективность и идеализация формы; перспективно-пространственные и светотеневые закономерности; ориентирование активности учащегося; ограничения элементов и средств выражения в решении задач; повторяемость элементов содержания.

Фундаментальность обучения обеспечивает систематизацию теоретических контекстов в познании и моделировании структуры изображения и, как следствие, меру независимости студента от внешних и внутренних влияний. Внешние влияния в выполнении рисунка связаны, например, с различным освещением объекта и изменениями в связи с этим его формы, а внутреннее влияние обусловлено с различиями в когнитивных стилях познания. У каждого из студентов свой перспективно-пространственный взгляд на модель, поэтому педагог объясняет обобщенный алгоритм процесса, который является для учащихся не полным, т.к. в нем нет последовательности операций, приводящих к выполнению цели. Учащиеся проявляют активность на каждом шаге познания и практикуют, при этом они ориентируются на правила, выбирают операции, развивают профессионально-важные качества и открывают для себя новые знания. Студентами усваивается конструктивно-графический язык, включающий контекстуальное восприятие и когнитивный опыт.

Фактор когнитивно-оценочной деятельности направляет развитие устойчивых средств графического языка, его реализацию обеспечивают следующие принципы: знаковое опосредование; внутреннее развитие с опорой на внешнее; гибкое регулирование учебной ситуации; точки контроля при выявлении существенного признака и систематичности контроля.

Рисунок 2

Фактор и условия формирования комплекса умений координационно-пространственной компетентности студента-дизайнера



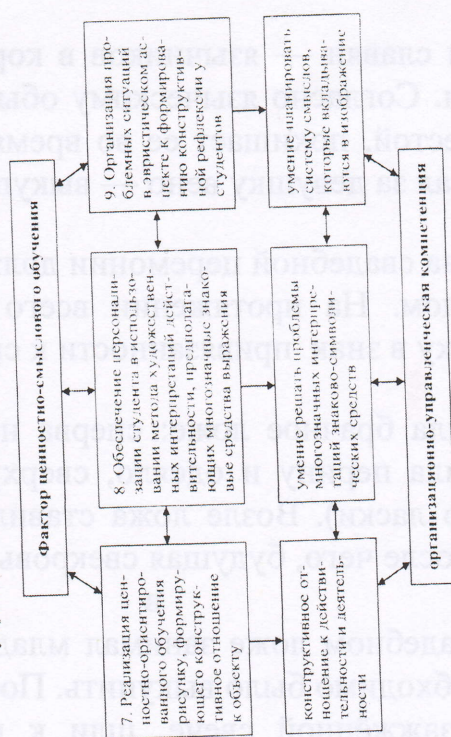
Студенты решают типовые задачи на конструирование пространственной ситуации. В исследовании объектов познания и моделирования им приходится комбинировать участки уже известных алгоритмов. Нормы обучения много-

кратно закрепляются в опыте и становятся в практике моделирования внутренне дифференцированной и иерархически организованной системой оценок восприимчиваемой информации. Конструктивная активность позволяет студентам проявлять целенаправленность, при которой они представляют конечный результат и самостоятельно разворачивают процесс по его достижению – последовательно предъявляют себе отдельные задачи-аналоги, содержанием которых являются анализ тех или иных признаков геометрического обобщения объекта.

Фактор ценностно-смыслового обучения ориентирует проблемное обучение и развитие личности студента на ценности процесса и результата и реализуется посредством принципов: формирование индивидуализированной оценки явлений; вариативные задания и семантическая многозначность их выражения; обеспечение эвристическими средствами деятельности; широкий перенос и гибкая перестройка в системе смыслов.

Рисунок 3

Фактор и условия формирования комплекса умений организационно-управленческой компетентности студента-дизайнера



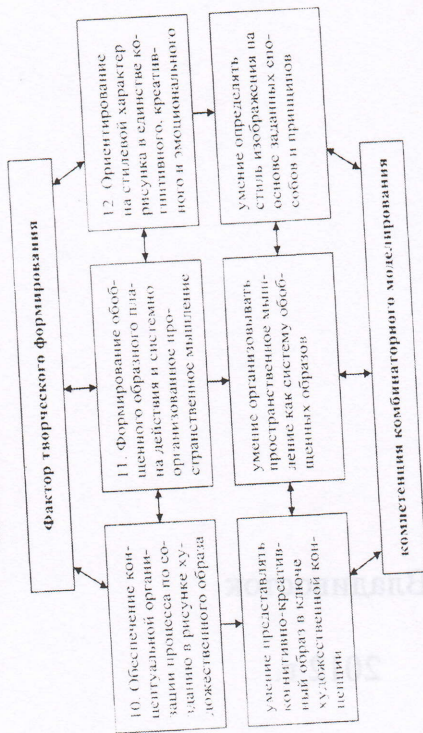
Фактор относится к ценностно-смысловой и проблемно-эвристической подсистеме КП, позволяющей студенту частично отойти от объектных отношений геометрического обобщения и ориентироваться на креативную информацию среды обучения, выбор информации и ее познавательный анализ, при котором оценивается обусловленность эстетического результата. Формирование у студентов профессионально-обусловленных ценностей художественного содержания дает им возможность самим выбирать и реализовывать определенные цели при выполнении художественных интерпретаций геометрического обобщения и получать при этом новые знания, развивать ценностно-смысловые структуры конструктивно-графических компетенций.

Фактор профессионально-творческого формирования студентов направляет на становление индивидуального конструктивно-художественного метода личности, в котором студент находится в постоянном выдвижении и осмыслении гипотез, используя при этом конструктивную функцию рефлексии. Концеп-

художественное моделирование художественного образа основывается на принципах: целесообразности, без цели (здесь каждое отдельное действие является ценностью); адекватности (предполагает объяснение свойств целого из свойств частей); необходимости преобразований; дополнительности смыслов в модели.

Рисунок 4

Фактор и условия формирования комплекса умений компетентности комбинаторного моделирования



У студентов формируется индивидуальный конструктивно-художественный метод, основанный на художественном идеале и соответствующих средствах его воплощения. Конструктивно-художественный метод дизайнера сочетается у каждого из студентов различные комбинации закономерных и вероятностных регуляторов. С одной стороны, он основывается на универсальных компетенциях, характеризующих интегративный способ познания пространственного и художественного содержания, который может применяться в любых образовательных областях, связанных с изображением, с другой – на индивидуально-затянутом (синтетическом) когнитивном стиле деятельности. В поиске художественного образа метод направляет на саморазвитие личности и самоорганизацию КТК дизайнера.

На познавательно-аналитическом уровне обучение рисунку направляется на когнитивные аспекты формобразования, соединяющие познавательные процессы человека со знаниями способа действия. При этом знания наглядно представляются в логических конструктах. На проблемно-эвристическом уровне усиливаются ценностно-смысловые аспекты моделирования – студенты формируют интерпретационные конструкты.

Самостоятельная деятельность и творчество – это способы самоорганизации КТК дизайнера. Их формированию у студентов-дизайнеров способствует разработанная система конструктивно-графических задач, состоящая из трех типов: когнитивно-оценочных (тренировочных), конструктивно-логических (объективно-аналитических), конструктивно-эвристических (субъективных и художественно-интерпретационных). Конструирование системы задач основывалось на принципе «*ограничение элементов и средств выражения*», при использовании которого каждая из задач приобрела определенный контекст теоретических зна-

ний. Вместе с уменьшением решать задачи на овладение теоретическими контекстами, графическим языком и процессами моделирования целостного рисунка у студентов воспитывается чувство ответственности за результат.

Содержание обучения изучается в двух аспектах: как фундаментальные положения конструктивности и системности, свойственные любой деятельности, и как закономерные взаимосвязи, относящиеся к пространственному и художественному содержанию рисунка, при этом оно строится на основе двух последовательно изучаемых теорий – «Закон формы» и «Выразительность художественного образа». Теоретические структурно-геометрический и художественно-интерпретационный контексты позволяют исследовать рисунки, построенные студентами, применяя прямую и обратную связь и осуществляя тем самым целенаправленное формирование и исследование КТК дизайнера.

Теоретический контекст является условием взаимосвязанности рисунка. Из контекстуального восприятия контекст трансформируется во внутренний представляемый и затем изображаемый контекст. В этом процессе знак представляет собой контекст понятия. В то же время он является средством выражения стилизации и изображения, включающего профессиональный, индивидуальный и личностный контексты.

– Индивидуальный контекст основывается на когнитивных стилях познания (вербально-логического, пространственно-образного), по-разному структурирующихся в изображении когнитивный опыт учащихся.

– Профессионально-теоретический контекст выявляет достаточное или недостаточное развитие системы знаний конструируемой в рисунке.

– Личностный контекст проявляется в ценностных ориентациях учащегося, направленных на самовыражение.

На первом уровне обучения в исследовании изображений и соответственно компетенций студентов использовались индивидуальный и профессиональный контексты. На втором уровне в построении рисунка исследовались все три контекста.

Профессионально-теоретический контекст в построении рисунка может быть как внешним, так и внутренним. На разных этапах обучения этот внутренний контекст приобретает различные черты. На познавательно-аналитическом уровне выполнение изображений он является когнитивным, развивающим до рационально-чувственной и аналитико-синтетической системы познания. На проблемно-эвристическом уровне внутренний контекст приобретает социально-культурные черты и в построении рисунка становится личностно-значимым.

Конструктивистская образовательная среда предоставляет студентам когнитивно-методические средства решения проблем с учетом формирования отдельных компетенций. Их усвоение студентами позволяет выявлять и оценивать уровень отдельных компетенций дизайнера, поэтому считаем двухкомпонентную систему обучения закономерным явлением в обучении конструктивно-графическому моделированию и формировании КТК дизайнера.

Если студент располагает хорошо отработанными методами геометрического обобщения и художественных интерпретаций действительности, то он способен решить задачу, разрешая при этом определенное рода противоречия, и сформировать соответствующие компетенции. Решение когнитивно-оценочных задач увеличивает распознаваемость существенных признаков исследуемой модели и расширяет систему понятий о взаимосвязях. Самостоятельное открытие способа решения конструктивно-логической и эвристической задачи развивает у учащихся более высокий уровень деятельности.

Экспериментальная проверка доказала, что в процессе решения студентами системы задач структура их компетенций/компетентности непрерывно развивается. Это говорит о том, что организация конструктивистской образовательной среды и система конструктивно-графических задач, построенная на основе методологических контекстов КП в образовательной области «Рисунок» способствует формированию самостоятельности и творческого уровня КТК у бакалавров дизайна.

Выб. психографический список:

1. Вербницкий А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования. М.: Логос, 2011.
2. Вербницкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009.
3. Смит Н. Современные системы психологии / Под общ. ред. Алексеева А. А.; пер. с англ. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

О. П. Нагель

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии, кандидат педагогических наук (308015, г. Белгород, ул. Победы, д. 85; тел.: (4722) 30-12-11; info@bsu.edu.ru)

Г. А. Репринцева

Белгородский институт развития образования, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, кандидат психологических наук (308007, г. Белгород, ул. Студенческая, д. 14; тел.: (84722)34-40-08; ipkrs@bsu.edu.ru)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЕТСКОГО САДА С ПОЗИЦИЙ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Сегодня вновь ученые и практики обсуждают вопрос о том, как сделать предметную среду средством комплексного развития личности современного дошкольника. Новые требования к структуре и условиям дошкольного образования имеют своей основе идею совершенствования в русле системно-деятельностного подхода. Построение предметно-пространственной среды детского сада должно идти в логике развития социализации ребенка. Факторами развития личности в процессе социализации в дошкольном возрасте являются общение со взрослым и сверстником, игровая деятельность, субъектность (самостоятельная активность ребенка). Зонирование предметно-пространственно-личностное развитие, познавательно-речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие ребенка.

социализация личности; системно-деятельностный подход; предметно-пространственная среда детского сада; социально-личностное развитие дошкольника

Организация предметно-пространственной развивающей среды (ППРС), обеспечивающей необходимый для полноценного развития опыт общения и деятельности, является одной из важных задач дошкольного образования. В нынешних условиях информационного общества дети, обладая большим запасом сведений о мире, владея компьютером, нередко обнаруживают отсутствие начал культуры взаимодействия с другими людьми, бедность репертуара подвижных и сюжетно-ролевых игр. «Вектор общения» детей, в большей степени чем раньше, направлен на компьютер, планшетник, игровые приставки, телевизор и пр. Федеральные государственные требования к структуре и условиям дошкольного образования¹, положения проекта Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС) этой ступени имеют в своей основе идею совершенствования дошкольного образования в

¹ Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования: утв. приказом М-ва образования и науки Российской Федерации (Минобразнауки России) № 655 от 23.11.09 г. // Российская газета. 5.03.10.

² Проект Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // <http://минобрнауки.рф>