

Екатерина Вячеславовна ТРИФОНОВА,

кандидат психологических наук,

заведующая лабораторией игры и развивающей предметной среды

Центра «Дошкольное детство им. А.В. Запорожца»,

г. Москва

ОРГАНИЗАЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ИГРОВОЙ СРЕДЫ: ЕЩЕ ОДИН ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

Тезис о том, что развивающая игровая среда – это обобщенная предметная среда, на сегодняшний день уже хорошо известен педагогам, как и тяга их подрастающих подопечных к реалистическим игрушкам. Как увязать реальные интересы ребенка старшего дошкольного возраста с «психолого-педагогическими рекомендациями», а главное – сделать это с максимальной пользой для детского развития? На этот вопрос попытается дать ответ эта статья.

Проблема развивающей предметно-игровой среды на сегодняшний день остается актуальной и в теоретическом, и в практическом отношении. Развивающая предметная среда моделирует развитие детской деятельности [12]. Она позволяет не только реализовывать игровую деятельность, не только способствует развитию детей в ее процессе, но и создает благоприятные условия для становления самой деятельности, перехода ее к новым, более сложным формам и, как следствие, перспективы для дальнейшего развития ребенка.

Наиболее интересные, на наш взгляд, разработки в области создания различных развивающих сред, включая игровые, относятся к 1980-м годам и принадлежат С.Л. Новоселовой, ее сотрудникам и аспирантам. В этих исследованиях показано, что развивающий потенциал игровой среды в значительной степени связан с ее обобщенностью и смысловой нейтральностью, что позволяет организовывать сюжеты на любые темы, отталкиваясь при этом не от идеи, диктуемой окружающими конкретными образными игрушками или игровыми уголками, а от задач, идущих от познавательной и творческой инициативы самого ребенка.

Неоднократно отмечалось, что изобилие игрушек, их чрезмерная детализация, реалистичность не только не способствуют расцвету детской игры, а, наоборот, подавляют ее. Многочисленные аксессуары привлекают к себе внимание детей, но вместо насыщенной сюжетной игры мы наблюдаем либо переключение на манипулирование, либо на экспериментирование со свойствами предмета, а то и вовсе на примитивное коллекционирование, сопровождаемое требованием все новых и новых игрушек. Возникает парадокс – изобилие игрушек мешает игре. Обобщенная развивающая игровая среда, в которой предметы могут принимать на себя любые значения в смысловом поле игры и гибко менять их в зависимости от развития сюжета, более отвечает потребностям дошкольного возраста. В современных детских садах, в которых понимают специфику, подлинные основы и перспективы развития ребенка, руководствуются именно этими принципами. Так, для сюжетно-ролевых игр нужны крупногабаритные модули, для режиссерских – предметы-заместители, причем следует учитывать, что наиболее эффективны они в сочетании с сюжетными

игрушками. В условиях обобщенной предметно-игровой среды расширяется диапазон игровых тем, сюжеты становятся более творческими и интересными [5].

В то же время, анализ ряда научных работ, выполненных с 1960-х по 1990-е годы, обнаруживает неоднократные факты отказа детей дошкольного возраста от использования в игре предметов-заместителей. По данным Е.М. Гаспаровой, дети в возрасте 4–5 лет отказывались использовать кубик в качестве персонажа, мотивируя тем, что «из кубиков строят» [4, с. 16]. Непомнящая Н.И. отмечает, что подобные трудности с применением предметов-заместителей возникали у детей 5–6 лет [14]. Исследования И.В. Котетишвили зафиксировали сходные отказы у детей от 5 до 7 лет [14]. Эксперимент Е.Е. Кравцовой, в ходе которого детям 6–7 лет также предложили кубики с изображенными на них лицами, подтвердил, что такой экспериментальный материал оказался труден для ребят даже при разыгрывании хорошо знакомого сюжета [9]. Дети просто начинали строить из кубиков, как это описано в работе Е.М. Гаспаровой.

Исследователями было отмечено, что подсказки взрослого резко активизировали самых маленьких детей в наделении нейтральных объектов некоторым значением в смысловом поле игры, но они уже не помогали старшим детям. Володкович Т.В. приводит следующий пример: двое детей седьмого года жизни, несмотря на подсказки взрослого, не стали использовать куб-модуль в качестве кухонной газовой плиты, а настойчиво пытались найти соответствующую сюжетную игрушку [3]. Если предметная среда сочетает сюжетные игрушки и полифункциональные материалы, то самые младшие и самые старшие дети (на втором и седьмом году жизни) наименее активно наделяют значением потенциальные заместители, в то время

как дети среднего дошкольного возраста активно и успешно включают их в игру [3]. Приведем данные другого исследования: «Предметы-заместители больше всего используются детьми пятого года жизни. Меньше всего – шестого» [5, с. 8]. Иногда этот феномен объясняют неспособностью детей использовать предмет-заместитель, потому что дети оказываются в «плену» стереотипов игрового поведения. На наш взгляд, ситуация не так однозначна. Отказ от предмета-заместителя может быть связан как с неспособностью его использовать, так и с нежеланием это делать. В каждом конкретном случае следует четко определить, что именно лежит в основе такого отказа. Если мы имеем дело с детьми, которые не использовали предметы-заместители ранее и продолжают отказываться от их применения в более старшем возрасте, то в этом случае целенаправленное обучение, показ игровых способов действий может изменить ситуацию. Такие случаи описаны в работах Е.М. Гаспаровой и Е.Е. Кравцовой. В исследованиях И.В. Котетишвили и Т.В. Володкович отказ, вероятно, был связан не столько с невозможностью, сколько с нежеланием использовать предмет-заместитель в предлагаемой экспериментатором ситуации.

Итак, к старшему дошкольному возрасту часть детей отказывается использовать в своей игре предметы-заместители и модули. Саморукова П.Г. писала: «У старших детей (я говорю не только о дошкольниках, но и о младших школьниках) мы наблюдаем обратное явление: настоящие вещи, реальные предметы усиливают характеристику образов и делают игру наиболее полноценной и эмоционально насыщенной» [14, с. 308]. Эта особенность зафиксирована в литературе, известна любому воспитателю старших и подготовительных групп, давно принята к сведению родителями и производителями игрушек. Маленькие копии насто-

ящих предметов вызывают у детей неподдельный интерес и желание поиграть с ними. Требования к внешнему виду игрушки возрастают: «лаконичная обобщенная игрушка уже не удовлетворяет дошкольника», предпочтение отдается максимально реалистичной игрушке [14, с. 168].

Как же поступить с детскими предпочтениями? Нужно ли в обязательном порядке обеспечивать детей старшего дошкольного возраста реалистичными игрушками? Учитывая то, что тематика игры к этому возрасту способна охватить практически все области действительности: от джунглей до полюсов, от подводных глубин до космических далей, от далекого прошлого до фантастического будущего, – группу надо завалить игрушками, что просто невозможно. «Конечно, этого не нужно делать, – скажут многие педагоги, – диапазон игровых возможностей реалистичных игрушек гораздо уже. Дети с ними поиграют недолго, а потом все равно вернуться к модульной среде и к предметам-заместителям». Вернутся ли? И можно ли как-то использовать этот искренний и большой интерес детей к реалистичным игрушкам для организации развивающей предметно-игровой среды? В поиске ответов на эти вопросы необходимо учитывать очень важный экспериментальный факт, зафиксированный Н.-Э.Т. Гринявичене. Овладение в полной мере способностью к наделению знаковой функцией игрового материала (крупногабаритных модулей и традиционных предметов-заместителей) приводило не только к тому, что сами «заместители» использовались в игре детей именно в знаковой функции широко и разнообразно, но и к тому, что дети стали самостоятельно изготавливать простейшие игрушки-самоделки, «что не наблюдалось в констатирующих наблюдениях» [5, с. 12].

Таким образом, **сначала ребенок идет по пути все более активного абстраги-**

рования от предмета, но затем, когда его внутренний план деятельности в достаточной степени сформирован, происходит переход к другой линии развития, и стремление к реалистичной игрушке находит естественное разрешение в самостоятельном создании необходимой игровой среды. Когда игра может легко разворачиваться во внутреннем плане, она переходит на качественно другой уровень. На этом новом этапе дети уже способны последовательно развивать игровое действие, даже отвлекаясь на некоторое (иногда и довольно продолжительное) время от сюжета игры для создания необходимых атрибутов, а «реалистичность» – максимальное соответствие игрушки игровым замыслам, позволяет им сильнее ощутить «реальность происходящего». **Наиболее важной особенностью здесь оказывается не то, что эта среда детализирована, а то, что она создается именно самим ребенком.** Самостоятельное изготовление необходимых предметов снимает противоречие между широтой игровых интересов и стремлением к игрушке, которая в наибольшей степени соответствует детским запросам.

Игрушки-самоделки, согласно классификации Е.В. Зворыгиной, относятся к условно-образным, но, оценивая их, следует учитывать, что игрушка, создаваемая ребенком самостоятельно в соответствии с некоторым реалистичным образом, в его собственных глазах выглядит абсолютно «реалистично», хотя на самом деле она может быть весьма и весьма далека от своего прообраза. В качестве примера можно привести отрывок из замечательных воспоминаний А. Трапера, который в детстве с увлечением играл с солдатиками. Он делал их сам из пластилина на проволоочном каркасе. «Я думал, что у меня получаются великолепные фигурки. На один из своих дней рождения я устроил парад –

выстроил всех пластилиновых солдатиков на большой доске и стал хвастаться родственникам, которые пришли в гости. Родственники восхищались, а вот мои родители потом мне весьма сдержанно объяснили, на что похожи мои фигурки» [15, с. 32–33].

Воспитательное значение игрушек-самоделок было известно давно. Менджерицкая Д.В. отмечала, что «самоделные игрушки необходимы даже при самом богатом оборудовании» [10, с. 36]. Еще раньше на это обращала внимание А.П. Усова: «Готовая игрушка не может полностью удовлетворить запросов ребенка. Это и понятно: она подсказывает ребенку и сюжет игры, и способ ее. А ребенок несет в себе впечатления, которые не всегда гармонируют с содержанием игрушечного мира» [17, с. 4]. Кстати, Д.В. Менджерицкой принадлежит и еще одно актуальное и поныне замечание: «В наших детских садах много самоделных игрушек, но они в большинстве случаев изготавливаются взрослыми, причем иногда даже не употребляются в игре, а стоят на выставке. И в этом сказывается непонимание особенностей ребенка, который стремится делать все сам» [10, с. 36].

Действительно, к концу дошкольного возраста дети охотно создают фигурки героев для своей игры, целые города жителей или армии из любых подручных материалов. В дело идет все: камушки, палочки, фантики, фольга, лоскутки, пластилин, все виды бумаги и картона, брусочки, пробки (из пробкового дерева, железные, пластиковые), утеплительный поролон. Современные дети с охотой используют отвердевающий пластилин. Фантазия, а также творческий потенциал ребенка, оригинальность его конструктивных решений и изящность исполнения задумок порой по-настоящему поражают. Так, некоторые девочки в детстве в больших обувных коробках организовывали комнату или даже целую квартиру для маленьких кукол, прорезали окна

и двери, устанавливали перегородки комнат, рисовали обои, которыми обклеивали стены, обставляли эти комнаты самодельной мебелью-утварью из спичечных коробков с выдвигающимися ящичками, делали одежду и крошечную посуду для маленьких кукол и пр. Автор этой статьи хорошо помнит такие домики по собственному детству, а несколько похожих домиков одно время (в 2005 г.) стояли в музее игрушки МГППУ. К сожалению, позже при обновлении экспозиции их убрали. Иногда такие самодельные домики можно встретить в детских садах, и, что весьма радует, некоторые из них представляют собой результат полностью самостоятельной деятельности дошкольников, практически без участия взрослых. Однако многие скорее вспомнят разнообразные пластмассовые апартаменты для Барби и прочих кукол с аксессуарами, огромное количество которых продается в современных магазинах игрушек. В чем же разница между готовым домиком и самодельным? С точки зрения экономии времени преимущества очевидны. Более того, распространена точка зрения, согласно которой «оснащенные» домики Барби больше подходят современным детям, чем примитивные самоделки. Ее сторонники полагают, что «куклы и кукольные домики должны быть современными (не только в отношении дизайна, но и материалов, технических элементов) – т.е. нести все сведения о научно-техническом и культурном прогрессе, иначе ребенок вынужденно формирует неадекватную картину мира. Так, например, нет ничего бесполезнее, чем навязывание современному городскому ребенку старше 3 лет игрушек традиционных народных промыслов в качестве основных или кукол из ностальгических воспоминаний взрослых» [6, с. 151]. Развивающее значение самодельных игрушек, в том числе и «домиков в коробках», не ограничивается только игровым сюже-

том, который они позволяют развернуть. Исключительно ценным является то, что подобные игры совершенно иначе формируют личность ребенка, вооружая его бесценным опытом создания необходимой ему предметной среды собственными силами, без бесконечного и тупикового «Купи!». Дело касается не столько родительского кошелька, сколько имеющейся у ребенка иллюзии: «Моя игра не складывается, потому что у меня нет того-то! Как только мне купят это, у меня такая интересная игра начнется!». Заменить недостающий предмет чем-то иным не получается. Сам ребенок не всегда знает, как это можно сделать. Предмет-заместитель или предложение создать недостающую игрушку самостоятельно в таких условиях воспринимается ребенком как отказ купить требуемое, и поэтому сразу отвергается. Наконец «это» покупают, а игры и ожидаемого счастья все равно нет: «Это потому, что мне еще не хватает...». И так до бесконечности. Понимания того, что игра не складывается не из-за отсутствия игрушки, а совсем по другим причинам, не наступает. Происходит подмена содержательной стороны деятельности (ее смысла), атрибутивной, связанной исключительно с внешней предметной формой организации этой деятельности. В результате человек начинает искать смысл не в самой деятельности, а в ее атрибутах – вещах, что приводит к серьезным личностным и ценностным кризисам («У меня все не складывается, потому что мне не хватает...»). **Умение создать игрушку – это умение создать орудие своей деятельности, это умение организовать собственную деятельность в соответствии со своими потребностями.** И здесь как нельзя более уместно напомнить определение развивающей предметной среды как системы условий, обеспечивающей всю полноту развития детской деятельности и его личности [7].

Практика свидетельствует о том, что такие игрушки-самоделки не менее привлекательны для современного ребенка, чем для детей предыдущих поколений. Ребята увлеченно создают игровые макеты, персонажей в разных группах детского сада в рамках экспериментальной работы на базе ДООУ № 1782 СВОУО, причем в игру включаются даже те дошкольники, которые до этого фактически не играли [16]. В работе В.И. Бутенко и Л.К. Тришиной также отмечено, что дети с большим интересом играли в домашних условиях в самодельные домики, созданные вместе с родителями [2]. На Интернет-форумах мамы делятся впечатлениями и разнообразным опытом занятий со своими детьми, среди которых также можно встретить попытки возрождения «домиков в коробках». Сами мамы отмечают, что у современных детей это вызывает не непонимание, а восторг. Одна из них пишет: «Не знаю, насколько хватит. Но домик для Барби пока отдыхает». Это закономерный выбор нормально развивающегося ребенка-дошкольника, который, как подчеркивала Д.В. Менджеричкая, «стремится делать все сам».

В процессе создания нужных игрушек и необходимой для игры предметной среды ребенок активно использует и творчески преобразует, адаптируя под новые условия, имеющиеся у него знания и умения, ищет и на практике пробует новые способы действий, при этом происходит интенсивное обогащение и обобщение опыта разнообразной деятельности. Развитие детей в процессе такой деятельности очевидно. Но это – развитие его продуктивной деятельности, конструктивного мышления, трудового и творческого начала, какое отношение это имеет к игре? Уже неоднократно говорилось, что развивающей считается такая среда, которая функционально моделирует развитие соответствующей деятельности [12, с. 3]. Как самодельная среда

моделирует развитие *игры*? Любая конкретная игровая среда (скажем, игровой уголок) задает и направляет сюжет игры ребенка, диктует те или иные действия с предметами, ограничивает возможности перехода к другой игровой тематике (что и понятно: в «парикмахерской» с ее флакончиками и расчесочками в поиски подводных кладов не поиграешь). Качественное отличие модульной (обобщенной) игровой среды в том, что она снимает этот «диктат», давая возможность игровому замыслу отталкиваться не от наличной ситуации, а от потребностей и интересов самого ребенка. Именно это и определяет ее характер как развивающей игровой: среда не подчиняет себе сюжет игры, а, наоборот, гибко подстраивается под него, давая материальную опору детским фантазиям. Так вот, развивающее значение самодельной игровой среды, при всей ее «конкретизированности», как это ни покажется на первый взгляд странным, приближается к развивающему значению модульной среды, поскольку она также позволяет игровому сюжету отталкиваться не от особенностей предметного окружения и наличной ситуации, а от замыслов ребенка. Таким образом, возможность организации сюжетов, инициированных самим ребенком, в игровом пространстве, соответствующем его замыслам и представлениям, обеспечивает подлинно развивающий характер такой среды. Существенное отличие состоит в том, что если модульная среда способствует формированию внутреннего плана деятельности, то самодельная игровая среда содействует становлению универсальной способности к построению новых целостностей различного типа, сущность которой раскрыта в исследованиях Л.А. Парамоновой [13]. Подобная среда позволяет реализовывать игру в разных формах, доступных на данный момент ребенку: от предметно-прак-

тической до «идеальной». Например, иногда можно наблюдать ситуацию, когда дети создают постройки (конструкции) для той или иной игры, но, создав их, так и не играют. Что это: конструирование в чистом виде или неспособность развернуть игровой сюжет? Нужно анализировать каждый конкретный случай, чтобы ответить на этот вопрос. Следует учитывать, что в такой форме к концу старшего дошкольного возраста может уже протекать и игра-фантазирование. Например, игра могла уже состояться в то время, пока ребенок соорудил корабль, особенно, если это достаточно сложная и подробная модель. В своих фантазиях он успел побывать в дальних странах, попасть в разные передраги, с ним происходили удивительные приключения, он боролся с ветрами и штормами, поднимал и опускал паруса, бегал по палубе, спускался в трюм, заглядывал в иллюминаторы, крутил штурвал на капитанском мостике. И вот теперь, когда работа окончена, повторять эту игру «в действии» нет смысла: она уже сыграна, пережита. Ребенок может отставить эту конструкцию в сторону, так и не «поиграв в нее» с точки зрения стороннего наблюдателя. Простое предметное игровое действие, характерное для детей более младшего возраста (походить куколкой, посадить ее куда-то, выглянуть ею в окошко), уже сменилось действием, протекающим во внутреннем плане. Игровой процесс стал «свернутым». Но зато практическое действие, связанное с созданием «предмета игры» и развернутое во времени, способствует «разворачиванию» пространства для внутренней игры, делая ее «предметной» и более насыщенной.

В ходе экспериментальной работы на базе ДОУ № 1782 СВОУО дети играли в условиях самодельных ландшафтных макетов. На сегодняшний день интерес к макетной

игровой среде достаточно высок [1, 2, 8]. Как правило, в детских садах используются готовые макетные среды. В ходе проведения нашего исследования макеты создавали сами дети совместно с воспитателем. Некоторые их элементы, предложенные дошкольниками, были настолько оригинальны и хороши, что приятно удивляли самих педагогов. В свою очередь, воспитатель делился с детьми опытом, как можно сделать ту или иную деталь, показывая новые способы работы со знакомыми и новыми материалами, что оказалось очень эффективным. Ребята делали то, что им нужно и интересно, они были искренне увлечены получением тех знаний и умений, которые им давал воспитатель, а потому и уровень их усвоения был качественно иным.

Применение разнообразных техник, их объединение и взаимодополнение представляли собой одну из очень сильных сторон работы не столько в конструктивном или художественном, сколько в педагогическом отношении. Например, оформление речки с помощью приклеивания закрученных ножницами тонких полосок бумаги – «барашков» – было очень красиво, но довольно трудоемко. Предложение оформить речку именно таким образом исходило от самих детей, но в масштабах целого макета это требовало очень большого труда и терпения, которое еще не свойственно детям этого возраста. Воспитатель мог настоять на том, чтобы работа была доделана «как полагается» в целях воспитания трудолюбия в детях, или доделать сам. Оба варианта не слишком хороши с педагогической точки зрения. В результате дети украсили речку другим способом, но при этом на практике смогли увидеть и почувствовать разницу и в особенностях (трудоемкости), и в результате (во внешнем виде) разных вариантов оформления. В будущем они смогут более успешно рас-

считывать свои силы, комбинировать и красиво сочетать разные способы дизайна макета. Важно и то, что игра на макете начиналась не после, а именно в процессе его оформления, что позволяло сразу моделировать его отдельные элементы в соответствии с игровыми потребностями детей.

Макетная среда в настоящее время популярна, что нередко провоцирует педагогов и родителей на создание или закупку достаточно изощренных атрибутов, в частности, для режиссерских игр (домики, ландшафтные макеты и пр.). Однако такая среда, по своему внешнему виду во много раз превосходящая невзрачные самоделки, не имеет их развивающего эффекта и статуса развивающей предметно-игровой среды. Необходимо отдавать себе отчет в том, что макет макету рознь: он может быть как элементом развивающей предметной среды, так и обыкновенным тематическим игровым уголком.

Существуют еще два очень важных нюанса, которые обязательно следует обсудить, затрагивая проблему игрушек, сделанных своими руками. Первая ошибка кроется в создании самодельных игрушек по образцам. Так, еще в 1961–1965 гг. в журнале «Дошкольное воспитание» был опубликован цикл статей Ю.А. Бугельского («Игрушки-самоделки», «Дом нашей куклы» и др.). К каждой статье прилагались схемы-выкройки, занимавшие по несколько страниц. При всей их полезности в то не изобилующее игрушками время, следует, однако, учитывать, что это совсем не те «самоделки», о которых идет речь в данной статье. Активность ребенка при их изготовлении по сути сводится к тому, чтобы аккуратно склеить перенесенные на бумагу и вырезанные взрослым выкройки, потому что даже для самостоятельного вырезания часть из них слишком сложна. Такие самоделки, сделанные по замыслу

взрослого, по своей игровой сути мало отличаются от готовой игрушки. Их изготовление полезно для тренировки практических умений ребенка, но никак не для формирования его игры. Поэтому игрушки-самodelки по готовым схемам нередко самими авторами так и называются «декоративные игрушки». А декор – это уже не игра.

Вторая ошибка связана с тем, что подчас некоторые воспитатели не всегда четко представляют себе, что такое самодеятельная (творческая) сюжетная игра детей. Они искренне стремятся применить детские поделки, чтобы они не просто так «стояли на выставке», и тогда с детьми организуется какая-нибудь игра, смысл которой близок и понятен взрослому, например, «Выставка игрушек». «На выставку отбирали самые лучшие игрушки, с которыми играть интересно. Договорились, что заведовать выставкой будет тот, кто искуснее других делает игрушки и бережет их, умеет с ними играть» [18, с. 39]. Это типичный пример «заорганизованной» квазиигры или игры по инициативе воспитателя. Для такой игры развивающая предметно-игровая среда, в том числе и самодеятельная, не слишком нужна, поскольку подобная организация сама по себе перечеркивает весь смысл детской деятельности.

Итак, к концу старшего дошкольного возраста при условии достаточного опыта игры с предметами-заместителями и модулями ребенок переходит к самостоятельному созданию персонажей и предметной среды своей игры. Такая среда обладает мощным развивающим потенциалом в отношении становления детской деятельности и личности ребенка. Однако на сегодняшний день понятие развивающей предметной среды детства не включает в себя самодеятельных игрушек и самодеятельной игровой предметной среды [11]. Они не выделены

как элементы развивающей предметно-игровой среды. К сожалению, самодеятельная игровая среда используется в условиях дошкольных образовательных учреждений крайне редко, несмотря на то, что развивающий потенциал ее, несомненно, велик. Она влияет не только на усложнение игры, но развивает и обогащает ряд других специфических детских видов деятельности. Вернуть самодеятельные игрушки не в качестве выставочного образца, а в качестве реального предмета разнообразной деятельности ребенка в педагогический процесс детского сада – достаточно актуальная на сегодняшний день задача.

Не следует смешивать самодеятельную игровую среду с приемом обыгрывания поделки, традиционным и широко распространенным. Его роль иная: на занятии дети осваивают новый способ действия, а последующее обыгрывание делает его для них более осмысленным, создает положительный эмоциональный отклик. Но какой игровой опыт получает ребенок? У него может возникнуть впечатление: «Меня нужно чему-то научить, чтобы я мог этим поиграть». Кроме того, почему мы так уверены, что ребенок должен хотеть играть именно в ту игрушку, которую он сегодня научился делать? Самостоятельное создание игровой предметной среды предполагает использование уже имеющегося у детей опыта и его активную актуализацию в любых формах для создания чего бы то ни было по их собственному замыслу. Если обратиться к традиционным занятиям, то, видимо, ближе всего к этой идее будут «свободные» занятия: лепка, конструирование или создание поделок «по выбору самих детей». Хотелось бы рекомендовать воспитателям старших и особенно подготовительных групп периодически организовывать с детьми игры, предметная среда и персонажи которых будут создаваться сначала взрослым вместе с детьми, а затем

самими детьми при незначительной помощи взрослого. Пусть сюжет такой игры продолжается как можно дольше, тогда переходы от «труда» к игре и обратно будут естественны и мотивированы для ребенка. И, конечно, необходимо создавать в группе все условия для того, чтобы дети, получив такой опыт, могли организовать подобные игры самостоятельно. Неоценимый вклад внесут и беседы с родителями о том, насколько полезны для развития детей такие игры. Важно убедить их в том, чтобы они не спешили в магазин за покупкой очередного «аксессуара», а попробовали смастерить его вместе с детьми сами. Следует объяснить родителям значение совместных с ребенком игр в дошкольном детстве. Нужно постараться настроить их на то, чтобы они играли со своими детьми сейчас и не препятствовали бы такой игре позже, когда ребенок будет уже учиться в начальной школе, потому что это и есть настоящая «школа» развития его деятельности.

Литература

1. Агеев А.И. Макеты детских площадок как развивающие игрушки // *Сделай сам*. – 2009. – № 2.
2. Бутенко В.И., Тришина Л.К. Использование игровых макетов для развития детей старшего дошкольного возраста // *Играют взрослые и дети. Из опыта работы дошкольных образовательных учреждений России*. – М.: Линка-Пресс, 2006.
3. Володкович Т.В. Экспериментальное исследование развития знаковой функции в игре детей раннего и дошкольного возраста // *Разнообразие форм воспитания и обучения дошкольников в психолого-педагогическом аспекте*. – М.: АПН СССР, 1990.
4. Гаспарова Е.М. Психологические особенности смены содержания игровой деятельности на рубеже раннего и дошкольного возраста. – Автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. психол. наук. – М., 1985.
5. Гринявичене Н.-Э.Т. Предметно-игровая среда как условие развития сюжетно-ролевых игр дошкольников. – Автореф. на соиск. уч. степени канд. пед. наук. – М., 1989.
6. Ершова Г.Г. Игра как способ развития моделирующего мышления // *Мир психологии*. – 1998. – № 4.
7. Истоки: Базисная программа развития ребенка-дошкольника. – М.: Издательский дом «Карапуз», 2001.
8. Короткова Н., Кириллов И. Макет как элемент предметной среды для сюжетной игры старших дошкольников // *Дошкольное воспитание*. – 1997. – № 6.
9. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991.
10. Менджеричкая Д.В. О детских играх // *Игры детей*. – М.: Учпедгиз, 1948.
11. Новоселова С.Л. Предметная среда детства развивающая // *Психология развития: Словарь / Под ред. А.Л. Венгера // Психологический лексикон: Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского*. – М.: ПЕР СЭ, 2006.
12. Новоселова С.Л. Система «Модуль игра». – М., 2004.
13. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду. – М.: Академия, 2002.
14. Психология и педагогика игры дошкольника. – М.: Просвещение, 1966.
15. Трапер А. Мой мир солдатиков // *На путях к новой школе*. – 2004. – № 2.
16. Трифонова Е.В. Режиссерская игра в детском саду // *Игра и дети*. – 2009. – № 4 (май).
17. Усова А.П. Забавы и развлечения детей в детском саду и дома. В помощь воспитателю детского сада. – М.: Наркомпрос РСФСР, 1944.
18. Шах Г. Конструирование и игры // *Дошкольное воспитание*. – 1963. – № 8.



Фотографии к статье
Е.В. Трифионовой
«Организация
развивающей
предметно-игровой среды:
еще один взгляд
на проблему».
Воспитанники детского
сада № 1782
Северо-Восточного
окружного управления
образования г. Москвы