

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ, ПОДХОДЫ, ВЗГЛЯДЫ НА ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РАЗВИВАЮЩУЮ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННУЮ СРЕДУ

Основные положения, характеризующие развивающую предметную среду

Развивающая предметная среда — это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика. Обогащенная среда предполагает единство социальных и природных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка.

Основными элементами среды являются архитектурно-ландшафтные и природно-экологические объекты, игровые и спортивные площадки и их оборудование; крупномасштабное средообразующее спортивно-игровое оборудование; крупногабаритные, сомасштабные росту ребенка конструкторы (модули), тематические наборы игрушек, пособий; аудиовизуальные и информационные средства воспитания и обучения. Оснащение воспитательно-образовательного процесса того или иного учреждения образования формируется в прямой зависимости от содержания воспитания, возраста, опыта и уровня развития детей и их деятельности.

Все компоненты предметной среды как в помещении, так и вне его увязываются между собой по содержанию, размерам, художественному решению.

Наличие подвижных и стационарных средств наиболее рационально в условиях создания учреждения образования "открытого типа", где каждый ребенок имеет право на самостоятельный выбор деятельности.

Перечисленные элементы среды приобретают свою специфику в учреждениях образования разных типов: яслях, детских садах, общеобразовательных школах, внешкольных учреждениях (игротеках, оздоровительных летних лагерях, детских досуговых, в том числе компьютерных, центрах, медиатеках микрорайона, города, села), а также в реабилитационных учебных заведениях для детей с дефектами физического, психического и социального развития.

Следует обеспечить строительство детских дошкольных учреждений по проектам, преду-

сматривающим наличие помещений для изо- и театральных студий, мастерских, аудиовизуальных и компьютерных комплексов.

Архитектурно-планировочное решение дошкольного и внешкольного учреждения, школы, дворов, парков, детских центров должно предусматривать создание условий для совместной деятельности детей разного возраста и разного уровня овладения той или иной деятельностью, учитывать местные этно-психологические, культурно-психологические, культурно-исторические и природно-климатические условия.

Система предметной среды в образовательных учреждениях должна соотноситься с условиями семьи, жилого массива микрорайона.

Таким образом, предметная среда, отвечая закономерностям развития деятельности и педагогическим задачам воспитания детей различных возрастов в диапазоне от рождения до десяти-одиннадцати лет жизни, представляет собой систему игр, игрушек, пособий, материалов для организации самостоятельной и совместной творческой деятельности. Комплексное научно обоснованное проектирование ее компонентов обеспечит необходимые условия для обогащения всех сторон педагогического процесса.

Исходным требованием к предметной среде является ее развивающий характер. Она должна объективно через свое содержание и средства создавать условия для творческой деятельности каждого ребенка, служить целям актуального физического и психического развития и совершенствования, обеспечивать зону ближайшего развития. Необходимый уровень информативности среды на разных этапах развития личности ребенка обеспечивается комплексностью и многообразием материалов. Концепция предусматривает обогащение предметной игровой среды детского сада архаичными и этническими игрушками и играми. Эти игры важны для сохранения и возрождения уходящей вглубь веков педагогической народной культуры (воспитания, развития) общечеловеческих качеств психики ребенка. Этнические игрушки являются мощным средством сохранения в поколениях культурно-этнических и эстетических ценностей.

Развивающая функция среды требует для своей полной реализации сочетания традиционных и новых необычных компонентов. Например, плескательные бассейны с обычными стоками в воду и с системами водяных желобов и горок для экспериментирования с водяными потоками, рассекающими пространство над бассейном; режиссерская игра с реальными фигурками-символами на компьютере.

Необходимое требование предметной среды — ее вариативность. В зависимости от типа детского учреждения, содержания воспитания, культурных и художественных традиций географического региона, она может приобретать особый неповторимый колорит и форму. Это обеспечивается своеобразием материалов, художественно-образным решением, мобильностью ее компонентов.

Проектирование предметной среды детского учреждения невозможно без учета психологами, педагогами и дизайнерами особенностей развивающей деятельности ребенка.

Необходимо обеспечение составных элементов среды, их соотносимости с макро- и микропространством деятельности детей. Особое внимание стоит уделить материалам, композиции, колористике, приемлемости для изготовления различных объектов и средств деятельности ребенка; их эстетические и гигиенические показатели должны быть научно обоснованы.

Важным следует считать включение в перечень оборудования современных аудиовизуальных и информационных средств, компьютерно-игровых комплексов. По данным науки, оснащение дошкольных учреждений и младших классов школ пособиями и игрушками на электронной основе способствует значительному росту показателей интеллектуального и эмоционального развития детей.

Обогащение предметной среды учреждений образования средствами игры, игрушками, традиционными и новыми информационными технологиями дает мощный старт, прогнозирующий успех развития личности в системе непрерывного образования.

Важно понять, что оснащенная таким образом предметная среда является не только объектом деятельности ребенка, но и носителей культуры педагогического процесса, облагораживает труд педагога, предоставляет ему возможности проявления творчества.

Детский сад, школа, внешкольные учреждения, оборудованные в соответствии с данной концепцией, приобретают статус культурных об-

разовательных центров района, города, села, поднимающих в глазах родителей и общества в целом престиж образованности и воспитанности. Являясь культурными образовательными центрами микрорайона, учреждения дошкольного образования испытывают на себе влияние окружающей уникальной социокультурной ауры.

Развитие творческого начала в личности ребенка

Творческую личность с нетерпением ждет наше современное общество. Формирование творческой личности — это потребность общества и его долг, профессиональная обязанность воспитателей и педагогов, настоятельная потребность семьи.

Творческая личность наиболее полно реализует человеческие потенции развития и поэтому необходима обществу, как основа его благосостояния и духовного прогресса.

Главнейшей заботой образования является компетентная поддержка творческого начала в личности каждого ребенка, подростка, юноши. Удел семьи — это не только глубокие переживания за судьбу своих детей, но и труд по возвращению их талантов, творческих способностей. Творчество, определяемое как личностное стремление к познанию и достижению нового, как способность человека к инициативе в мышлении, как получение уникального продукта деятельности и, наконец, как построение человеком себя как личности, имеет такую же долгую историю развития как и человечество. Быть творческим — это имманентно присущее человеку родовое качество, без которого он никогда бы не продвинулся от каменного рубила к молотку и компьютеру, от следов животного на песке к наскальной живописи, к современной графической и языковой культуре, от временных лесных пристанищ к хижинам и небоскрегам. Творчество неотделимо от интеллектуального развития. Интеллект — это интегральная психическая основа разностороннего творческого развития человека.

Нет сомнения в том, что всякое творчество есть труд интеллекта и чувства, оно базируется на знании и требует от субъекта творчества не только соответствующей мотивации, достижения и проявления личной инициативы, но и умелости, владения соответствующими способами действия, навыками.

В дошкольных учреждениях утвердилось стремление дать детям как можно больше разносторонних знаний, что поглотило практиче-

ски все время, проводимое ребенком в детском саду, и привело к утрате ребенком свободы выбора. Занятия приобрели характер регулярных, напоминающих уроки в школе. Даже игра стала средством передачи новых знаний: от математических до нравственных. Игра постепенно перестала быть самостоятельной, идущей от потребности самого ребенка. Игра реализует мощную потребность ребенка в осмыслении окружающей действительности. Игра дошкольника — это его практическая мысль, творческий эксперимент со складывающимся у него внутренним динамичным образом мира. Разрушение игры, превращенной в нормативно-репродуктивную деятельность, искусственно элиминирует ее ведущее значение для психического развития дошкольника.

Для того, чтобы получаемые на занятиях знания, умения, навыки послужили формированию творческого начала в личности ребенка, они немедленно должны идти в дело, применяться ребенком самостоятельно, постоянно и свободно по собственной инициативе.

Свобода применения получаемых знаний может быть сформирована у ребенка в общении с тем воспитателем, который проводит занятия не только профессионально, но и личностно-содержательно. Умный, эмоциональный, увлеченный воспитатель, как человек культурный, а потому доброжелательный и много знающий, неисчерпаем для ребенка.

Расширение кругозора ребенка, передача ему познавательного и практического опыта, создание материальной базы развития деятельности, побуждение к поиску — все это в руках воспитателя.

Время жизни ребенка, проводимое им на занятиях и свободное для самостоятельных проявлений в игре, художественной деятельности, на природе и спортивно-игровой площадке должно быть драгоценно воспитателю и оберегаемо им.

Ребенку-дошкольнику, так же, как и школьнику, на занятиях и вне их необходима развивающая среда. Эта среда складывается из множества факторов. К главнейшим из них следует отнести содержательное общение с расположенным сердечно к ребенку взрослым и обогащенную предметную среду в детском саду, микрорайоне города, села.

Творчество ребенка испытывает влияние окружающей его общекультурной уникальной "ауры", ближайшего социального и природного окружения. Детский сад ближе, чем школа, сегодня связан с семьей. Он должен иметь статус

образовательного культурного центра для ребенка и его семьи.

В детском саду и в семье ребенок-дошкольник вправе иметь свое собственное творческое пространство, обогащенное игрушками и другими средствами как самостоятельной деятельности. Культурная и собственно предметная среда призваны обеспечить ребенку необходимый возрастной уровень развития, возможность дальнейшего продвижения в зону ближайшего развития, пробудить его к самостоятельности и творчеству.

Для решения этой важнейшей задачи необходимо объединить усилия многих ученых, практиков воспитания, политиков и деятелей промышленности для реализации проектов обогащения интеллектуальной и мотивационной основы творческого развития личности ребенка-дошкольника, развивающей предметной среды детства, применения уже на дошкольном уровне образования новых информационных технологий — важнейшего средства компетентного творческого решения цивилизованным человеком многообразных задач деятельности.

Обогащение когнитивной основы развития личности ребенка-дошкольника средствами игры, игрушки и новых информационных технологий (НИТ)

Системообразующим фактором формирования игровых средств является сама игровая деятельность ребенка, ее поэтапное развитие, для которого характерна смена психологического содержания всех структурных компонентов этой деятельности. Особенно важным в этом процессе применительно к определению требований к предметной среде являются изменения в содержании мотивационного, ориентировочного и исполнительного уровней (компонентные структуры) реализации игровой деятельности. Игрушка и другие необходимые предметы последовательно выступают для ребенка как объекты, средства и, наконец, условия деятельности. Соответственно меняются и требования к игрушке, которые воплощаются в ее облике, видовой принадлежности, функциональных характеристиках.

Другой системообразующий фактор — это педагогическая классификация игрушек.

Оба фактора (психологический и педагогический) являются обязательными при определении системы игрушек и игровых средств, которая имеет специфические параметры по вертикали (соотносимость с этапом развития игры) и горизонта-

ли (сопоставимость с позициями потребительских детских функциональных свойств игрушек).

Особые требования предъявляются к системе развивающих игрушек. Под этой системой понимается набор (комплект) игрушек, служащих развитию определенной психической функции, игровой деятельности в целом для общих и частных способностей. Игровая деятельность рассматривается как форма практического размышления ребенка о действительности. В связи с этим подходом игрушка выступает не только как возможный объект, средство или условие игровой деятельности, но и как опора мысли и воображения ребенка в игре.

Учет этого обстоятельства позволяет определить соотношение реалистических и "абстрактных" составляющих развивающей игровой среды. В результате проведенного анализа результатов исследований разработаны требования к системе игрушек, развивающих первоначальную культуру мышления, воображения детей, их способность к рефлексии способа действия при решении игровых задач. Итоги исследований игры детей раннего и дошкольного возраста, которые проводились в русле идей теории деятельности, состоят в следующем. Основой психологического анализа обширного фактического материала, полученного в ходе наблюдений за играми детей в условиях семейного и общественного дошкольного воспитания, явились теоретические взгляды А.Н. Леонтьева [20] и А.В. Запорожца [14] о развитии и структуре деятельности. Согласно этим представлениям, потребность человека находит свой предмет удовлетворения, который и является мотивом деятельности. Мотив игры, как и мотив любой деятельности, меняет свое психологическое содержание в процессе ее развития и поэтому может служить показателем этого развития. В основе игры человека и отряда приматов в целом лежит, по-видимому, познавательная потребность. Детальный анализ поведения детей в период новорожденности и раннего младенчества показал, что предметом (мотивом) первых игровых проявлений ребенка является материальный предмет (игрушка, например). Позже мотив игры меняется: ребенка побуждают к игре уже не только предмет как таковой, но его особенности, а затем и соотношение с другими предметами. Этот первоначальный этап мы называем ознакомительной игрой. Эта игра — ориентировка в предметном социальном мире, игра — экспериментирование с игрушками и другими предметами, которые взрослый предоставляет ребенку.

Следующий этап развития — отобразительная игра. Предметом (мотивом) деятельности ребенка теперь становится результат его действий с игрушками. Игрушка, а параллельно ей — предметы быта в руках взрослого, доступные наблюдению ребенка, и действия в его собственных руках, впервые выступают как средства деятельности. Это ключевой момент второго полугодия жизни ребенка.

Через игру и бытовые действия с предметами ребенок приобщается к человеческой орудийной деятельности, к практическому пониманию назначения предмета. Здесь, на рубеже младенчества и раннего детства, ребенок конца первого и начала второго года жизни переходит к сюжетно-образительной игре, мотивом (предметом) которой является назначение предмета. В условиях содержательного общения со взрослыми и другими детьми, ребенок ко второму году жизни приобретает значительный опыт, у него складывается и постоянно обогащается собственный образ мира, своя система знаний (ясных и неясных, гипотетических), которые становятся в свою очередь, наряду с игрушками, материалом его повседневной игры. В игре формируется символическая (Ж. Пиаже) или знаковая (Л.С. Выготский) функция игры. Игрушки и другие предметы в условиях игровых действий самого ребенка становятся средствами замещения в игре действительности. Игры ребенка второго и третьего года жизни всегда связаны с его опытом, его знанием реальной жизни, а сама игра, подготовленная всеми предыдущими этапами развития, становится своеобразной формой практического размышления ребенка об окружающей его действительности. Это размышление разворачивается в процессе надления ребенком игрушек, различных предметов, собственных действий игровым значением в смысловом поле игры. Так, от понимания назначения предмета ребенок переходит к пониманию его значения. Этот процесс, первоначально связанный с предметом и действием, в которых раскрывается их назначение, ведет к человеку, к значению для него этих предметов и действий. Ребенок начинает самого себя обозначать игровым значением. Так, в период между двумя и тремя годами жизни, особенно на пороге четвертого года жизни, ребенок постепенно переходит к ролевому поведению в игре. Снова меняется предмет (мотив) его игровой деятельности. Этим новым мотивом становится взаимодействие людей, а позднее, к пяти-шести годам, и отношения между людьми, возникающие в их

общении. Наступает этап сюжетно-ролевой игры. В этой игре можно выделить две формы: коллективная игра диалогического типа и режиссерская игра, которую можно обозначать как монологическую, индивидуальную, которая у более старших детей дошкольного возраста и младших школьников может быть и коллективной; игрушки, различные предметы, используемые детьми в этой игре, служат как бы материальной основой мысли играющих.

Каждый из обозначенных этапов развития игры имеет не только свой специфический материальный и идеальный предмет (мотив) деятельности, но и присущие ему особенности игровых действий. Так, для этапа ознакомительной игры характерны манипуляции и предметно-специфические (отражающие свойства предмета) действия. Для отобразительной игры типичны действия результативные, ведущие к вероятному результату. Это так называемые предметно-опосредованные или орудийные действия. В сюжетно-отобразительной игре на втором и третьем году жизни ребенок совершает игровые действия сначала с игрушкой, затем возникает способность к замещению с помощью предмета-заместителя, и ребенок может действовать с воображаемым предметом; постепенно ребенок приобщается к замещению реального действия жестом и словом. На этапе сюжетно-ролевой игры происходит переход к новым игровым действиям — способам общения детей друг с другом. Это третий-четвертый год жизни. Для четырех-пяти лет характерны ролевые высказывания, обмен игровыми репликами (возникает диалог). На шестом-седьмом году жизни в сюжетно-ролевой игре появляется ролевая беседа. Игрушки на этой фазе развития сюжетно-ролевой игры нужны как опора мысли и воображения детей, играющих индивидуально или сообща (коллективно). Дальнейшее развитие этой линии игры в младшем школьном возрасте связано с осознанием ребенком окружающего мира, истории общества, человеческих взаимоотношений в различных сферах жизни.

Игра — это не только форма практического размышления ребенка о действительности, но и академия жизни. Именно там, где педагоги, родители культивируют детскую самостоятельную игру, она становится школой самостоятельной мысли ребенка, естественной средой для воспитания его творческой инициативы и деятельности.

Итак, суть выдвинутой концепции состоит в том, что игра (деятельность по своему мотиву

познавательная) рассматривается как специфическая реальность детской мысли. Игра является своеобразной практической формой мышления ребенка. Причем предметом этого мышления является всегда та или иная сторона действительности, представленная "объектно" или в образном плане. Специфика мыслительного процесса ребенка, протекающего в форме игры, состоит в сочетании наглядно-действенных, наглядно-образных и образных (внутренний идеальный план) мыслительных действий. При этом в тот или иной возрастной период развития игры одни мыслительные действия могут преобладать, другие могут проявляться в меньшей мере или заявлять о себе в качестве тенденций развития.

Материал мышления может быть самым различным, о чем свидетельствует многообразие видов и сюжетов игр, отражающих действительность.

Проведенные исследования дали возможность получить фактический материал, позволяющий судить об игре не только как о преимущественно практической форме мышления, но и как об исторически сложившейся форме передачи ребенку способов мыслительной деятельности. Игра — необходимая школа человеческого мышления. Введенное в исследования, проведенные в 1983—1986 гг., понятие "интеллектуальная структура деятельности" связано с другим, исходным понятием — "игровая задача", которая является структурной единицей игровой деятельности. Необходимо иметь в виду, что "игровая задача" есть конкретизированное (видовое) понятие по отношению к более общему понятию "задача деятельности". Решение игровых задач — процесс развернутый во времени. Он заканчивается, когда иссякает игра. Вместе с тем мышление ребенка в игре неотторжимо от его мышления за пределами игры. Мышление ребенка, осуществляемое в его повседневной деятельности, соотносимо с эмпирическим мышлением, тогда как мышление ребенка в игре генетически сопоставимо с теоретической мыслью взрослого. Ясно, что отношения между эмпирическим и теоретическим мышлением у ребенка находятся в процессе становления.

Каждая игра имеет свои относительные временные параметры. Время игры определяется отрезком времени между ее началом и концом. Этот временной отрезок может быть задан воспитателем, самим ребенком, группой детей, правилами игры. Игра может соответственно занимать разное время. Время игры — показа-

тель, зависимый от многих факторов, составление простого перечня которых требует проведения специального исследования. Отметим главные факторы. Это — представление методиста-воспитателя о педагогически своеобразном времени игры, это пределы протекания таких психических процессов ребенка, как воображение, фантазия. Наконец, это смена мотива деятельности играющего ребенка. Прекращение игры ведет к смене деятельности, что происходит по указанию воспитателя, по желанию ребенка или при потере им смысла игрового поведения.

Анализ практики организации игр в детских садах показывает, что временной фактор игры важен как для научного анализа психологического содержания этой деятельности, так и для практического планирования времени игр в детском саду. Психологический учет времени важен для понимания хронотопов игровых задач в структуре деятельности ребенка. Специальные исследования показали, что коллективные игры имеют диалоговую линейную структуру и звездчатую. Индивидуальная игра или индивидуальная партия в игре включает несколько игровых задач или одну. Общее время игры может быть достаточно продолжительным, но время игры отдельного ребенка при этом может быть меньшим или большим. Это индивидуальное время игры зависит не только от приведенных нами факторов, но так же от взаимодействия детей. Индивидуальное мышление играющего ребенка сталкивается с мышлением других играющих детей. Предмет игры может быть общий, но общая цель игровых действий складывается из ряда индивидуальных целей, то есть коллективная игра моделирует мышление индивидов в условиях совместной деятельности. Условный отраженный характер игровой деятельности делает ее протекание практически зависимым от каждого и от всех играющих. Индивидуальный образ мира играющего корректируется, изменяется или подтверждается в процессе взаимодействия с играющими. И каждый играющий — один из тех, чей образ мира функционирует в общей игре.

Иной характер имеет дидактическая игра. В ней время и строение игровой деятельности обычно подчинено нормам. Но насколько это оправдано! Если мы обратимся к народной игре как прототипу дидактической, мы увидим, что народная игра (особенно архаическая), имея основное строение, присущее многим народам, вместе с тем отражает этно-психологи-

ческие признаки в правилах, сюжете, типе ее воспроизведения и т.д. Дидактические и народные игры несут ребенку не только конкретное нормативное знание, но и своеобразный канон (но не шаблон) мышления, представленный стабильной игровой задачей (цель, условия, способ их преобразования). Характерно, что любой мыслительный шаблон творческий ум ребенка отвергает благодаря механизму интеллектуальной инициативы. В дидактических играх есть место детскому творчеству, и с этим нельзя не согласиться. Также творчество присуще и народной игре. Эти игры, передавая ребенку родовые (канонические) формы мышления, не обязывают его к шаблону мысли. Ответственность за шаблонность мышления ребенка несет не игра, а воспитатель.

В разных видах игр мышление выступает по-разному. Наиболее развернутые, инициативные формы мышления присущи самостоятельным сюжетным (сюжетно-образительным, сюжетно-ролевым и режиссерским) играм. Игра-экспериментирование как форма ориентировочно-исследовательской познавательной активности мало изучена, но предварительные данные показали, что эта игра возникает при появлении для ребенка субъективно нового в предметном поле игры, в ее способах и результате.

Игра-экспериментирование может проявить себя в каждом виде игры — это "боковая" и несомненно творческая линия игрового поведения.

Игры дидактические сходны с сюжетными играми, но представлены не гибкой, а стабильной интеллектуальной структурой. Еще более стабильна структура народных, особенно архаических игр. Таким образом, рассматривая игру как форму размышления ребенка о мире, необходимо учитывать исторически сложившиеся возможности различных игр, которые условно можно разделить на игры, возникающие по инициативе взрослого (обучающие, народные), и игры, возникающие по инициативе ребенка. Если первые, образно говоря, призваны сформировать у ребенка определенные интеллектуальные нормативы осуществления деятельности, то вторые в известной степени должны быть ориентированы на экспериментирование с нормами, вести ребенка из поля аксиом в поле проблем. Эти последние — творческие игры. И те и другие необходимы в психическом развитии дошкольника, что должна учитывать педагогическая система воспитания.

Эти положения, также как и данные о поэтапном развитии игры в раннем и дошкольном детстве, позволяют разработать систему руководства развитием игры на этапе онтогенеза. В связи с этим были обобщены результаты многолетней разработки системы руководства различных видов игр, определены психолого-педагогические требования к различным видам игрушек. Разработана (на уровне дерева целей) система развивающих игр и игрушек.

Игра и дерево целей развивающей предметной среды детства

Составной частью концепции развивающей предметной среды детства является представление о дереве целей развития самой предметной среды, специфичной в каждом периоде детства.

В основу построения дерева целей развивающей предметной среды детства легли представления о том, что психические процессы, сознание личности, ее психологические качества складываются (формируются) в процессе развития деятельности.

Обогащение психического развития ребенка, становление присущей ему творческой основы личности невозможно вне развивающей предметной среды деятельности, отвечающей универсальным целям развития, конституирующим процесс, обозначенный нами как "дерево целей" (рис. 1).

В каждый период детства предмет, с которым действует ребенок, приобретает свою функцию, которая определяет его содержание, форму организации, место в пространстве деятельности.

У младенца в ходе общения с матерью (позже круг и смысл общения расширяется) возникает потребность в предмете — предмет приобретает притягательность. Позже предмет становится объектом действий ребенка: ребенок исследует особенности предмета. В раннем возрасте предмет — это уже средство деятельности — ребенок осваивает его назначение.

К началу дошкольного детства предмет становится (особенно на занятиях и в игре) опорой деятельности — происходит практическое освоение значения предмета. Для дошкольника предмет — это уже условие деятельности — начинается осознание значения предмета. Для младших школьников предмет — это ситуация деятельности, в действиях с ним происходит постоянное моделирование детьми значения предмета в игре, в общении, на уроках. Существенно меняется функция предмета в деятельности подростков. Для них предмет — модель деятель-

ности, ее знак. Подростки экспериментируют со значением предметов, осваивая мир человеческих отношений. И, наконец, для юноши, если он не инфантилен, предмет становится целью деятельности. Он сам, создавая предмет, конструирует его значение для себя и для других.

Обозначенное выше дерево целей развивающей предметной среды (рис. 1) соотносимо с периодами психического развития по Д.Б. Эльконину. Каждое его звено обеспечивает предметные условия для реализации актуального (соответствующего определенному возрастному уровню) развития, обеспечивает зону ближайшего развития, дает возможность для творческого экспериментирования и создания нового в предметном поле деятельности и в себе самом. Каждое звено уникально и невосполнимо. Как отмечал в свое время А.В. Запорожец, психическое развитие, его периоды можно уподобить многоэтажному зданию: если убрать фундамент или любой этаж, дом рухнет или так и не будет построен [14].

Д.Б. Эльконин обозначил эпохи, периоды и фазы психического развития: эпоха раннего детства, эпоха детства (дошкольного и младшего школьного), эпоха подростничества и юности. Этот известнейший исследователь детства, игры и учебной деятельности, теоретик и практик проницательно заметил, что если психологическое содержание эпох и периодов предствимо, то фазы развития еще требуют своего содержательного наполнения [38].

Разработанное эвристическое "Дерево целей развивающей социопредметной среды детства", учитывающее периодизацию психического развития, фиксирует внимание дизайнеров и психологов на трех моментах, которые следует учитывать при проектировании: первый — развитие деятельности ребенка по отношению к предметному миру происходит от моментов его освоения во всей совокупности свойств и функциональности; второй — предмет и его значение в деятельности ребенка меняют свое содержание от одних условий и периода развития к другим; третий — произвольно выброшенный "ярус ветвей дерева" невосполним позже, поэтому проектирование предметной среды для детей данного возраста должно учитывать потребности как предыдущего, так и следующего возраста.

Без такой преемственности содержания развивающей предметной среды трудно ожидать реализации системы деятельности возрастного периода в создаваемых проектах.

ЭВРИСТИЧЕСКОЕ ДЕРЕВО ЦЕЛЕЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СОЦИОПРЕДМЕТНОЙ СРЕДЫ ДЕТСТВА

