

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА»



Направление подготовки  
44.03.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль)  
«Дошкольное образование»

**Выпускная квалификационная работа**

Проектирование развивающей предметно-пространственной среды  
сюжетно-ролевых игр для старших дошкольников

Обучающегося 5 курса  
Заочной формы обучения  
Тюлиной Юлии Николаевны  
Научный руководитель:  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры дошкольной педагогики  
Солнцева Ольга Викторовна  
Рецензент:  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи  
Калабина Инна Александровна

Санкт-Петербург  
2019

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение</b> .....	3
<b>Глава 1. Теоретические основы проблемы проектирования развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр для дошкольников</b> .....	6
1.1. Понятие и сущность развивающей предметно пространственной среды для дошкольников.....	6
1.2. Особенности сюжетно-ролевой игры в старшем дошкольном возрасте.....	17
1.3 Основы педагогического проектирования.....	24
<b>Выводы по 1 Главе</b> .....	32
<b>Глава 2. Особенности развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр для старших дошкольников</b> .....	34
2.1. Задачи и методика констатирующего эксперимента.....	34
2.2. Особенности развития сюжетно-ролевой игры детей 5-6 лет.....	38
2.3. Характеристика развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр для детей старшего возраста.....	43
2.4. Особенности использования детьми старшего дошкольного возраста развивающей предметно-пространственной среды для организации сюжетно-ролевых игр.....	48
2.5 Разработка и апробация проекта развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр для старших дошкольников.....	50
<b>Выводы по 2 Главе</b> .....	62
<b>Глава 3. Обновление развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр для старшего дошкольного возраста</b> .....	65
<b>Заключение</b> .....	70
<b>Список литературы</b> .....	73
<b>Приложение</b>	

## Введение

Игра является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста. В игре происходит развитие, обучение и становление личности ребенка. В процессе игры развивается когнитивная, эмоциональная, волевая сфера ребенка (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Современное общество нуждается в людях, которые способны самостоятельно мыслить, творчески подходить к решению проблем, работать в команде, нести ответственность за свои поступки, что делает данную тему актуальной и социально-значимой.

Особое место занимают сюжетно - ролевые игры, которые создаются самими детьми. В сюжетно-ролевой игре формируются и развиваются навыки взаимодействия с другими детьми, происходит расширение ролевого репертуара, усвоения общественного опыта. Развивается воображение, происходит преодоление имеющихся личностных трудностей и страхов. Игра приучает детей следовать определенной цели, чувствовать себя членом коллектива, справедливо оценивать свои действия и поступки других детей. В сюжетно-ролевой игре ребенок выступает как творец своего игрового мира совместно с другими детьми. (А.В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Д.В. Менджерицкая, А.П. Усова, Н.Я. Михайленко и др.) Все это чрезвычайно важные качества будущего гражданина.

Проблема организации развивающей среды рассматривалась многими исследователями в различные исторические периоды (М. Монтесорри, Л.С. Выготский, Л.Н. Леонтьев и др.). Как указано в исследованиях Р.Б. Стеркина, Н.А. Ветлугина, Г.Н. Пантелеев, Н.А. Реуцкая, В.С. Мухина, В.А. Горянина, в становлении личности ребенка развивающая предметно-пространственная среда играет особую роль. На сегодняшний день достаточно большое количество работ посвящены проблеме проектирования развивающей предметно-пространственной среды детей дошкольного возраста: определены функции, принципы построения среды, критерии наполнения

среды и т.д.

Однако проблема разработки развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр рассмотрена недостаточным образом. В целом не так много работ, посвященных проблеме построения развивающей предметно-пространственной среды для сюжетно-ролевых игр детей. И в них преимущественно даются конкретные рекомендации, например, к необходимому набору игрушек, предметов для игр, но не задается целостное представление о том, как должна быть спроектирована среда. А это очень важный вопрос, так как для поддержания и стимулирования сюжетно-ролевых игр у дошкольников большое значение имеет грамотно выстроенная развивающая предметно-пространственная среда ДОО.

Поэтому проектирование развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр для старших дошкольников является одной из значимых проблем на сегодняшний день.

Таким образом, выявленная актуальность проблемы исследования обусловила постановку ее цели, объекта, предмета и гипотезы.

**Объект** исследования – сюжетно-ролевая игра детей старшего дошкольного возраста.

**Предмет** – проектирование развивающей предметно-пространственной среды, направленное на поддержку сюжетно-ролевых игр старших дошкольников.

**Цель** – изучить и экспериментально проверить подходы к проектированию развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр для старших дошкольников.

Исходя из цели исследования, мы выдвинули следующую **гипотезу исследования:**

Гипотеза исследования состоит в том, что в условиях традиционно существующей развивающей предметно-пространственной среды, в старшей

группе детского сада, сюжетно-ролевая игра детей будет обладать характеристиками, не соответствующими проявлениям данной деятельности у детей 5-6 лет. Изменение развивающей предметно-пространственной среды станет возможным в условиях тематического образовательного проекта, который обеспечит детям возможность занять позицию субъекта сюжетно-ролевой игры.

Исходя из цели и гипотезы, были определены следующие **задачи исследования:**

1. Проанализировать теоретические основы проблемы проектирования развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр для дошкольников.

2. Определить сущность развивающей предметно-пространственной среды в ДОО и основные принципы ее организации.

3. Охарактеризовать особенности сюжетно-ролевой игры в старшем дошкольном возрасте.

4. Выявить возможности проектирования развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр для детей старшего дошкольного возраста.

5. Разработать проект развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр в старшей группе детского сада.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО- ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР ДЛЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

## **1.1. Понятие и сущность развивающей предметно-пространственной среды для дошкольников**

В начале XXI ст. исследования продемонстрировали особое значение для дошкольника социальных условий жизни, составляющими которых есть общение, обучающие игры, развивающее влияние окружающей среды, т.е. культура воспитания. Современный дизайн и интерьер внутренних помещений: оборудование, мебель, игрушки, пособия для малышей, – при этом идентифицируются как необходимые компоненты развивающей предметно-пространственной среды [1].

Впервые проблему развития ребенка в условиях предметной среды обозначила М. Монтессори. Она утверждала, что наиболее интенсивно процесс саморазвития ребенка происходит в дидактически подготовленной среде, поскольку маленькие дети обучаются, прежде всего, через собственные действия, через мир собственных чувств, прожитых в действии [33].

В современной детской психологии и дошкольной педагогике имеется достаточно много материала, связанного с анализом содержания, процесса создания, функциональных особенностей, значения в развитии ребенка развивающей предметно-пространственной среды, которая его окружает.

В.А. Петровский определяет развивающую предметно-пространственную среду (далее РППС) как «организованное жизненное пространство, способное обеспечить социально-культурное становление дошкольника, удовлетворить потребности актуального и ближайшего творческого развития ребенка, становление его способностей» [37, с. 45].

С.Л. Новоселова утверждает, что 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» [35, с. 10].

Н.Н. Поддъяков подчеркивает, что «предметная среда должна содержать незнакомые, требующие исследования предметы и компоненты, а не только уже известные ребенку» [36, с. 22].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования Минобрнауки РФ (далее ФГОС ДО), развивающая предметно-пространственная среда определяется следующим образом: «это часть образовательной среды» (см. п. 3.6.3 ФГОС ДО) [53], при этом РППС, согласно ФГОС ДО, включает: пространство, специально организованное (помещения, участки и т. п.); материалы, инвентарь и оборудование, которые учитывают особенности возрастных групп; образовательные ресурсы, которые можно обновлять, сюда также относятся спортивное, оздоровительное оборудование и расходные материалы [53].

Для организации РППС среды должны соблюдаться в ДОО *психолого-педагогические* (гендерный подход; приоритетное направление педагогов группы; интересы, склонности, способности; возрастные особенности и уровни развития детей; особенности реализуемой программы и педагогических технологий), *эстетические* (в оформлении интерьера в группах должны использоваться работы дошкольников) и *гигиенические* (безопасность и комфортность пребывания ребенка в группе и на участке детского сада) *требования* [53].

По мнению Е.В. Трифионовой РППС можно определить, как «естественную комфортабельную обстановку, рационально организованную в пространстве и времени, насыщенную разнообразными предметами и игровыми материалами; как комплекс эстетических, психолого-педагогических условий, необходимых для осуществления педагогического

процесса» [50].

Таким образом, обязательным условием развития дошкольника как личности, творчества ребенка является его предметное окружение. Для этого педагогу необходимо не только регулярно взаимодействовать с детьми и в различных формах организовывать детскую деятельность, но и создавать ту среду, которая стимулирует активность и творчество ребенка.

Рассмотрим некоторые *аспекты построения и содержания* развивающей предметно-пространственной среды ДОО.

В ФГОС ДО выделяют шесть *принципов построения* развивающей предметно-пространственной среды: 1) полифункциональность, 2) доступность, 3) вариативность, 4) трансформируемость, 5) безопасность и б) насыщенность.

Под полифункциональностью понимается наличие в группе мягких модулей, матов, ширм, то есть предметов и оборудования, не обладающих жестко закрепленным способом употребления. Это необходимо, чтобы дети могли сами перемещать эти предметы, использовать их для временного зонирования группы в соответствии с игровым замыслом или наделять новыми игровыми функциями. Доступность среды определяется возможностью свободного доступа детей к игровому материалу, предполагает его исправность. Чем младше дети, тем ниже располагаются игрушки и пособия – в зоне досягаемости и внимания детей. Периодическую сменяемость игрового материала, предоставление детям возможности выбора игрового пространства и различных видов деятельности предполагает вариативность. Трансформируемость пространства – это возможность изменения развивающей предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, меняющихся интересов детей, что возможно за счет передвижной или раскладываемой мебели и оборудования. Все элементы развивающей предметно-пространственной среды должны быть исправны и надежны. Только так возможно достижение требования



безопасности развивающей среды. Насыщенность среды должна соответствовать возрастным особенностям детей, их количеству в группе. Педагоги должны создавать, подбирая игровой материал, условия для одновременной игры нескольких детей, а потому должно быть нужное количество атрибутов для сюжетно-ролевых игр, игрового и раздаточного материала в пространстве группы [53].

Уже, в 80–90-х гг. XX столетия для конструирования РППС предлагали использовать принцип гибкого зонирования, где использовались т.н. «маркеры» пространства (ширмы, знаки и символы, стойки с цветами, подвижные перегородки и пр.), принцип уважения к потребностям, нуждам ребенка, принцип уважения мнения ребенка, принцип дистанции, позиции при взаимодействии, принцип детской активности, самостоятельности, творчества, принцип индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого, принцип опережающего характера, принцип стабильности – динамичности, принцип открытости – закрытости среды, открытость в природе, открытость Культуре, открытость своего «Я», принцип учета половых и возрастных различий детей (В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина, Л.П. Стрелкова) [2], [7], [13], [16], [38],

*Выбор направления (подхода) к организации развивающей предметно-пространственной среды* составляет особую сложность. Так, О.В. Дыбина, Н.П. Рахманова и Л.А. Пенькова выделяют:

- построение РППС с учетом комплексно-тематического принципа построения образовательного процесса;
- создание РППС, которая будет обеспечивать образовательную деятельность в процессе организации различных видов детской активности;
- создание РППС, которая обеспечит решение программных образовательных задач как в самостоятельной детской деятельности (возникающей по их инициативе и разворачивающейся по их замыслу), так и

в совместной деятельности взрослого и детей в процессе обучения,

– создание РППС интегрированных видов деятельности детей [15, с. 6].

Подходы, существующие к построению развивающей предметно-пространственной среды современного ДОО, определяют варианты *конструирования ее содержания*: по образовательным областям, по видам детской деятельности, интегрированный (смешанный) вариант.

С учетом специфики образовательного процесса в возрастных группах детского сада следует применять, по мнению М. Н. Лазутова, деятельностно-возрастной подход при определении содержания развивающей предметно-пространственной среды, используя новые информационные технологии [20]. Такая развивающая предметно-пространственная среда, как считают авторы образовательной программы «Истоки» (под редакцией М. Н. Лазутова), предполагает вариативность, что «обеспечивается на проектно-дизайнерском и содержательно-педагогическом уровнях» [20, с. 135].

Учитывая виды детской деятельности, в современной программе дошкольного образования «Березка» С.А. Трубицыной, В.К. Загвоздкиным и др. предлагается организовывать РППС для свободной игры по принципам вальдорфской педагогики [51], при этом «игра должна быть инициативой детей, характеризоваться самоорганизацией, спонтанностью, автономией» [17, с. 16].

На наш взгляд, интегрированный подход к наполнению развивающей предметно-пространственной среды удовлетворяет потребности ребенка в творчестве, инициативе и самостоятельности в полной мере. При таком подходе дети играют там, где им удобно, а не там, где решил воспитатель. От педагога требуется присмотреться внимательно к играм детей и рассредоточить игрушки и оборудование так, чтобы было комфортно детям, поместить в разные места тихих настольных игр и зоны двигательной активности, зону экспериментирования и зону уединения. Важно с целью обеспечения соответствующих зон необходимым оборудованием и

материалами попытаться учесть все виды детской деятельности.

Т.Н. Доронова, С.Г. Якобсон и др. в программе «Радуга» ориентируются на реализацию принципа индивидуализации дошкольного образования при построении РППС. Традиционно под развивающей средой понимают наполнение того пространства различными приспособлениями и множеством материалами, при занятии которыми ребенок развивается. Вальдорфская педагогика всегда придавала особое значение среды, однако в ней акценты расставляются несколько по-другому. Роль среды связана с решением следующих основных педагогических задач:

- обеспечение физического и психологического комфорта для ребенка;
- обеспечение условий для разнообразной деятельности детей и взрослых и для развития свободной игры;
- художественно-эстетическое воспитание.

Организация среды должна максимально обеспечить условия для развертывания свободной игры, которой уделяется значительное место в режиме дня. Создание соответствующей благоприятной душевной атмосферы – одна из основных задач воспитателя. В создании такой благоприятной атмосферы огромную роль играет помещение группы, цветовой и пространственный дизайн. Среда должна побуждать ребенка к игре [12], [6], [14].

По нашему мнению, есть еще один аспект проблемы наполнения содержания и организации развивающей предметно-пространственной среды, который является важным: ее *компонентный состав*.

Рассмотрим несколько вариантов классификации компонентов предметно-пространственной среды. Например, классификация, предложенная О.В. Дыбиной, Л.А. Пеньковой, предполагает, что пространство игр включает следующие компоненты:

- 1) материальный – наполнение зон активности детей или уголков, материалы и оборудование;

2) содержательный – материалы, которые подобранные или изготовленные специально по теме реализуемого проекта;

3) организационный – совокупность пространственных параметров среды, где ведущими являются зона выбора и самоопределения, рабочая зона, активная и спокойная (так, в зоне выбора и самоопределения предполагается размещать оборудование и материалы для различных видов деятельности дошкольников, чтобы дети могли самостоятельно выбирать материал для игры и располагаться с ним в других зонах группы; рабочая зона – место для занятий, здесь располагаются столы и другое оборудование для продуктивной и познавательной деятельности детей; активная зона – это пространство для игр, а спокойная зона предназначена для отдыха и уединения дошкольников);

4) личностный – те условия, позволяющие дошкольникам друг с другом взаимодействовать, общаться со взрослым, индивидуализировать жизнедеятельностный процесс [15, с. 16].

Здесь стоит отметить зарубежный подход к организации пространства группы детского сада. Основной инструмент оценки качества дошкольного образования сегодня – международная шкала ECERS [55]. Если следовать параметрам этой шкалы, то РППС обязательно должна включать игровую зону, исследовательскую зону (зону экспериментирования, например, для игр с песком и водой), интеллектуальную зону (настольные игры, книги, игры на развитие мелкой моторики), зону уединения и зону физической активности. В такой системе организации пространства группы важное значение имеет шкала «Связанное с детьми оформление пространства». Детские рисунки, поделки, фотографии и другие продукты деятельности должны располагаться (или могут) в разных центрах активности и зонах, к тому же, должно быть выделено место для постоянного размещения детских работ (например, периодически сменяющаяся выставка) [55, с.29].

Если провести параллели, то в России система организации

развивающей предметно-пространственной среды детского сада в период 50–80 гг. XX ст. была построена на уголках по интересам. Были составлены в каждой группе кукольный уголок (домоводство), строительный, творческий (рисование), книжный, место для настольных игр, уголок костюмов для переодевания. Кроме того, рекомендовалось педагогам в группу приносить бросовые и расходные материалы, дополнения для игр (коробки, лоскутки ткани, картон, веревки и т.п.) [5, с. 46]. Как видим, современные международные требования к условиям для детской активности очень напоминают описанную выше организацию игровых уголков – классическую для российской системы дошкольного образования. Так, международный инструмент оценки качества дошкольного образования, т.е. шкала ECERS, предполагает в группе наличие не менее трех центров детской активности, а именно: сюжетно-ролевые игры, настольные игры и игры для мелкой моторики, конструирование (кубики), природа и наука, центр творческой активности (рисование) [55, с. 36].

Особый интерес вызывает разнообразие концепций воспитательного подхода к организации пространства в немецких дошкольных учреждениях, где у детей есть пространство для самостоятельной деятельности и воображения, дети сами решают, где заниматься и с кем дружить. Например, организация воспитательного процесса в садах, расположенных в лесу, – Waldkindergarten – позволяет детям много времени проводить на свежем воздухе, в окружении природы, где дошкольники изучают деревья, различные растения, мастерят своими руками поделки из подручных материалов; все это призвано привить бережное отношение к окружающему миру. Детский сад при крестьянском дворе, ферме – Bauernhofkindergarten – воспитывает у дошкольников любовь к животным и физическому труду; здесь дети в силу своих возможностей помогают выращивать овощи, ухаживать за животными. Вид города с главной площадью и улочками, ведущими в разные зоны, – Reggio-Kindergarten – воспитателем в таком

пространстве является сама городская среда; по утрам все собираются в холле, обсуждают планы на день, распределяют обязанности и расходятся выполнять поставленные задачи.

Таким образом, в современном детском саду *размещение и наполнение центров детской активности и зон будет зависеть от нескольких условий:*

- особенности группы детей (возраст, количество, наличие воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, гендерное соотношение);

- актуальные (текущие) интересы детей (чем дети увлекаются или интересуются сейчас);

- умения и интересы педагога (возможность организовать работу по художественному оформлению помещения и росписи, организации творческой или исследовательской деятельности детей, изготовлению оборудования и т.д.);

- архитектурные особенности помещения (площадь и форма помещения, наличие или отсутствие спальни, возраст и состояние здания и мебели, другие особенности).

Отсюда следует, что подобрать единый универсальный способ наполнения и организации развивающей предметно-пространственной среды невозможно. Необходима более сложная организация пространства, включающая как места для игр большого числа детей, так и отдельные места для игры 1–3 человек, места для уединения детей.

О *необходимости модернизации развивающей предметно-пространственной среды* детских садов говорят А.В. Чертихина, Н.А. Короткова, Е.Г. Юдина, Л.В. Свирская и др. Педагоги пришли к выводу, что нужно создавать как бы незаконченную, незавершенную развивающую предметно-пространственную среду, побуждающую детей к активной деятельности. При этом детям должны быть доступны материалы для организации игрового пространства самими детьми. Так, Е.Г. Юдина, Л.С.

Виноградова, Л.А. Карунова, Н.В. Мальцева и др. («Примерной образовательной программе дошкольного образования «Открытия»») считают, что развивающая предметно-пространственная среда «должна помогать дошкольнику учиться лучше и научиться большему в процессе самостоятельного взаимодействия с окружающей действительностью, а именно: через игру и Открытия» [58, с. 138]. Такая среда также способствует навыкам работы в команде, коммуникативного общения, вырабатывает практические умения помогать друг другу и развивает навыки социального взаимодействия. Все это педагогу дает возможность формировать у детей самостоятельный, активный, поисковый, стиль мышления и деятельности, тем самым предлагая возможности для роста каждого ребенка как личности. В программе указываются принципы, обязательные к внедрению, в соответствии с которыми организовано пространство группы и подбираются материалы для детских игр, занятий.

Групповое пространство должно быть спланировано педагогами так, чтобы дети могли делать самостоятельный выбор (где, с кем и чем ребенок будет заниматься) и принимать решения. Важно, чтобы среда не ограничивала детскую инициативу, а, наоборот, предоставляла бы возможности для проявления и для развития и реализации разнообразных идей. Приобретая опыт, достигая своей цели, ребенок постепенно обретает уверенность в себе, убеждаясь в собственных возможностях, делая личностные, а поэтому радостные для него Открытия [58].

Результатами работы по улучшению РППС дошкольного учреждения явились творческие инновации не только по изготовлению игрового оборудования, созданию условий для творческой и исследовательской активности детей, но и по перепланировке и наполнению зон активности: «Зона творческого самовыражения», где дети рисуют все, что им хочется, мелками, легко стирающимися; «Говорящие стены» как вариант мобильного размещения информации о детях и продуктах детской деятельности;

«Картонные модули» – постройки к играм на развитие крупной моторики, арки для подлезания, платформы для перешагивания, барьеры для перепрыгивания; «Игровая ширма», которая допускает трансформацию пространства комнаты в зависимости от желания и замыслов дошкольников и педагогов.

Создание развивающей предметно-игровой среды для ребенка *старшего дошкольного возраста* продолжает оставаться максимально обобщенной, предполагающей возможность широкого наделения её элементов разнообразными игровыми значениями, что позволяют делать модули, ткани, ширмы, крупногабаритные легкие конструкторы. К завершению дошкольного возраста отмечается повышение интереса у детей к реалистичным игрушкам. В старшем дошкольном возрасте дети с удовольствием самостоятельно создают условия предметно-игровой среды, создавая из подручных и доступных им материалов персонажей для их городов и сюжетных линий. В этом периоде у детей в ходе игры используется все – камни, которые нашлись на улице, по дороге в садик, лоскутки старого платья или кухонного полотенца, пластилин, палочки и брусочки, листья, пустые пластиковые тары небольших размеров и т.д. [50].

Таким образом, развивающая предметно-пространственная среда детского образовательного учреждения является важнейшим условием реализации целей дошкольного образования и оказывает влияние на педагога, на эффективность его деятельности.

#### **Выводы:**

В детском саду размещение и наполнение центров детской активности и зон будет зависеть от четырех условий: особенности группы детей, актуальные (текущие) интересы детей, умения и интересы педагога, архитектурные особенности помещения. Поэтому невозможно подобрать единый универсальный способ наполнения и организации развивающей предметно-пространственной среды.



Новым направлением модернизации развивающей предметно-пространственной среды является создание незаконченной развивающей предметно-пространственной среды, побуждающей детей к активной деятельности и организации игрового пространства самими детьми, что способствует развитию навыков работы в команде и социальному взаимодействию. Это дает педагогу возможность формировать у детей самостоятельный, активный, поисковый, стиль мышления и деятельности, тем самым предлагая возможности для роста каждого ребенка как личности.

## **1.2. Особенности сюжетно-ролевой игры в старшем дошкольном возрасте**

Для того, чтобы процесс становления дошкольника имел положительную тенденцию развития, прежде всего требуется создание доброжелательной атмосферы не только в кругу семьи, которая окружает ребенка, но также и в коллективе, в котором ребенок проходит процесс социализации. Большое значение имеет атмосфера добра, любви и уважения, которая лучше всего воспринимается посредством игры [8].

Понятие игры разнообразно, ученые и специалисты в области педагогики приводят разные трактовки данного вида деятельности.

По мнению А.П. Усовой, игра является формой организации жизни детей, на которой базируется весь образовательный процесс дошкольного учреждения, так как именно в игре ребенок «расправляет крылья» своих способностей и делает первый шаг на пути к успешной жизни [53].

С точки зрения Е.О. Смирновой, игра – это «способ детской релаксации, а главное значение игры – развивающее». Автор утверждает, что именно во время игровой деятельности развивается такое важное для самостоятельной жизни качество, как воображение. Во время игры у ребенка происходят формирование сознательности деятельности, серьезности и ответственности, происходит формирование и становление внутреннего мира человека. Е.О. Смирнова говорит, что «игра – это всегда какая-то загадка,

импровизация, неожиданность, сюрприз» [19, с. 8].

Е.В. Трифонова придерживается мнения, что игра – «это деятельность ребенка в условной определенной ситуации и мотив деятельности заключается в самой деятельности. Происходит это по той причине, что ребенку нужна игра не ради какого-либо внешнего эффекта, а ради самой игры» [46 с. 49].

Одной из особенностей игры, которую можно считать главенствующей, является ее многоплановость. Во-первых, ребенок, который играет, воспроизводит реальную деятельность, решая конкретную задачу. Во-вторых, игра остается игрой, что позволяет воспроизводимой деятельности носить условный характер и давать педагогу или взрослому отвлекаться от реальных ситуаций и вносить свои педагогические коррективы. Именно многоплановость позволяет максимизировать эффективность развивающего эффекта игры, снижать напряжение психики ребенка, имеет возможность имитировать множественность повторений неудачного опыта, обыгрывая в нужное русло [56].

Иными важными особенностями игры являются: ее занимательность, возможность максимально активизировать участие всей группы дошкольников, коллективность, возможность моделирования поведенческих моментов. Во время игры есть возможность проиграть эмоциональную окрашенность и проявить творческий характер [9], [11], [24], [27], [21].

Единственным доступным способом для старшего дошкольника переработать полученные впечатления из окружающей его среды является игра. Именно в условиях игровой деятельности проявляются особенности мышления и воображения ребенка, его эмоциональность, активность и потребность в общении. Не стоит сомневаться в первоочередной социальной значимости игры для дошкольника. Благодаря сюжетно-ролевым играм, проводимым своевременно в ребенке происходят формируются навыки взаимодействия с окружающим миром, ребенок учится сопоставлять свое

мнение и желания, с желаниями другими детьми и взрослыми, учиться регулировать свои поведенческие потребности в соответствии с отведенной ролью, оказывать помощь и т.д. [25].

По своим проявлениям сюжетно-ролевая игра очень многообразная деятельность, по мнению ряда исследователей (Е.О. Смирновой, Е.В. Трифоновой, Е.Е. Кравцовой, О.В. Солнцевой) к сюжетно-ролевой игре принято относить игры режиссёрского типа. В режиссёрской игре ребенок разворачивает события с персонажами-игрушками, отождествляя себя с ними или дистанцируясь от них, выполняя одну или несколько ролей. Игра с мелкими игрушками в значительной мере способствует сюжетосложению – ребенок самостоятельно придумывает и комбинирует разнообразные сюжетные события, активизирует комментирующую речь (то есть, играя, ребенок комментирует свои действия, поступки), используя для этого разнообразные средства: мимику, жест, речевую интонацию.

Свобода игровой деятельности обеспечивает ребенку возможность находиться в таких ситуациях, которые дают предпосылки к формированию самостоятельности выбора. Именно в рамках игры происходит развитие творческих способностей детей. Выстраивание замыслов и сюжетов игры, игра в различные роли, процесс создания самоделок развивают творческие способности ребенка [4].

По словам Л.С. Выготского, в игре ребенок учится «плакать, как пациент» и одновременно «радоваться, как играющий» [10]. В игре ребенок отслеживает свои эмоции, учиться их анализировать, что приводит к навыкам управления ими. Игровая осмысленность позволяет ребенку осмысливать и переосмысливать ситуации, развивать внутреннюю позицию. Такая деятельность способствует развитию т.н. «умных» эмоций [23].

Главное преимущество игровой деятельности заключается как раз в том, что игра имеет прямое отношение к становлению потребностно-мотивационной сферы ребенка. Д.Б. Эльконин, вслед за Л.С. Выготским,

неоднократно подчеркивал, что в игре возникает новая форма желания. Если в предметной игре для ребенка раннего возраста (как и в случае неразвитой игры дошкольника) главное – обладание предметом и действия с ним, то в сюжетно-ролевой игре смысл игрового сюжета переносится с предмета на человека. В данном периоде взрослый становится образцом для ребенка [57]. Именно из-за влияния желания действовать как взрослый, сначала с помощью взрослых или старших детей, он начинает действовать, как будто бы он взрослый. Далее деятельность приобретает большую самостоятельность, что способствует развитию воображения и творческих способностей [44].

Сюжетно-ролевая игра возникает на границе раннего и дошкольного возрастов и достигает своего расцвета в середине дошкольного детства. Опыт, приобретенный в действиях с игрушками и в повседневной жизни, дает ребенку возможность отображать действия людей с предметами в соответствии с назначением, принятым в обществе (например, процесс укачивания, процесс приема пищи). Развивать эмоции и чувства у дошкольников лучше всего с помощью их основного вида деятельности – игры, т.к. эмоции являются основой благополучного душевного состояния ребёнка, его успешного общения, развития и дальнейшей жизни. Нужно организовывать целенаправленную деятельность, способствующую развитию эмоций и чувств (прослушивание музыки, музыкальные занятия, чтение) [27], [43], [52], [59].

Эффективным средством формирования умений сюжетопостроения в рамках игры, является совместная игра взрослых с детьми. Совместную игру с детьми следует начинать не с придумывания совершенно новых сюжетов, а с частичного изменения уже известных условий игры. Умеренно преобразование знакомого сюжета взрослым переводится к новым сюжетным линиям, а после и вовсе к придуманному сюжету и совместно новому вымышленному [31], [32].

О.В. Солнцева сюжетно-ролевые игры связывает с социальной действительностью. При этом придерживается мнения, что на базе одной сюжетно-ролевой игре вполне могут сосуществовать не только реалистичные события, но с таким же успехом и фантастические события. Развитие сюжетов игры происходит за счет придумывания и комбинирования разнообразных ситуаций взаимодействия между собой событий, предметов и живых персонажей. В старшем дошкольном возрасте дети продолжают играть в игры знакомой тематики: «Магазин», «Больница», «Парикмахерская». Однако, непременно следует учитывать особенности современной жизни. Таким образом, играя в магазин, следует брать во внимание образ супермаркета. Организовывая игру в парикмахерскую, следует учитывать, что детки сейчас больше привыкли к многофункциональным салонам красоты [47].

На основе многочисленных исследований установлено, что в возрастном диапазоне 5–7 лет дошкольник способен реализовывать сюжетные события через ролевые взаимодействия и предметные действия, развертывать в игре разнообразные последовательности событий, комбинируя их согласно своему замыслу и замыслам 2–3 партнеров-сверстников [45].

Однако не только наличие игры самой по себе развивает правильную эмоциональность ребенка. Содержание игр не менее важно, чем их наличие. Именно содержание игры отражает уровень развития игровой деятельности.

Д.Б. Элькониным были выделены четыре уровня игры, в которых отражаются уровни развития. Педагог говорит, что первый и второй уровни – это уровни действий с предметами, а вот третий и четвертый уровни – это уже взаимодействия с партнерами по игре и развитие ролевых отношений [57].

На основе собственных наблюдений и этапов развития игры, которые определил Д.Б. Эльконин, Е.О. Смирнова и О.В. Гударёва выделяют

следующие уровни развития сюжетно-ролевой игры:

1) роль в действии (основным смысловым действия в игре являются ролевые манипуляции с предметами);

2) роль в сюжете (главная цель игры заключается в том, чтобы проиграть роли в игре и проиграть вытекающие действия сюжета; таким образом проигрываются речь, обращения, взаимоотношения с играющим);

3) роль в отношении (проигрываются ролевые функции взаимосвязи; основной особенностью данной роли являются взаимоотношения с другими дошкольниками) [44].

Отметим, что развитой формы игры достигают лишь немногие дети, в основном после 6 лет, т.е. к концу дошкольного возраста, а полученные результаты экспериментов Е.О. Смирновой, О.В. Гударёвой подтверждают *факт сворачивания игровой деятельности у современных детей*. Данная ситуация требует модернизации в подходе проектирования РППС сюжетно-ролевых игр дошкольников [44].

Организация большинства сюжетно-ролевых игр сопровождается наличием многочисленной атрибутики. Условия некоторых игр требуют собраний целых наборов необходимых предметов. Например, набор театральных билетов и программ для игры в «Театр». Игра в «Музей»; требует наличие игрушек, музейных экспонатов и пр. На этапе организации игры происходит совместная творческая деятельность педагогов и дошкольников, которая создает прекрасные условия для переходного этапа от игры в подготовку к игре, к самостоятельной сюжетно-ролевой игре, в которой происходят реализации задуманного и становление новых идей [47]

На протяжении старшего дошкольного возраста игра как деятельность заканчивает свое формирование. Постепенно сюжетно-ролевая игра преобразовывается в фантазирование или теряет сюжетную линию, выдвигая на первый план правило. Педагогу необходимо отслеживать развитие игровой деятельности детей и создавать среду игры, которая способствовала

бы развивающую деятельность. Для создания оптимальных условий сюжетно-ролевых игр старших дошкольников педагог обязан создавать такие условия для развития сюжетно-ролевых игр детей, чтобы ребенок «почувствовал себя в образе». Читая детям приключенческую, остросюжетную, разнообразную (в соответствии с возрастом) художественную литературу, педагог способствует насыщению и развитию воображение детей, чем способствует разнообразию содержательности сюжетно-ролевых игр [20].

Свобода достижения ребенком своего права на игру является основополагающим принципом, который реализуется в выборе темы, сюжета игры, необходимых игрушек, места и времени для организации различных видов игр.

Следует помнить, что в каждой возрастной группе должны быть созданы условия для всех видов игр, которые целесообразно размещаются по групповой комнате и создают возможность детям играть, не мешая друг другу. Планируя и создавая игровые пространства, воспитатель продумывает их сочетание. Например, место для строительства должно быть достаточно просторным, чтобы там могли одновременно заниматься несколько человек, все вместе или каждый самостоятельно создавать свои сооружения. Пол необходимо застелить ковром, что создаст удобство и уменьшит шум. Все необходимое для сюжетно-ролевых игр размещается вблизи со строительным материалом, т.к. создание построек обеспечивает материальную сторону данных игр.

Постепенно в процессе реализации замыслов заметно повышается уровень проявления самостоятельности детей в играх: знание правил; умение организовывать обстановку для игры; умение распределять роли и выполнять их; умение подчиняться установленным правилам; умение разрешать конфликтные ситуации; умение согласовывать свои действия друг с другом.

Однако свои развивающие функции игра выполняет в полной мере,

если с возрастом ребенка она все более усложняется не только по своему тематическому содержанию (хотя именно этот момент до сих пор принято считать наиболее важным в практической педагогике).

### **Выводы:**

Игра ребенка многофункциональна и многопланова: это форма организации жизни детей, способ формирования и становления внутреннего мира, импровизация и творчество, процесс, значимый сам по себе, способ переработать полученные впечатления из окружающей его среды. Все это позволяет максимизировать эффективность развивающего эффекта игры.

Эффективным средством формирования умений сюжетопостроения в рамках игры, является совместная игра взрослых с детьми. Совместную игру с детьми следует начинать с частичного изменения уже известных условий игры, постепенно преобразовывая их в новые сюжетные линии. На базе одной сюжетно-ролевой игре могут сосуществовать не только реалистичные события, но с таким же успехом и фантастические события. Развитие сюжетов игры происходит за счет комбинирования разнообразных ситуаций взаимодействия.

Содержание игры отражает уровень развития игровой деятельности. Выделяют следующие уровни развития сюжетно-ролевой игры: 1) роль в действии, 2) роль в сюжете, 3) роль в отношении. Развитой формы игры достигают лишь немногие дети. Наблюдается факт сворачивания игровой деятельности у современных детей. Данная ситуация требует модернизации в подходе проектирования развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр для старших дошкольников.

### **1.3. Основы педагогического проектирования**

Проектирование (от лат. *projectus* – «брошенный вперед») – «один из основных (вместе с инженерной деятельностью) способов создания проекта, создания образа будущего предполагаемого явления» [40].

Проектирование как особый вид мыслительной деятельности основано



на умении человека мысленно создавать модели будущего и реализовывать их в практической деятельности [22].

Большая часть продуктов деятельности человека появляется при помощи их проектирования предварительно. В этом аспекте проектирование – «это процесс создания проекта, т.е. прообраза, прототипа возможного или предполагаемого объекта, состояния, предшествующих реализации в реальном продукте задуманного» [34].

По объекту воздействия проектирование можно классифицировать на:

- 1) техническое или инженерное (проектирование вещей) и
- 2) социальное (создание новых форм общественной жизни, моделей общественных явлений) [22].

В социальном проектировании отдельно вычленяется педагогическое проектирование. Основное различие такого проектирования в том, что оно направлено не только на объект проектирования, но и на сам процесс, и на участников.

В аспекте современной научной парадигмы проблемами педагогического проектирования занимались И.А. Колесникова, А.В. Хуторской, В.П. Беспалько, Н.Л. Селиванова, О.П. Шиян и др.

Если говорить о *детальном проектировании* то, оно предполагает техническую деятельность, которая следует после того, как будет выбрана архитектура. Как можно более полно подготовить проект к его реализации является основной целью данной деятельности. Иными словами, социальные педагоги и психологи должны иметь возможность реализовать детальный проект, сконцентрировавшись только на проблемах, связанных с созданием программы действий.

*Проектирование педагогическое* – это «предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов» (А.С. Макаренко), т.е. педагогическое проектирование состоит в том, чтобы создавать предположительные варианты предстоящей деятельности и

спрогнозировать ее результаты [26].

Педагогическое проектирование – особый вид профессионально-педагогической деятельности.

По мнению В.П. Беспалько, «педагогическое проектирование – полифункциональная самостоятельная деятельность педагога, которая предопределяет создание преобразование имеющихся или *новых* условий процесса воспитания и обучения» [3, с. 5].

Педагогическое проектирование в соответствии с вышеизложенным понимается как:

- *процесс создания, реализации педагогического проекта;*
- *прикладное научное направление педагогики и организуемой практической деятельности,* которое нацеленное на решение задач развития, совершенствования, преобразования, разрешения проблем в образовательных системах современности (Е.С. Заир-Бек);
- *практико-ориентированная деятельность,* целью которой является разработка не существующих в практике инновационных образовательных систем и видов деятельности педагога;
- *способ трансляции и нормирования педагогической и научно-исследовательской деятельности* (Н. А. Масюкова) [28];
- *новая развивающаяся область знания,* способ трактовки педагогической действительности (А. П. Тряпицына);
- *специфический способ развития личности;*
- *технология обучения* [41].

Новые условия в ДОУ предполагают личностно-ориентированный, деятельностный, компетентностный, здоровьесберегающий подход к детям [30].

Одним из таких подходов является технология проектирования предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр. Уровень проектирования педагогического зависит от уровня технологической

компетентности. Он определяется на базе следующих критериев:

- целесообразности (по направленности);
- оптимальности (по выбору средств эффективности);
- продуктивности (по результату);
- технологичности (по уровню педагогической техники);
- творчества (по содержанию деятельности) [30].

Таким образом, использование проектирования как педагогической деятельности требуется при следующих условиях:

- когда педагог осознает противоречие и хочет внести элементы новизны;
- когда педагогом осознается противоречие и требуется создание нового (например, у детей есть интерес, а развивающая предметно-пространственная среда не поддерживает интерес, который возникает у детей).

Структурно проектирование предусматривает 4 этапа:

1. Предпроектный этап (предварительный, или стартовый).
2. Собственно этап проектирования (реализации проекта).
3. Рефлексивный этап.
4. Послепроектный этап [41].

В педагогическом аспекте важны все названные этапы проектной деятельности. Каждый из них можно рассматривать как часть образовательного процесса. Успех проектировочной деятельности определяется комплексным обеспечением каждого из этапов адекватными способами и приемами.

Проектирование можно представить, как один из способов организации развивающей предметно-пространственной среды для сюжетно-ролевой игры старшего дошкольника, основанной на взаимодействии педагога и дошкольника между собой, и окружающей средой в результате практической деятельности поэтапно для достижения поставленной цели.

В современной дошкольной педагогике имеется достаточно много материала, связанного с анализом возможности проектирования РППС сюжетно-ролевых игр.

Во ФГОС ДО сказано следующее: «организовать развивающую предметно-пространственную среду – значит создать благоприятные условия для развития дошкольников» [54], при этом условия должны учитывать индивидуальные и возрастные особенности и склонности детей, развивать способности и творческий потенциал каждого дошкольника. Обращается внимание также на то, что ребенок должен выступать субъектом в процессе игры или какой-либо другой деятельности [54].

Подходы, существующие к проектированию игровой деятельности современной ДОО, определяют и варианты конструирования его содержания: по форме; по продолжительности.

Рассмотрим несколько вариантов процедуры проектирования игры. Так, Г.Е. Муравьева предлагает выделять следующие процедуры:

1. Подготовка – выбор игры, постановка целей, разработка программы проведения.
2. Проведение – воплощение программы в деятельности, сама игра с учетом логики действий, правил, атрибутов и т.д.
3. Подведение итогов – анализ игры в целом, оценка действий каждого дошкольника [35].

Если педагог выбирает в качестве оптимального технологического способа обучения игру в процессе дидактического проектирования, то последующая конкретизация игры может происходить следующим образом.

1. Формулирование проблемы или цели. Педагог вводит в игровую (сюжетную) ситуацию, формулирует задачу. Дети инициируют игровую деятельность, вживаются в игровую ситуацию, принимают задачи проекта.
2. Оказание помощи в решении выдвинутых задач, в планировании деятельности, организация деятельности педагогом. Дети распределяют

задания, объединившись в рабочие группы.

3. Активное накопление знаний, умений и навыков дошкольниками, при этом педагог оказывает необходимую практическую помощь, направляет и контролирует осуществление проекта.

Иными словами, процедура проектирования любой игры в процессе образовательной деятельности сводится к анализу темы и содержания занятия, конкретизации цели, к выбору вида игры, к разработке сюжета игры (например, для игры-путешествия – основные пункты маршрута и виды заданий и т.д.) [18].

Способом проектирования РППС сюжетно-ролевых игр для старших дошкольников может являться создание образовательного проекта.

«Образовательный проект — это форма организации занятий, предусматривающая комплексный характер деятельности всех его участников по получению образовательной продукции за определенный промежуток времени — от одного урока до нескольких месяцев».

Особенностью образовательного проекта является приобретение развивающего опыта, который начинается с:

1. деятельности – действий детей;
2. деятельности, предлагаемой педагогом;
3. деятельности, начавшейся в итоге совместной договорённости педагога и детей.

Использование такой деятельности и формирование аналогичного развивающего опыта зависит от педагога и его выбора, сделанного с учетом имеющихся у детей знаний по данной теме, их учебных потребностей, интересов и способностей.

В теории и практике дошкольного образования постоянный интерес вызывает проектный способ организации образовательного процесса. В последние годы стал активно использоваться термин «образовательный проект». Анализ существующих подходов (Л.В. Свирская, Н.А. Короткова,

Е.Г. Юдина и др.) позволяет рассматривать образовательный проект как способ содержательной интеграции образовательных режимных моментов детского сада: непрерывной образовательной деятельности, совместной партнерской деятельности взрослых и детей, самостоятельной деятельности детей в развивающей предметно-пространственной среде [48].

Одними из ведущих контекстов образовательных проектов выступают контексты детской литературы. Художественные тексты, по мнению Н.А. Коротковой, позволяют ребенку эмоционально, интуитивно схватывать целостную картину мира во всем многообразии связей вещей, событий, отношений и в своем влиянии на развитие дополняют возможности других видов совместной со взрослым и самостоятельной деятельности детей (познавательно-исследовательской, продуктивной, игровой). Таким образом, практика чтения художественной литературы, организуемая взрослыми, **интегрируется с игрой деятельностью и обогащает игровой опыт дошкольников** [48].

Включение детей в образовательный проект позволяет обогатить игровой опыт ребенка за счет социально значимого содержания, создать продукты детской деятельности, которые будут использоваться в игре. Особенности образовательных проектов в том, что они встраиваются в текущее образовательное содержание, делая его значимым и мотивированным для дошкольников за счет направленности на обогащение игровой деятельности, являются тематическими [48].

Тематический образовательный проект может выступать как способ поддержки спонтанной игры детей дошкольного возраста. Спонтанная игра рассматривается как игра, идущая от самого ребенка, от его собственной, но при этом обогащенной культурным опытом, инициативы (А.В. Запорожец). Именно такая игра имеет наибольшую педагогическую ценность, так как активность в ней принадлежит самому ребенку. Однако открытым остается вопрос о механизмах поддержки спонтанной игры в образовательном

процессе детского сада, форматах режимных моментов, способствующих ее становлению на основе детской субкультуры [48].

При создании тематического образовательного проекта обозначаются временные рамки и ожидаемые результаты проекта (результаты-образовательные достижения детей и результат-продукт деятельности детей). При этом образовательные достижения детей важно формулировать на языке конкретных действий детей, делать их внешне наблюдаемыми («знание-в-действии») [48].

Все виды деятельности детей, включенные в тематический образовательный проект, направлены на пошаговое создание результата-продукта, который имеет ценность для детской жизнедеятельности, может быть использован детьми [48].

#### **Выводы:**

Педагогическое проектирование – особый вид профессионально-педагогической деятельности, которая предопределяет создание преобразование имеющихся или новых условий процесса воспитания и обучения. Главное отличие педагогического проектирования, в том, что оно направлено не только на объект проектирования, но и на процесс и участников. Использование проектирования в педагогической деятельности требуется, когда педагог осознает противоречие и хочет внести элементы новизны и создать что-либо новое.

Способом проектирования развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр для старших дошкольников может являться создание тематического образовательного проекта. Тематический образовательный проект — это форма организации занятий, предусматривающая комплексный характер деятельности всех его участников по получению образовательной продукции за определенный промежуток времени.

## ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Теоретический анализ позволил установить подходы, существующие к построению РППС современного ДОО, они определяют варианты конструирования ее содержания: по образовательным областям, по видам детской деятельности, интегрированный (смешанный) вариант. Наиболее продуктивным является интегрированный подход к наполнению развивающей предметно-пространственной среды, который удовлетворяет потребности ребенка в творчестве, инициативе и самостоятельности в полной мере.

Таким образом, анализируя теоретические исследования по теме работы, мы пришли к следующим выводам:

– проектирование развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр для старших дошкольников приобретает острое значение в контексте взаимодействия дошкольника и педагога. Для организации развивающей предметно-пространственной среды должны соблюдаться, согласно ФГОС ДО, в детских учреждениях особые *требования – психолого-педагогического, эстетического и гигиенического характера.*

– в современных исследованиях развивающую предметно-пространственную среду определяют, как правило, как естественную комфортабельную обстановку, рационально организованную в пространстве и времени, насыщенную разнообразными предметами и игровыми материалами; как комплекс эстетических, психолого-педагогических условий, необходимых для осуществления педагогического процесса (Е.С. Трифонова).

– развивающая предметно – пространственная среда должна отвечать потребностям участников обеих моделей организации образовательного процесса – *педагога и детей* в совместной партнерской деятельности, и *детей*, в их свободной самостоятельной деятельности. Материалы и



оборудование должны подбираться сообразно педагогической ценности и создавать оптимально насыщенную (без чрезмерного обилия и без недостатка) целостную, многофункциональную, трансформирующуюся среду, обеспечивающую реализацию содержания основной общеобразовательной программы.

– важными особенностями игры являются: ее занимательность, возможность максимально активизировать участие всей группы воспитанников, коллективность, возможность моделирования поведенческих моментов. Во время игры есть возможность проиграть эмоциональную окрашенность и проявить творческий характер. Именно в ходе игры ребенок учится «плакать, как пациент» и одновременно «радоваться, как играющий» (Л.С. Выготский). В игре ребенок отслеживает свои эмоции, учиться их анализировать, что приводит к навыкам управления ими. Игровая осмысленность позволяет ребенку развивать внутреннюю позицию, осмысливать и переосмысливать ситуации. Такая деятельность способствует развитию т.н. «умных» эмоций.

– включение детей в тематический образовательный проект позволяет обогатить игровой опыт ребенка за счет социально значимого содержания, создать продукты детской деятельности, которые будут использоваться в игре.

Таким образом, развивающая предметно-пространственная среда детского образовательного учреждения является важнейшим условием реализации целей дошкольного образования и оказывает влияние на педагога, на эффективность его деятельности. Процесс проектирования развивающей предметно-игровой среды сюжетно-ролевых игр для старших дошкольников при введении определенных инноваций и соблюдении определенных психолого-педагогических условий обеспечит детям возможность занять позицию субъекта игровой деятельности.

## ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР ДЛЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

### 2.1. Задачи и методика констатирующего эксперимента.

**Цель** констатирующего эксперимента изучить особенности развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр для старших дошкольников.

**Задачи** констатирующего эксперимента состояли в следующем:

- 1) изучить и проанализировать особенности сюжетно-ролевой игры детей старшей группы детского сада;
- 2) охарактеризовать развивающую предметно-пространственную среду сюжетно-ролевых игр для детей старшего возраста;
- 3) выявить особенности использования детьми старшего дошкольного возраста развивающей предметно-пространственной среды для организации сюжетно-ролевых игр;
- 4) проанализировать, как в условиях проектирования меняется характер развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр для старших дошкольников;

Исследование проходило на базе ГБДОУ д/с №16 Красносельского района г. Санкт-Петербурга. В нем принимали участие старшие дошкольники в количестве 25 человек в возрасте 5-6 лет.

**Методика** констатирующего эксперимента. Описание инструментария и процедур констатирующего эксперимента.

**В 1 серии** констатирующего эксперимента *изучались особенности развития сюжетно-ролевой игры детей старшей группы детского сада.*

При осуществлении диагностики уровня развития игровой деятельности у дошкольников была использована методика, разработанная О. В. Солнцевой. Результаты наблюдения за проявлениями ребенка в игре фиксировались при помощи диагностической карты [Солнцева О. В.] (см.

*Приложение 1.).*

С целью изучения особенностей сюжетно-ролевой игры детей старшей группы детского сада наблюдение осуществлялось за детскими самостоятельными играми, т.е. за играми, возникшими по собственной инициативе детей, спонтанно. Если наблюдение не позволяло выявить особенности игрового опыта детей, использовались специально созданные диагностические ситуации, в которых воспитатель как партнер участвовал в игре.

**2 серия** констатирующего эксперимента была направлена на *характеристику развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр для детей старшей группы детского сада.*

Для изучения развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр было проведено ее описание. В процессе описания предметно-игровой среды обращалось внимание на планировку групповой комнаты, название, расположение, предметное содержание каждого из уголков, которые представлены в группе. Давалась характеристика тех материалов, которые включены в предметно-игровую обстановку: достаточность количества и разнообразия игрушек и игрового оборудования, наличие неопределенных предметов и материалов для предметов заместителей, где они хранятся, насколько их много, насколько часто идет обновление материалов.

При описании подробно остановились на оценке развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр для старших дошкольников. Критерии оценки развивающей предметно-пространственной среды были определены на основании Федерального государственного образовательного стандарта. В качестве требований нами рассматривались:

- насыщенность среды;
- трансформируемость пространства;
- полифункциональность материалов;

- вариативность среды;
- доступность среды;
- безопасность предметно-пространственной среды

Описание критериев оценки развивающей предметно-пространственной среды на основании Федерального государственного образовательного стандарта (см. Приложение 2.).

На основе Федерального государственного образовательного стандарта была разработана матрица оценки развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр для старших дошкольников (см. Приложение 3.).

Таблица оценки развивающей предметно-пространственной среды старшей группы в соответствии с требованиями ФГОС ДОО (см. Приложение 4.).

**3 серия** констатирующего эксперимента была посвящена выявлению особенностей использования детьми развивающей предметно-пространственной среды для организации сюжетно-ролевых игр.

Для изучения особенностей использования детьми развивающей предметно-пространственной среды для организации сюжетно-ролевых игр осуществлялось наблюдение за играми детей, в условиях развивающей предметно-пространственной среды группы.

В ходе наблюдения анализировалось: в какие игры дети играют, в каком качестве используют предметы, используют ли предметы бросового материала (предметы-заместители) как их используют, насколько игры детей связаны с тематикой уголков или тематика выходит шире за пределы этих уголков. Изготавливают ли самостоятельно атрибуты для игры, когда, как долго играют, возвращаются ли к продолжению игры.

В протоколе фиксировалось:

- 1) степень обусловленности тематики игр материалами и уголками среды;
- 2) возможность гибкого использования детьми разнообразных материалов среды;
- 3) возможность наполнить среду продуктами собственной деятельности детей;
- 4) возможность игры с продолжением у детей.

Каждый критерий оценивается в баллах:

**1) Степень обусловленности тематике игр материалами и уголками среды:**

0 - баллов - тематика игр детей не связана с материалами и уголками среды;

1 балл – тематика игр детей частично связана с материалами и уголками среды;

2 балла – тематика игр детей в полной мере связана с материалами и уголками среды.

**2) Возможность гибкого использования детьми разнообразных материалов среды:**

0 баллов – нет возможности гибкого использования детьми разнообразных материалов среды;

1 балл – есть возможность частичного использования детьми материалов среды;

2 балла – у детей есть возможность в полной мере использовать разнообразные материалы среды;

**3) Возможность наполнить среду продуктами собственной деятельности детей:**

0 баллов – у детей нет возможности наполнить среду продуктами собственной деятельности;

1 балл – у детей есть возможность частично наполнить среду продуктами собственной деятельности;

2 балла – у детей есть возможность наполнить среду продуктами собственной деятельности.

**4) Возможность у детей игры с продолжением:**

0 баллов – у детей нет возможности игры с продолжением;

1 балл – для детей частично созданы условия для игры с продолжением;

2 балла – у детей есть возможность вернуться к игре и продолжить ее.

Среду можно считать оптимальной, если по результатам оценки, набирается 7-8 баллов.

Среду можно считать достаточной, если по результатам оценки, набирается 5-6 баллов.

Среду можно считать недостаточной, если по результатам оценки, набирается меньше 4 баллов.

Результаты наблюдения за играми детей в условиях развивающей предметно-пространственной среды группы фиксировались при помощи диагностической таблицы.

Таблица оценки использования детьми развивающей предметно-пространственной среды в сюжетно-ролевых играх (см. Приложение 5.).

**4 серия** констатирующего эксперимента была направлена на экспериментальное *изучение возможностей преобразования развивающей предметно-пространственной игровой среды в условиях реализации образовательного проекта.*

В ходе изучения описывалось, как и за счет чего в условиях образовательного проекта идет изменение развивающей предметно-

пространственной игровой среды, как в среде «появляется» ребенок с продуктами его жизнедеятельности, как среда становится гибкой, динамичной, вариативной, полифункциональной, трансформируемой. Как сохраняется обстановка, для того чтобы дети могли продолжить игровую деятельность. Насколько в тот момент, когда дети увлечены проектом для них актуальна остальная часть предметно-пространственной игровой среды.

Предполагалось, что изменяющаяся предметно-игровая среда должна давать возможность каждому ребёнку проявлять себя как субъекта игровой деятельности, следовательно, она должна быть насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной, безопасной, помогать ребёнку применять в игре многообразные знания, впечатлений и переживаний, получаемых в детском саду и семье, соответствовать принципу индивидуальной комфортности.

## **2.2. Особенности развития сюжетно-ролевой игры детей 5-6 лет**

В первой серии констатирующего эксперимента изучалась особенность развития сюжетно-ролевой игры детей старшей группы для этого была выбрана диагностическая методика О.В. Солнцевой, которая представлена в Приложении 1.

У каждого ребенка фиксировалась в баллах отметка об уровне развития игровой деятельности по каждому критерию, который демонстрирует дошкольник в деятельности игры. Результаты наблюдения представлены в сводной таблице (см. Приложение 6.).

Результаты использования этой методики позволяют выявить следующие особенности:

из таблицы видно, что большая часть детей старшей группы – 18 человек (72%) – имеет уровень развития игровой деятельности *достаточный* (2-2,5 балла).

Анализ игры детей показал, что развитие игровой деятельности относится к достаточному уровню так как дети, свободно строили сюжет по

ходу игры на основе изменения ролевого поведения. Началу игры предшествовал сговор, определяющий её тему и игровое событие, что свидетельствовало о появлении в игре замысла. Роли распределялись по ходу игры. В игре был представлен ролевой диалог, который служил средством создания игровых образов. В сюжетах отражались отношения между партнерами. Например:

«Девочки Нина и Настя договорились играть в «Дочки-матери». Настя: «Нина, давай я буду мамой, а ты моей дочкой». Нина: «Нет, ты в прошлый раз была мамой, теперь я хочу, и ты меня меньше ростом, так похожее будет». Настя: «Хорошо, тогда давай я проснулась и захотела идти гулять в парк кататься на каруселях». Девочки вместе создают обстановку: расстилают кровать для дочки, дочка ложится спать, мама надевает фартук, собирает на стол завтрак. Нина: «Дочка вставай, пора кушать завтрак». Дочка просыпается, мама кормит ее завтраком, кушает сама. Настя: «Мама, я поела, хочу в парк на карусели!». Нина: «Пойдём, только позже, мне нужно сделать много дел, я пошла сварю суп на обед». Настя обиделась, села на кровать, подумала и говорит: «Мама, я тебе помогу». Нина: «Хорошо, собери свои игрушки!». Настя разложила на полке игрушки, взяла лейку в уголке природы, полила цветы, воображаемым веником подмела пол на кухне, Нина в это время готовит суп: режет игрушечным ножом воображаемые овощи, засыпает в кастрюлю и мешает. Нина: «Ну вот, все быстро сделали, давай я тебе помогу одеться, пойдём в парк гулять!». Девочки наряжаются в парк и идут гулять.

Дети с достаточным уровнем развития игровой деятельности меняли роли по ходу игры, что позволяло разворачивать сюжет. Речевой оборот «А давай теперь...» свидетельствовал о намерении согласовать замысел с партнером. Но во время игры у детей наблюдалось недостаточное освоение обозначающих и поясняющих действий, умений обратиться к другому участнику игры, принять его предложение, аргументировать замысел это приводило к рассогласованию действий детей в игре, переходу от совместной деятельности к параллельной или индивидуальной и обратно к совместной.

Например:

В игре к девочкам присоединяется Матвей: «А давайте теперь как будто вы захотели покататься на детском автобусе, который катает всех по парку, я буду водителем». Девочки соглашаются. К игре присоединяется Варя с Арсением. Варя: «Можно, мы тоже будем гулять в парке, и кататься на автобусе, мы мама с сыном». Настя: «Хорошо, только Арсений будет очень маленьким и не умеет говорить». Дети все вместе оборудуют из стульев прогулочный автобус, занимают места. К игре присоединяется София: «Я буду кондуктором, раздавать билетки». Арсений (маленький сынок) подпрыгивает, крутится на стуле, картавя в разговоре, капризничает. Варя: «Сынок, сиди спокойно, в автобусе баловаться нельзя!». Настя: «А давайте, как будто у сыночка поднялась температура и мы вызвали скорую помощь». Дети не обращают внимание, продолжая играть параллельно: водитель (Матвей) управляет автобусом, сыночек

(Арсений) просит у мамы водички, мама (Варя) достает бутылочку, поит сына, кондуктор (Соня) проверяет билеты. Проходит несколько минут. Нина повторяет: «Давайте я вызову скорую помощь». Матвей: «Вот что еще придумала, у меня автобус сломался!». Берет воображаемые инструменты и начинает ремонтировать автобус, кондуктор считает деньги и оставшиеся билеты, мама сыну достает игрушки и играет с ним. Настя с Ниной понимая, что на них никто не обращает внимание, выходят из автобуса и продолжая играть самостоятельно идут кататься на качели. Настя: «Давай как будто дочка упала с качели, поранила ногу, и мама вызвала скорую помощь». Падает, держится за больную ногу, мама достает телефон и начинает вызывать скорую помощь.

Надо отметить, что в играх, детей, которые показали достаточный уровень развития игровой деятельности был организатор, так называемый лидер, который диктовал правила игры относительно своих желаний и интересов. К другим детям со стороны проявлялось или безразличие, или недружелюбие. В общении между собой проявлялась доброжелательность, склонность к проявлению сочувствия в ситуациях, требующих помощи. Дети без инициативные не могли найти аргументы, чтобы отстоять свои замыслы, поэтому попадали в зависимость от лидера.

Например: Когда дочка (Настя) поранила ногу и мама (Нина) вызывала скорую помощь, к девочкам подошел Рома: «Можно я буду доктором скорой помощи?» Нина: «Да, давай, будешь лечить мою дочку». Настя: «Нет, тебе нельзя! Ты не будешь с нами играть! Мама, давай как будто ты сама работала в больнице врачом и лечила меня!». Нина: «Хорошо, пошли в больницу». Девочки продолжали играть самостоятельно.

*Недостаточный уровень (1,5-2 балла) развития игровой деятельности имеют 7 детей (28%).*

Анализ игры показал, что развитие игровой деятельности этих детей относится к недостаточному уровню так как, несмотря на то, что началу игры у детей предшествовал сговор, определяющий её тему и игровое событие, дети распределяли роли по ходу игры, но каждый из игроков стремился к построению собственной сюжетной линии, согласования замыслов не было. Дети все время играли в однообразные игры, повторяя одни и те же сюжеты с некоторыми изменениями. Например:

Мальчики решили поиграть в водителей. Паша подходит к Владу и говорит: «Давай ты будешь водителем грузовой машины, а я легковой». Берут машины и катают их туда, сюда. Владик: «Давай, моя машина сломалась. Я тебе сигналю, чтобы ты остановился и помог ее починить. Паша: «Нет, давай мы на заправку поехали, бензин заправить». Владик берет стул и говорит: «Давай это будут наши машины». Мальчики оставляют игрушечные машины, берут стулья, несут их к заправке (к конструкторскому



уголку). Из конструктора сооружают бензоколонку, садятся в машины.

Продолжая анализ игры мальчиков нужно сказать, что роль реализовалась ограниченным количеством действий, связанных с ней. Ролевые диалоги были короткими, они были связаны с обозначением игровых событий, а не по содержанию игры, поэтому дошкольники не всегда понимали друг друга. Отсюда наблюдалась плохая оценка детьми друг друга, которая создавала отрицательный эмоциональный фон игрового общения, а в последствии определила переход к индивидуальной игре.

Например: Мальчики подъезжают к бензоколонке, Паша нажимает на воображаемый «тормоз» ногой, при этом изображает голосом звук тормоза. Владик стоит рядом с машиной, заливает воображаемый «бензин» из воображаемого «шланга», произнося: «Ш-Ш-Ш». Паша обращается к Владу: «Сколько ты тут будешь стоять, отъезжай на своей машине! Мне нужно заправляться, а то машина сломается!». Владик: «А я уже заправил машину и хочу выезжать, а ты мне мешаешь!».

Анализируя игру дальше нужно отметить, что предметно-игровые действия у детей повторялись, с некоторыми изменениями. Это приводило к рассогласованию замыслов, игра превращалась в параллельную, где дети выполняли одинаковые роли, копируя действия друг друга. Например:

Паша обходит Владика, подходит к бензоколонке, заправляет машину и говорит: «Все, заправил, теперь надолго хватит». Мальчики садятся в машины и едут дальше. Игра продолжается без изменения сюжета.

Ролевой репертуар детей, демонстрирующих недостаточный уровень развития игровой деятельности ограничен традиционными ролями, продиктованными материалами предметно-игровой среды группы – кафе, водитель. Например:

Воспитатель, видя однообразную игру детей, предлагает мальчикам пойти подкрепиться в кафе, где играли Полина с Ярославом, разложив необходимые атрибуты к игре. Владик, не обращая внимания, продолжает крутить руль. Потом молча встает, берет кубики, ложиться рядом со стулом (автомобилем) и начинает ремонтировать воображаемыми инструментами машину. Паша соглашается и идет в кафе. Паша: «Здравствуйте, я хочу купить у вас покушать, принесите мне меню пожалуйста». Полина обращается к Ярославу: «Официант, принесите меню посетителю». Ярослав приносит меню, принимает заказ у посетителя, расставляет посуду на столе. Подходит Полина и говорит Ярославу: «Ты неправильно кладешь вилку и ложку, иди мой посуду!». Ярослав: «Я не буду мыть посуду, я же официант! Я делаю все правильно, я это видел, когда ходил с мамой в кафе!». Полина: «А я директор, что скажу тебе, то и будешь делать!». Ярослав обижается и выходит из игры.

Из этого примера видно, что дети, обнаруживая стремление к организационному общению в игровой деятельности, не удерживают его

цели, не умеют согласовывать замыслы со сверстниками, адресованность актов общения ситуативная, что приводит к прекращению деятельности как совместной и возникновению конфликтов, которые дети не умеют решать.

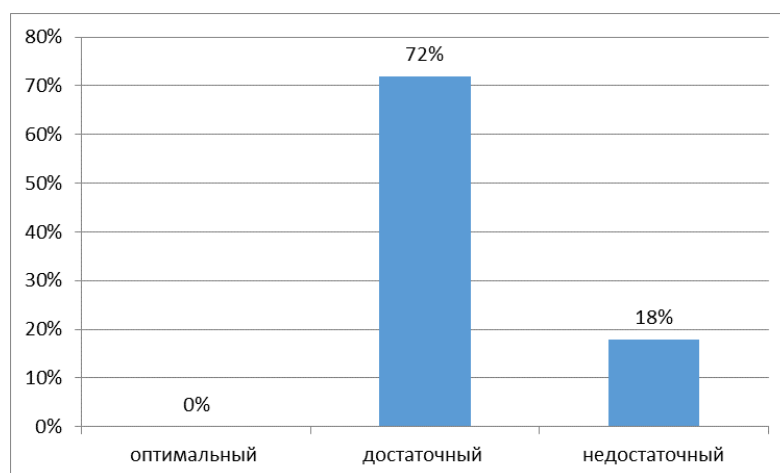
Приведем еще один пример из продолжения этой игры:

Полина, не обращая внимания на Ярослава, продолжает играть: расставляет посуду на столе, принимает заказ. Паша: «Я буду салат, котлету с пюре, потом молочный коктейль». Полина раскладывает на тарелку еду, приносит посетителю. Паша молча кушает салат, доедает, благодарит. Полина относит тарелку на «кухню», кладет в раковину. Паша: «Принесите мне пожалуйста пюре с котлетой». Полина приносит: «Пожалуйста, кушайте на здоровье!» Паша доедает котлету с пюре: «Все, я поел, принесите пожалуйста коктейль». Полина молча повторяет предметно-игровые действия без изменения: относит тарелку на «кухню», кладет ее в раковину. Сложив всю посуду в раковину обращается к посетителю: «Подождите пожалуйста, я одна, мне нужно приготовить коктейль», подходит к раковине, делает круговые движения руками, как будто моет под водой посуду. Паша: «Сколько я буду ждать, мне нужно ехать дальше, перевозить груз!». Полина игнорирует и расставляет помытую посуду по одному предмету на место в буфет. Посетитель, не дождавшись коктейля уходит из кафе, игра на этом заканчивается.

Данный пример ярко свидетельствует о том, что дети играют в сюжетно-ролевые игры, отражая в них традиционные бытовые и профессиональные темы, ситуации повторяются с небольшими изменениями, приобретая «круговой характер». У детей появляется направленность на партнёра по игре, но каждый из игроков стремится к построению собственной сюжетной линии, согласования замыслов нет, поэтому совместная игра распадается.

*Детей с оптимальным (2,5-3 балла) уровнем развития сюжетно-ролевой игры нами не выявлено.*

Более наглядно качественные результаты констатирующего эксперимента представлены на рисунке 1.



**Рис. 1. Распределение детей по уровням развития игровой деятельности на констатирующем этапе эксперимента (в %)**

Проанализировав данные первой серии констатирующего эксперимента, пришли к следующим выводам:

Достаточным уровнем развития игровой деятельности отличаются сюжетно-ролевые игры детей, т.к. по смысловому содержанию, тематике бедны. В самостоятельных играх наблюдается повторяемость сюжетов многократная, новые сюжетные линии детьми вносятся редко.

- ✓ Тематика игр детей старшей группы однообразна. В ролевом поведении отсутствует вариативность, новизна. Игровые задачи дети решают способами, для них привычными.
- ✓ Бедность и примитивность игры отражаются и на коммуникативном развитии детей. Игровая деятельность дошкольников в основном протекает без эмоциональных проявлений гуманного характера. Отсутствуют эмоциональные проявления: сочувствие, помощь, забота, внимание, участие — та основа, на которой у ребенка складывается гуманное отношение к людям, свойственная детям старшего дошкольного возраста.
- ✓ Дошкольники не способны содержательно общаться, заниматься совместной деятельностью, не всегда продуктивно разрешают возникающие конфликты. В результате нарастает проявления агрессивности, отчужденности, враждебности по отношению к

сверстникам.

Таким образом мы можем утверждать, что игровая деятельность детей 5-6 лет соответствует, по результатам исследования, уровню развития игры 4-5 летнего ребенка, что свидетельствует о недостаточности ее развития, как деятельности.

### **2.3. Характеристика развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр для детей старшего возраста**

В данном параграфе представлены результаты *2-й серии* констатирующего эксперимента, в нем дана характеристика развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр для детей старшей группы детского сада.

Анализ развивающей предметно-пространственной среды показал, что групповая комната традиционно представляет собой помещение прямоугольной формы, организованное единым пространством включающее в себя игровую, обеденную и спальную зону. В интерьере группы, в цветовом решении стен и «малоподвижных» предметах обстановки преобладают светлые спокойные тона. Все пространство развивающей предметно-пространственной среды группы безопасно, соответствует санитарно-гигиеническим требованиям, правилам пожарной безопасности.

Стол и стулья переставляются в зависимости от задуманной деятельности. В группе имеются различные развивающие панно, ширмы, полотна ткани, коврики, которые помогают детям перестраивать имеющееся игровое пространство. Строительный и конструктивный материал расположен в контейнерах с ручками, которые легко можно переместить в любую зону.

Игры, пособия, материалы, мебель пригодны для использования в разных видах деятельности, расположены в доступных для детей местах и используются по желанию детей, меняются в соответствии с тематическим планированием образовательного процесса, для того, чтобы поддержать

интерес у детей, стимулировать игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую деятельность.

В группе организованы различные пространства для решения задач образовательных областей наполненные разнообразными материалами, играми, игрушками, и оборудованием, обеспечивающими свободный выбор детей. По середине группы находится ковер, предназначенный для свободной деятельности детей.

В группе создана возможность для свободного перемещения ребёнком игрушек в групповом пространстве для моделирования игровой ситуации. Каждый ребёнок имеет возможность заниматься любимым делом, взаимодействовать со сверстниками по интересам, или индивидуально: конструирование, рисование, ручной труд, театрально-игровая деятельность, экспериментирование.

Игровой материал периодически меняется, появляются новые предметы, стимулирующие игровую, двигательную, познавательную, и исследовательскую активность детей, так на настенном панно – фланелеграфе меняются композиции, связанные с временем года, в книжном центре размещаются книги, иллюстрации в соответствии с тематическим планированием, праздничными датами, в центре творчества оформляется постоянно сменяемая выставка рисунков и поделок детей.

Развивающая предметно-пространственная среда спроектирована в соответствии с основной образовательной программой дошкольного образования, реализуемой в ДОО, созданы условия для реализации образовательных областей. Для удобной ориентировки детей в группе используются маркеры среды.

Игровое пространство группы организовано в виде четко разграниченных уголков. Открывает игровое пространство зона познавательного развития в которую входят центры: «Занимательная математика», центр «Сенсомоторного развития» и центр «Научная

лаборатория».

Продолжает игровое пространство зона художественно-эстетического развития, в нее входит центр «Умелый карандаш» и центр «Музыкальная гостиная».

Речевое развитие формируется в центрах: «Волшебный мир театра», «Речевичок» этот центр плотно связан с центром «Мой любимый Петербург». Далее следует центр «Ряженья», центр «Вместе с книгой мы растем».

Далее представлена зона социально-коммуникативного развития в которую входят:

*Центр «Сюжетно-ролевых игр», он расположен вблизи центра конструирования, чтобы ребёнок имел возможность использовать постройки в игре. Содержание центра «Сюжетно-ролевых игр» (см. Приложение 7.).*

Центр «Мир Экологии» расположен рядом с центром «Сюжетно-ролевых игр» непосредственно у окна. Далее следует центр «ОБЖ» и «Строительно-конструктивных игр», которые тесно связаны между собой.

Центр «Строительно-конструктивных игр» включает в себя следующие материалы: разные тематические наборы конструкторов «Город», «Ферма», «Зоопарк», конструктор «Лего» маленьких и средних размеров, деревянные кубики, пластины, призмы, кирпичики, мягкие модули, плоскостной конструктор. Создана картотека алгоритмов построек, картотека образцов построек, изготовлены макеты зданий. Имеются схемы, модели, фотографии построек (самолет, разные автомобили, улица, детский сад, зоопарк, пароходы разные, мосты пешеходный и автомобильный). Настольный конструктор (мелкий строительный материал из дерева и пластмассы) и к нему для обыгрывания мелкие транспортные игрушки, сюжетные фигурки, машинки, светофор, наборы солдатиков, фиксиков, маленьких человечков, героев мультфильмов. Результаты оценки развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр представлены в таблице

оценки развивающей предметно-пространственной среды старшей группы в соответствии с требованиями ФГОС ДОО (см. Приложение 8.).

*Из таблицы видно, что развивающая предметно-пространственная среда сюжетно-ролевых игр группы в полной мере соответствует ФГОС ДО только в реализации требования к обеспечению насыщенности и безопасности. Реализации требования к обеспечению условия трансформируемости пространства, полифункциональности и доступности материалов соответствует частично.*

Изучение развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр показало:

- прежде всего, РППС является статичной, жестко зонированной, доминирует девиз «Куплено – красиво оформлено – расставлено», что провоцирует снижение интереса дошкольников к ее освоению;

- представленные в группе статичные игровые уголки («Салон красоты», «Медицинский центр», «Супермаркет» и т.п.) довольно громоздкие конструкции, которые «съедают» и так не очень большое пространство;

- развивающая предметно-пространственная среда содержит предметы-заместители, стимулирующих детское игровое творчество, но они расположены только в центре экспериментирования;

- игровой материал периодически обновляется, меняется в случае неисправности.

Анализируя созданную развивающую предметно-пространственную среду сюжетно-ролевых игр в группе следует отметить, что среда создана, дети ею используют, но наряду с этим необходимо выделить следующие минусы:

- Перенасыщенность среды: атрибутов для сюжетно-ролевых игр достаточно много;
- Заданность среды взрослыми: ребенок изначально попадает в игровую

среду, которую для него создает педагог по своему усмотрению, подобно «аквариуму», среда не связана с интересами и потребностями детей 5-6 лет.

- Детям не запрещается переносить атрибуты в другой уголок, но на организацию игры уходит достаточно много времени;
- Дети не принимают участия в проектировании и изменении среды, что противоречит современным подходам в образовании;
- Минимальная представленность в среде продуктов детской деятельности, атрибутов которые дети делают под свои игровые интересы;
- В среде не созданы условия для возврата детей к игре, нет возможности игры с продолжением.

Можно утверждать, что указанные особенности организации развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр старшей группы не способствуют реализации каждым ребёнком своих возможностей в игровой деятельности, что препятствует развитию игрового творчества, переходу детей к более высоким способам построения игры.

#### **2.4. Особенности использования детьми старшего дошкольного возраста развивающей предметно-пространственной среды для организации сюжетно-ролевых игр**

В данном параграфе представлены результаты 3-й серии констатирующего эксперимента. В нем представлено описание и характеристика использования детьми старшего дошкольного возраста развивающей предметно-пространственной среды для организации сюжетно-ролевых игр.

Для изучения особенностей использования детьми РППС группы для организации сюжетно-ролевых игр осуществлялось наблюдение за детьми в игре, и использованием ими материалов развивающей предметно-пространственной среды в игровой деятельности.



Результаты оценки использования детьми развивающей предметно-пространственной среды в сюжетно-ролевых играх представлены в сводной таблице (см. Приложение 9.).

*Из таблицы видно, что для 6 человек развивающая предметно-пространственная среда является достаточной;*

*Для 19 человек развивающая предметно-пространственная среда является не достаточной;*

*Оптимальной развивающая предметно-пространственная среда не является ни для кого.*

Наблюдения за детьми в игре, и использованием ими материалов развивающей предметно-пространственной среды в игровой деятельности показали:

- В процессе игры дети используют атрибутивные предметы, в том числе в качестве заместителей (игрушечная тарелка как прицеп к грузовику, кубики как чашка с кофе), на предметное оформление игры уходит значительная часть времени.

- Дети воспроизводят в своих играх сюжеты, заимствованные из телевизионных сериалов и компьютерных игр, и берут на себя роли компьютерных героев. Это говорит о том, что дошкольники, проводят слишком много времени у телевизора и компьютера, они лучше знакомы с жизнью и отношениями героев игр и фильмом, как правило, иностранных, чем окружающих их реальных взрослых. Игровая тематика однообразна. Игры детей не отличаются творческим развитием сюжета.

- Представленные в группе статичные игровые уголки ориентируют детей на одни и те же сюжеты.

- Ролевое поведение участников игры характеризуется отсутствием новизны, вариативности. У детей насчитывается 6-9 ролей в играх, 2-3 из которых любимые.

- Наборы игровых материалов, собранные в уголках направлены на

воспроизведение детьми готовых тем и сюжетов, что способствует разыгрыванию определённых ролей с конкретными предметно-игровыми действиями. Это препятствует развитию игрового творчества.

- Игровое оборудование не соответствует потребностям игровой деятельности детей. Так, например, в группе имеется много муляжей, т.е. точных копий, продуктов питания: пластмассовых помидоров, яблок, тортов и пр. Они красиво выглядят, украшают игровые уголки, но их использование в игре крайне ограничено — они могут быть только конкретными определёнными продуктами, что затрудняет развитие сюжета.

- Большое количество предметов оперирования в доступе у ребёнка способствует тому, что вся игра превращается в манипулирование этими предметами, а однообразность материалов приводит к однообразным сюжетам.

Наблюдения за игрой детей показали такие противоречия, что у дошкольников есть определенные игровые интересы и предпочтения, есть в группе развивающая предметно-пространственная среда, но среда не поддерживает интересы детей, живет сама по себе, а игровые предпочтения детей – сами по себе.

Например, дети захотели поиграть в «Офис». Для этого в центр «Семья» они принесли карандаши, печатки, телефоны, рацию, бумагу, учетные книги для записей, бланки разрядок конструктор лего, около офиса выстроили автомобили, распределили роли, сели и начали играть.

Центр «Семья», созданный как игровая среда для ребенка, не работает, у детей нет к нему интереса. В группе создана развивающая предметно-пространственная среда, у которой нет возможности быть связанной с возникающими замыслами игры детей, которая не поддерживает игровые интересы и предпочтения детей. Следовательно, мы можем утверждать, что организованная развивающая предметно-пространственная среда сюжетно-ролевых игр старшей группы в полной мере не поддерживает интересы и

игровые предпочтения детей поэтому не отвечает всем требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Таким образом, необходимо разработать проект, ориентированный на поддержку спонтанной игры детей старшего дошкольного возраста, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.

## **2.5 Разработка и апробация проекта развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр для старших дошкольников**

В параграфе разработан тематический образовательный проект «Сюжетта и ученики насекомьей школы», который с одной стороны позволил обогатит содержание игровой деятельности детей, с другой, позволил преобразовать развивающую предметно-пространственную среду для сюжетно-ролевой игры старшей группы детского сада. В проекте описывается как идет изменение развивающей предметно-пространственной игровой среды за счет чего, как в этой среде «появляется» ребенок с его продуктами деятельности, как среда становится гибкой, вариативной, полифункциональной, трансформируемой, как сохраняется обстановка, для того чтобы дети могли продолжить игровую деятельность. Насколько в тот момент, когда дети увлечены проектом для них актуальна остальная часть развивающей предметно-пространственной среды.

В проекте принимали участие старшие дошкольники ГБДОУ д/с №16 Красносельского района г. Санкт-Петербурга в количестве 17 человек в возрасте 5-6 лет.

Использование игры в образовательных целях в процессе реализации программ психолого-педагогического сопровождения позволяет развивать коммуникативные навыки, лидерские качества, формировать компетенции и

учить ребенка учиться в эмоционально комфортных для него условиях и сообразно задачам возраста. Игра является сквозным механизмом развития ребёнка [пункт 2.7. ФГОС ДО], посредством которой реализуются содержание пяти образовательных областей.

Сюжетно-ролевая игра у детей возникает под влиянием впечатлений. Особенности игры раскрываются как особенное пространство развития ребенка. Основным источником, питающим сюжетно-ролевую игру дошкольника, — это окружающий его мир, жизнь и деятельность взрослых и сверстников. Нельзя организовать развивающую предметно-пространственную игру исключительно для сюжетно-ролевой игры, не обогатив впечатление детей, не создав среду в других центрах группы.

Развивающую предметно-пространственную среду сюжетно-ролевых игр должно отличать обилие детских работ, для каждой из которых характерна яркая индивидуальность замысла и средств его реализации. Зона познавательного развития, математики и развития речи должны быть также разнообразны. Игра служит поводом для сообщения дошкольникам новых знаний, для расширения их кругозора, выступает как тренировочная площадка, где дети отрабатывают разные отношения и способы взаимодействия со своими сверстниками и взрослыми, из корня игры произрастают и развиваются многие другие виды деятельности.

Сетка непрерывной образовательной деятельности в проекте носит гибкий и вариативный характер, последовательность видов образовательной деятельности определяется логикой реализации тематического проекта и движением к его результату.

Важно обеспечить взаимосвязь мероприятий в режимных моментах, их взаимообусловленность и необходимость, предусмотреть возможность выбора детьми разных видов деятельности, время на осмысление дел в рамках проекта [48].

Основой образовательного проекта является литературное

произведение «Сюрприз для мамы» Квентина Гребана. В основе сюжета лежит история маленькой девочки Сюзетты, ученицы насекомьей школы. К празднику все ученики насекомьей школы приготовили своим мамам сюрприз. Маленькая божья коровка Сюзетта очень старалась и смастерила чудесный горшочек с цветами. Но по дороге домой подарок разбился. Сюзетта обратилась за помощью к обитателям леса и благодаря добрым советам улитки, гусеницы, паучка, пчелки и муравья сумела сделать превосходный подарок самостоятельно.

Описание тематического образовательного проекта «Сюзетта и ученики насекомьей школы» представлено в приложении (см. *Приложении 10.*).

Деятельность детей в тематическом образовательном проекте является для них интересной и богатой переживаниями, в том случае если они сами могут влиять на ход проекта. Поэтому проект мы планировали «не для детей», а совместно с детьми. Несмотря на необходимое планирование и подготовку, он был развивающим, структурированным и открытым для спонтанных идей детей. Дети являлись активными участниками процесса. Детям было предоставлено право свободного выбора пространства и занятий для самореализации и только во вторую очередь подручный материал, необходимый для создания предметно-пространственной среды для игры. Дети, как известно, способны заражаться текущими интересами сверстников и поэтому быстро включились в работу. Благодаря тематическому образовательному проекту дети были самостоятельны, самоорганизованы, ответственны за себя и за свои действия. Детям в игровой форме был предоставлен выбор многих путей ведущих к обучению, которые завесили от их готовности к обучению, индивидуального темпа развития, интересов, индивидуальных особенностей.

Наша с детьми история преобразования РППС началась с изготовления одного макета, который в дальнейшем, в наших руках, превратился в

универсальный макет. И жизнь в группе заиграла новыми красками!

На первом этапе ребятам было предложено выбрать место в группе, где бы они хотели расположить свой будущий макет. Затем ребята нарисовали эскизы макета – каким они его представляют (*см. Приложение 11.*). Детям были предоставлены разные материалы, а также инструменты, которые дети могли использовать в своей работе, все это располагалось в доступном для них месте. Поскольку дети изготавливали макет полностью самостоятельно, это позволило включить в деятельность всех детей, участвующих в проекте. Основой нашего макета был лист оргалита, на который дети наклеивали самостоятельно вырезанную травку, изготавливали цветы, деревья, колосковое поле, персонажей сказки (*см. Приложение 12.*). Техники изготовления атрибутов к макету и материалы, предложенные нами, дети выбирали самостоятельно кому что понравилось. В этой работе открывалось большое поле для фантазии. Процесс изготовления атрибутов входил в игру как один из ее этапов, в ходе которого дети могли полностью проявлять свою активность и самостоятельность. При изготовлении атрибутов к макету у детей срабатывает внутренняя мотивация. Такая мотивация побуждает детей к созданию предметов для собственного употребления.

Самым ценным было то, что дети могли самостоятельно предлагать способы использования макета: мы использовали его как декорации к игре, как пособие по формированию математических представлений, развитию речи, так же дети организовывали свою самостоятельную деятельность с созданным макетом (*см. Приложение 13.*). Нам удалось воплотить принцип активности, самостоятельности и творчества, где дети, с помощью взрослых, являются творцами своего окружения. Ребенок мог относиться к РППС в группе как к объекту своего управления. Дети воспринимали существующее пространство не как строго заданное и недвижимое, к чему надо приспособиться, подстроиться – напротив, они относились к предметам и к пространству как к ресурсу, видя в них возможность для реализации своего

замысла. Дети искренне гордились изготовленным и с удовольствием пользовались им.

Универсальность макета еще в том, что он позволяет проводить непосредственную образовательную деятельность в форме непринужденной партнерской деятельности. Взрослый по отношению к ребенку занимает обучающую позицию, но находится с детьми в совместной деятельности, например, в математике: «Давайте научимся измерять деревья», «Давайте попробуем определить сколько места занимает пшеничное поле», «Давайте сравним, посчитаем, чего меньше, чего больше» и т.д. Дети внутренне заинтересованы в деятельности, они знают «для чего ему это необходимо» у ребенка появляется осмысленность: «Для чего мы условными мерками учимся измерять деревья?», «Мы измеряем для того чтобы...» (см. Приложение 14.), в процессе работы закрепляются такие математические понятия, как пространство, количество, размер, цвет и т. д., Универсальный макет способствует сенсорному развитию детей - работа с разными по фактуре, качеству, форме материалами развивает чувства, активизирует мелкую моторику рук, способствует развитию речи у детей - при изготовлении макета ребята описывают, сравнивают, рассуждают, тем самым, пополняя свой словарный запас. Так же использование макета можно рассматривать как экологически ориентированный вид деятельности, который способствует закреплению представлений о мире природы, позволяет трансформировать усвоенные знания в игру, насыщая детскую жизнь новыми впечатлениями и стимулируя детское творчество.

Мы знаем, что развивающая предметно-пространственная среда должна быть трансформируемой – т.е. изменяться в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов и возможностей детей. И здесь, как нельзя кстати, нам пришёлся макет. С помощью него среда может легко трансформироваться в зависимости от занимательных дел детей, среда не статична. Рабочая зона может стать

местом для совместного изготовления декораций и деталей к макету в разных техниках и с использованием различных материалов, т.е. можно заняться разными продуктивными практическими видами деятельности. Зона речевого развития, организованная с помощью макета, может быть использована как для чтения книг, придумывания сюжетов, развития умения связно рассказывать, составлять описательный и повествовательный рассказ, рассказ-контaminaцию. С помощью макета можно организовать все виды культурных практик: игровую деятельность, продуктивную деятельность, познавательно-исследовательскую деятельность и др. При этом, пространство с помощью макета можно организовывать так, чтобы дети имели возможность одновременно заниматься разными видами деятельности не мешая друг другу.

Так же в ходе тематического образовательного проекта у нас в группе появилась «Говорящая стена», на которой мы совместно размещали фотографии в деятельности (разные этапы создания макета), рисунки, устные рассказы ребят (и неважно, что ребенок еще в полной степени не умеет читать - это способ запомнить, стимулировать проявления интереса у детей к письменной речи, желания использовать) (см. Приложение 15.). Благодаря этому ребята вновь вспоминали свои переживания и впечатления от участия в проекте: тут мы придумали то-то, а вот тут мы делали макет и это у нас получилось, а это нет, а помните, как мы... То есть среда помогала ребенку рефлексировать, осознавать свой собственный опыт. Таким образом мы поддерживали стремление детей поделиться своими достижениями и неудачами. Нашей задачей было сделать так, чтобы каждый ребенок испытал чувство глубокого удовлетворения: его труд важен, отмечен всеми - он непросто играл, он трудился. Задавая вопросы, мы помогали рефлексировать ребенку собственный опыт: «Ты выполнил большую или меньшую часть своего плана? Насколько он успешен? Получилось ли у тебя то, что ты задумал? Что из задуманного тебе удалось? Что ты решил изменить? Что



легче всего было сделать? Почему ты использовал эти материалы?»).

Благодаря созданному макету ребята с большим удовольствием играли и разыгрывали игровые ситуации, придумывали приключения героев произведения (см. Приложение 16.). К созданным самостоятельно персонажам дети относились как к товарищу по игре. Возможность строить, мастерить заметно усиливало детское игровое творчество, делало игры более содержательными и целенаправленными. Игровая деятельность отличалась эмоциональными проявлениями гуманного характера. Дети активно демонстрировали проявления сочувствия, помощи, заботы, внимания — ту основу, на которой у ребенка складывается гуманное отношение к людям, свойственная детям старшего дошкольного возраста. Наша роль в данном процессе заключалась лишь в координации детских замыслов.

Хочется отметить, что в условиях проекта ребенок «появился» в образовательной среде совсем с другим настроением, был виден контраст между тем, когда ребенок находился в привычной среде: где все ему знакомо, где ничто не побуждает инициативу, творчество, в играх не было ярких эмоций, и ребенком в процессе участия создания среды. У детей оживился взгляд, горели глаза, появились впечатления, эмоции, все это дети отражали в игре, рисунках, поделках. Они беспрестанно делились впечатлениями между собой и взрослыми, считали минуты, чтобы вернуться к макету и продолжить игру. Все пространство группы было задействовано детьми в игре в «Сюжетта и ученики насекомьей школы». Эту игру ребята проигрывали во всех центрах группы, внося в них свои изменения, во многих из них детям не хватало для этого места, и мы с ребятами принимали решение о изменении игровой обстановки: сворачивали готовую среду (убирали атрибуты знакомых и привычных сюжетно-ролевых игр в контейнеры) чтобы освободить пространство для актуальной игры детей. Это не просто позволило рационально использовать пространство, но и освободить его от лишних предметов, избавиться от перенасыщения статичными игровыми уголками.

В рамках проекта, который решал задачи образовательной программы, дети учились счету, измерению, очень много рассуждали и говорили. Дети были очень активны, они выражали свои взгляды по всем вопросам, с удовольствием вносили свой вклад в совместную работу, задавали вопросы, высказывали свое мнение по поводу происходящего. Мы создавали такие возможности для детей во всех видах совместной деятельности взрослого и ребенка, при работе во всех образовательных областях и в режимных моментах.

Участие в проекте сыграло для детей ключевую роль в вере в свои силы, доверии к себе, способности влиять на ход событий. Дети сотрудничали друг с другом, понимали общие цели, конструктивно решали конфликты, шли на компромиссы.

Незапланированным этапом нашего проекта, которое исходило от самих детей стало изготовление сюрпризов для мам. Дети изъявили желание сделать подарки для своих мам, как в произведении К Гребана, разные. Встал вопрос о том, как выходить из этой ситуации. Педагог, учитывая уровни развития детей, предоставил им разные варианты изготовления подарков: как почти завершенные заготовки поздравительных открыток, которые позволяют добавить в них что-то свое и быстро завершить работу, так и практически «пустые» заготовки – для тех, кто хочет сделать свой собственный вариант. У многих детей были свои идеи изготовления сюрпризов, в зависимости от замысла, педагог предоставил им необходимый материал. Дети самостоятельно выбирали материалы, идею, технику изготовления, в итоге получилось 17 разных сюрпризов (*см. Приложение 17.*)

Ребятам очень понравилось участвовать в проекте, после того как они наигрались и интерес к макету угас они сразу начали спрашивать, будем ли мы читать следующую сказку.

#### **Выводы:**

В условиях проекта нам удалось:

- помочь детям в планировании образовательной деятельности;
  - детям и педагогу активно участвовать в оснащении развивающей предметно-пространственной среды группы;
  - детям поделиться своими достижениями, открытиями;
  - заразить детей энтузиазмом и вселить в них чувство уверенности, что они тоже смогут, если захотят;
  - формировать сложные и очень важные навыки рефлексивности,
- Участвуя в проекте, дети отвечали на вопросы:

- ЧТО МЫ УЗНАЛИ?
- ЧТО МЫ ДЛЯ ЭТОГО СДЕЛАЛИ?
- С КАКИМИ ТРУДНОСТЯМИ СТОЛКНУЛИСЬ?
- ЧТО НАМ ПОМОГЛО?

Анализ практики реализации проекта показал, что практическая деятельность от педагога требует следующих действий [48].

1) педагог выявляет ранее полученный опыт детей, их текущие интересы к конкретному содержанию и соответственно адаптирует под них вопросы проекта и ход деятельности;

2) объясняет в начале деятельности ее цели и обобщает выводы обсуждения, эксперимента, исследования, результаты продуктивной деятельности;

3) позволяет детям выразить то, что они знают, способом, которым они выражали свои знания до этого времени: в зависимости от уровня их выразительной способности некоторые дети могут описать свой опыт группе, в то время как другие могут рисовать то, что знают;

4) педагог «думает вслух», чтобы позволить детям наблюдать за его способом мышления, организации деятельности, придумывания игры;

5) показывает многочисленные примеры употребления новых знаний и умений таким образом, чтобы дети могли соотнести их с личным опытом и установить связь;

6) предоставляет образцы деятельности различной сложности, так что

дети могут использовать те, которые соответствуют их готовности, например, при формировании математических понятий использует различные доступные символы, рисунки-фотографии, предметы и т.д.;

7) в деятельности с одной и той же целью для всех детей обеспечивает разнообразие материалов и инструментов;

8) обеспечивает дальнейшую деятельность тем, кто уже закончил свою работу;

9) использует различные виды вопросов, которые активизируют различные познавательные функции, соответственно изучая готовность детей к обучению (например, вопросы – открытые, закрытые, дополнительные);

10) позволяет детям выбирать условия работы: индивидуально или в группе, сидя или стоя, за столом или на полу.

Педагог выступает в роли помощника и организатора среды, использует игровые, словесные и наглядные методы, опираясь на прежний опыт детей.

Вместе с детьми педагог заранее подбирает игровой материал, создает условия для одновременной игры нескольких детей, нужное количество атрибутов для сюжетно-ролевой игры «Сюзетта и ученики насекомой школы», создает игровой материал в пространстве группы.

Удобство в использовании детьми материалов развивающей предметно-пространственной среде для игр дало возможность дошкольникам самостоятельно выбрать себе материалы для создания макета полянки и подарков для мам.

Возможность свободного доступа детей к игровому материалу предполагает, что дошкольники периодически могут сменять и дополнять игровой материал.

Старшим дошкольникам была предоставлена возможность самостоятельного выбора игрового пространства и различных видов деятельности.

В группе имелась возможность изменения развивающей предметно-пространственной среды в зависимости от меняющихся интересов детей за счет передвижения оборудования, выбора и достаточности материалов.

Наблюдения за играми детей, за тем, как они участвуют в создании развивающей предметно-пространственной среды, показали: что среда, созданная детьми совместно со взрослыми для сюжетно-ролевой игры «Сюзетта и ученики насекомьей школы» («Макет: полянка на которой находится насекомья школа»), отвечает всем требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Описание соответствия созданной РППС требованиям ФГОС ДО представлено в приложении (*см. Приложение 18.*).

Таким образом можно утверждать, что развивающая предметно-пространственная среда сюжетно-ролевых игр для старших дошкольников может организовываться исходя из другой идеи проектирования РППС. Существует привычная идея организации РППС сюжетно-ролевых игр для старших дошкольников, которая используется повсеместно, но имеет ряд существенных недостатков и есть другая идея, представленная в тематическом образовательном проекте «Сюзетта и ученики насекомьей школы», которая доказывает право на свое существование исходя из этого проектирования. Детям была предоставлена не готовая игровая среда, состоящая из статичных игровых уголков с жестко выбранной тематикой, а были созданы условия и предоставлены материалы, благодаря которым можно было очень гибко, быстро и вариативно создать ту игровую среду, которая связана с возникающим замыслом игры детей.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Таким образом из полученных данных можно сделать вывод, что большинство детей группы 18 человек имеют достаточный уровень развития игровой деятельности. Игры этих детей по смысловому содержанию, тематике бедны. В самостоятельных играх наблюдается повторяемость сюжетов многократная, новые сюжетные линии детьми вносятся редко.

7 детей группы имеют недостаточный уровень развития игровой деятельности. Тематика игр этих детей однообразна, в ролевом поведении отсутствует вариативность, новизна. Игровые задачи дети решают способами, для них привычными.

Детей с оптимальным уровнем развития сюжетно-ролевой игры нами не выявлено.

Из полученных данных в ходе наблюдения за играми детей можно сделать вывод, что у большинства детей группы бедность и примитивность игры отражаются и на коммуникативном развитии детей. Игровая деятельность дошкольников в основном протекает без эмоциональных проявлений гуманного характера. Отсутствуют эмоциональные проявления: сочувствие, помощь, забота, внимание, участие — та основа, на которой у ребенка складывается гуманное отношение к людям, свойственная детям старшего дошкольного возраста. Дошкольники не способны содержательно общаться, заниматься совместной деятельностью, не всегда продуктивно разрешают возникающие конфликты. В результате нарастает проявления агрессивности, отчужденности, враждебности по отношению к сверстникам.

В результате полученных данных развивающая предметно-пространственная среда сюжетно-ролевых игр для детей старшей группы безопасна, соответствует санитарно-гигиеническим требованиям, правилам пожарной безопасности. В группе имеются различные развивающие панно, ширмы, полотна ткани, коврики, которые помогают детям перестраивать имеющееся игровое пространство. Игры, пособия, материалы, мебель

пригодны для использования в разных видах деятельности, расположены в доступных для детей местах и используются по желанию детей. Среда создана, дети ею используют, но наряду с этим необходимо выделить следующие минусы: перенасыщенность среды: атрибутов для сюжетно-ролевых игр достаточно много; заданность среды взрослыми; среда не связана с интересами и потребностями детей 5-6 лет; детям не запрещается переносить атрибуты в другой центр, но на организацию игры уходит достаточно много времени; минимальная представленность в среде продуктов детской деятельности, атрибутов которые дети делают под свои игровые интересы; в среде не созданы условия для возврата детей к игре, нет возможности игры с продолжением.

Таким образом мы можем утверждать, что организованная развивающая предметно-пространственная среда в группе не поддерживает в полной мере интересы и игровые предпочтения детей поэтому не отвечает всем требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Изучение особенностей использования детьми развивающей предметно-пространственной среды для организации сюжетно-ролевых игр позволило выявить, что для 6 человек развивающая предметно-пространственная среда является достаточной, для 19 человек развивающая предметно-пространственная среда является не достаточной, оптимальной развивающая предметно-пространственная среда не является ни для кого из детей. Можно сделать вывод о том, что представленные в группе статичные игровые уголки ориентируют детей на одни и те же сюжеты. Ролевое поведение участников игры характеризуется отсутствием новизны, вариативности. Наборы игровых материалов, собранные в уголках направлены на воспроизведение детьми готовых тем и сюжетов, что способствует разыгрыванию определённых ролей с конкретными предметно-игровыми действиями. Это препятствует развитию игрового творчества.

Игровое оборудование не соответствует потребностям игровой деятельности детей. Большое количество предметов оперирования в доступе у ребёнка способствует тому, что вся игра превращается в манипулирование этими предметами, а однообразность материалов приводит к однообразным сюжетам.

Проанализировав, как в условиях образовательного проекта меняется характер развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр для старших дошкольников можно утверждать, что созданная детьми совместно со взрослыми развивающая предметно-пространственная среда сюжетно-ролевых игр для старших дошкольников, отвечает всем требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Результаты констатирующего эксперимента позволили разработать педагогический проект, направленный на преобразование развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр для детей старшего дошкольного возраста, способствующее поддержке спонтанной игры детей, обеспечению игрового времени и пространства в соответствии с ФГОС дошкольного образования, которое представлено в третьей главе.



### **ГЛАВА 3. ПРОЕКТ ОБНОВЛЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ СЮЖЕТНО- РОЛЕВЫХ ИГР ДЛЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Цель:** разработать педагогический проект, направленный на преобразование развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр для детей старшего дошкольного возраста.

#### **Теоретические основы и принципы проектирования развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр для детей старшего дошкольного возраста**

Развивающая предметно-пространственная среда детства – это система условий, обеспечивающая всю полноту развития деятельности ребенка и его личности. Большое значение для развития дошкольника имеет среда, которая позволяет обучаться ребенку через собственные действия, удовлетворяет потребности актуального и ближайшего творческого развития, влияет на становление его способностей.

Для организации развивающей предметно-пространственной среды в ДОО должны соблюдаться психолого-педагогические, эстетические и гигиенические требования.

В дошкольном образовательном стандарте выделяют шесть принципов построения развивающей предметно-пространственной среды: 1) насыщенность, 2) полифункциональность, 3) вариативность, 4) трансформируемость, 5) доступность и 6) безопасность.

Подходы, существующие к построению развивающей предметно-пространственной среды современного ДОО, определяют варианты конструирования ее содержания: по образовательным областям, по видам детской деятельности, интегрированный (смешанный) вариант. Наиболее продуктивным является интегрированный подход к наполнению развивающей предметно-пространственной среды, который удовлетворяет потребности ребенка в творчестве, инициативе и самостоятельности в

полной мере.

В детском саду размещение и наполнение центров детской активности и зон будет зависеть от четырех условий: особенности группы детей, актуальные (текущие) интересы детей, умения и интересы педагога, архитектурные особенности помещения. Поэтому невозможно подобрать единый универсальный способ наполнения и организации развивающей предметно-пространственной среды.

Новым направлением модернизации развивающей предметно-пространственной среды является **создание «незаконченной» развивающей предметно-пространственной среды, побуждающей детей к активной деятельности и организации игрового пространства самими детьми, что способствует развитию навыков работы в команде и социальному взаимодействию.** Это дает педагогу возможность формировать у детей самостоятельный, активный, поисковый, стиль мышления и деятельности, тем самым предлагая возможности для роста каждого ребенка как личности.

### **Содержание проекта**

**Исходная проблема** состоит в том, что существующая развивающая предметно-пространственная среда сюжетно-ролевых игр для детей старшего дошкольного возраста не обеспечивает:

- содержательное обогащение игр и возможность отображения содержания, основанного на интересах и игровых предпочтениях детей;
- возможности проявления детьми инициативы и творчества в играх и в создании предметной обстановки для них;
- возможности игры с продолжением у детей;
- не обладает в полной мере свойствами насыщенности, трансформируемости, полифункциональности, вариативности, доступности.

**Идея проектирования** состоит в том, что обновление развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр для старших дошкольников может идти на основе реализации тематических

образовательных проектов.

Тематический образовательный проект можно рассматривать как способ содержательной интеграции образовательных режимных моментов детского сада: непрерывной образовательной деятельности, совместной партнерской деятельности взрослых и детей, самостоятельной деятельности детей в развивающей предметно-пространственной среде.

Для того, чтобы игра получила свое развитие, старшему дошкольнику необходим так называемый «маркер пространства воображаемого мира». Ребенок любит сочинять, рассуждать, фантазировать, радоваться и обязательно – играть, т.е. ориентирован на самоценные виды детской деятельности. В играх дети воспроизводят то, что они видят вокруг себя в жизни и деятельности взрослых, начинают чувствовать себя членом коллектива, могут справедливо оценивать свои действия и поступки других ребят. Немаловажную роль в поддержке детских видов деятельности играет развивающая предметно-пространственная среда, которая окружает ребенка в детском саду.

При проектировании развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр для старших дошкольников в группе, необходимо исходить из подходов современной педагогики и требований ФГОС ДО. В старшем дошкольном возрасте дети играют преимущественно мелкими игрушками, сюжетная игра становится многообразной, режиссёрской, отличается богатым содержанием, качественным исполнением и многократной сменой ролей. Игра с мелкими игрушками способствует сюжетосложению – разворачиванию разнообразных комбинаций событий, а не просто выполнению предметно-ролевых действий. Необходимо ориентироваться на создание предметно-пространственной среды для таких игр, в которых каждый ребенок сможет создавать игровой сюжет и реализовать его, проявлять индивидуальные особенности. Создавать такие условия помогают универсальные игровые

макеты, которые обеспечивают и поддерживают игры с мелкими игрушками, востребованы старшими дошкольниками, способствуют развитию игровой деятельности и целостного представления об окружающем мире.

Макеты – это уменьшенные объекты, отображающие определенные части окружающего мира. В деятельности с детьми можно использовать макеты-модели и макеты-карты, ландшафтные макеты-карты (плоскость с обозначенной цветом природной территорией (лес, река), которая дополняется свободно размещаемыми на ней мелкими маркерами – деревья, домик, изгородь), которые дети могут создавать сами в ходе продуктивной совместной деятельности с педагогом: из картона, арголита, бумаги, бросового и природного материала, изготавливать персонажей, деревья, цветы из разного материала (бумаги, картона, проволоки, соленого теста, природного материала), использовать полифункциональный предметный материал группы.

Использование универсального макета в тематическом образовательном проекте способствует развитию речи у детей - при изготовлении макета ребята описывают, сравнивают, рассуждают, тем самым, пополняя свой словарный запас. Тесная связь с формированием математических представлений - в процессе работы закрепляются такие математические понятия, как пространство, количество, размер, цвет и т. д., способствует сенсорному развитию детей - работа с разными по фактуре, качеству, форме материалами развивает чувства, активизирует мелкую моторику рук. Так же использование макетов можно рассматривать как экологически ориентированный вид деятельности, который способствует закреплению представлений о мире природы, позволяет трансформировать усвоенные знания в игру, насыщая детскую жизнь новыми впечатлениями и стимулируя детское творчество.

Макет - это результат конструктивно - творческой деятельности и очень привлекательное игровое пространство. Он может быть напольным,

настольным, подиумным (на специальных подставках), настенным (объекты на переднем плане, а изображение на заднем). Это всего лишь знак, «наводящий» детей на возможную воображаемую ситуацию, объединяющий участников совместной игры, очерчивающий границы игрового пространства, в рамках которого осуществляется «сборка» игровых замыслов в общем сюжетном движении. **Макет «оживает», наполняется и дополняется разнообразным предметным материалом в зависимости от игровых замыслов детей.**

С тематическим макетом, самостоятельно созданным, дети играют с великим удовольствием пока он интересен, как только пропадает интерес, макет становится не актуальным. Такой продукт детско-взрослой деятельности отвечает требованиям вариативности РППС: со временем он изнашивается, не обладает свойством долговечности, эстетичности, по мере снижения интереса постепенно уходит. Затем замыслы у детей меняются, макет может дополняться другими предметами, могут соединяться два или три макета, или создаваться другие. Дети придумывают новые сюжеты, соединяя реальные и сказочные фантастические события.

Описание педагогического проекта представлено в приложении (*см. Приложение 19.*).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволило установить, что в современных исследованиях развивающую предметно-пространственную среду определяют, как правило, как естественную комфортабельную обстановку, рационально организованную в пространстве и времени, насыщенную разнообразными предметами и игровыми материалами; как комплекс эстетических, психолого-педагогических условий, необходимых для осуществления педагогического процесса. На сегодняшний день достаточно большое количество работ посвящены проблеме проектирования развивающей предметно-пространственной среды детей дошкольного возраста: определены функции, принципы построения среды, критерии наполнения среды и т.д. Однако проблема проектирования развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр для старших дошкольников рассмотрена недостаточным образом. Данный аспект можно рассматривать с точки зрения перспективы развития дошкольного образования. Этим объясняется актуальность выбранной темы.

Анализ теоретических исследований показал, что важными особенностями игры являются: ее занимательность, возможность максимально активизировать участие всей группы воспитанников, коллективность, возможность моделирования поведенческих моментов. Во время игры есть возможность проиграть эмоциональную окрашенность и проявить творческий характер. В игре ребенок отслеживает свои эмоции, учиться их анализировать, что приводит к навыкам управления ими. Игровая осмысленность позволяет ребенку развивать внутреннюю позицию, осмысливать и переосмысливать ситуации. Такая деятельность способствует развитию т.н. «умных» эмоций.

Развивающая предметно-пространственная среда детского образовательного учреждения является важнейшим условием реализации целей дошкольного образования и оказывает влияние на педагога, на

эффективность его деятельности. Процесс проектирования развивающей предметно-игровой среды сюжетно-ролевых игр для старших дошкольников при введении определенных инноваций и соблюдении определенных психолого-педагогических условий обеспечит детям возможность занять позицию субъекта игровой деятельности.

Изучение особенностей развития сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников показало, что игровая деятельность детей 5-6 лет соответствует, по результатам исследования, уровню развития игры 4-5 летнего ребенка, что свидетельствует о недостаточности ее развития, как деятельности.

Анализируя созданную развивающую предметно-пространственную среду в старшей группе детского сада, можно сделать вывод, что особенности организации развивающей предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр старшей группы не способствуют реализации каждым ребёнком своих возможностей в игровой деятельности, что препятствует развитию игрового творчества, переходу детей к более высоким способам построения игры.

Наблюдения за игрой детей показали такие противоречия, что у дошкольников есть определенные игровые интересы и предпочтения, есть в группе развивающая предметно-пространственная среда, но среда не поддерживает интересы детей, живет сама по себе, а игровые предпочтения детей – сами по себе.

На основании проведенных исследований стало необходимым разработать проект, ориентированный на поддержку спонтанной игры детей старшего дошкольного возраста, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.

Результаты констатирующего эксперимента позволили разработать педагогический проект, направленный на преобразование развивающей

предметно-пространственной среды сюжетно-ролевых игр для детей старшего дошкольного возраста. Предполагается что, преобразованная РППС будет способствовать поддержке спонтанной игры старших дошкольников и обеспечит детям возможность занять позицию субъекта игровой деятельности в соответствии с ФГОС дошкольного образования.



## Список литературы

1. Анохина Т. Как организовать современную предметно-развивающую среду [Текст] / Т. Анохина // Дошкольное воспитание. – 1999. – №5. – С. 32–34.
2. Артамонова О. Предметно-пространственная среда: ее роль в развитии личности / О. Артамонова // Дошкольное воспитание. – 2005. – №4. – С.7-9.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.,1989. – С. 5.
4. Богуславская З. М., Смирнова Е. О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. – Москва: Просвещение, 1991. – 207 с.: ил.
5. Буре Р. С. Воспитатель и дети [Текст] / Р. С. Буре, Л. Ф. Островская – М. : Просвещение, 1979. – 144 с.
6. Вариативная образовательная программа дошкольного образования «Березка». Трубицына С.А., Загвоздкин В.К., Вылегжанина О.Ю., Фишер Т.В., Иконникова Т.А., Бабич К.И. Программа разработана на основе вальдорфской педагогики Под редакцией Загвоздкина В.К., Трубицыной С.А. Москва - 2015 г. 148 с. – URL <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Berezka1.pdf>.
7. Введение в психологию / под ред. В. А. Петровского. – М., 1995. – 267 с.
8. Венгер Л. А. Сюжетно-ролевая игра и психическое развитие ребенка [текст] /Л. А. Венгер // Игра и развитие личности дошкольника: сб. науч. тр. – М.: Педагогика, 1990. – С. 27–34.
9. Веракса Н. Е. Игра дошкольника / Н. Е. Веракса // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2009. – № 1. – С. 9–15.
10. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – 560 с. С. 23.
11. Гринявичене Н. Т. Игра и новый подход к организации

предметно-игровой среды / Н. Т. Гринявичене // Творчество и педагогика (материалы Всесоюзной научно-практической конференции). – М., 2006. – 311 с.

12. Гударёва О. В. Психологические особенности сюжетно-ролевой игры современных дошкольников: дис...канд. психол. наук / О. В. Гударева. – Москва, 2005. – 180 с.

13. Денисова Е. Н. Создание развивающей предметно-пространственной среды в ДОУ для социально-личностного развития детей 4-5 лет / Е. Н. Денисова. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/10/26/sozдание-razvivayushchey-predmetno-prostranstvennoy-sredy-v-dou-dlya> (дата обращения: 1.02.2019).

14. Друбецкая Л. А. Педагогическая мастерская игры / Л. А. Друбецкая // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 7. – С. 84–87.

15. Дыбина О. В. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды в детском саду [текст]: методическое пособие / О. В. Дыбина, Л. А. Пенькова, Н. П. Рахманова – М. : ТЦ Сфера, 2015. – 128 с.

16. Епачинцева Н. Д. Организация развивающей среды в ДОУ: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н. Д. Епачинцева. – Белгород: БГУ, 2011. – 21 с.

17. Загвоздкин В. К. Психология и педагогика свободной игры в вальдорфском детском саду в контексте внедрения ФГОС дошкольного образования / В.К. Загвоздкин // Академический вестник. – 2014. – №2 (12). – С. 16.

18. Игровые технологии (материал взят из книги Г.Е. Муравьевой «Проектирование технологий обучения»). – Режим доступа: <http://citoweb.uspu.org/link1/metod/met49/node29.html> (дата обращения: 1.02.2019).

19. Интервью с Е.О. Смирновой // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2013. – №2. – С. 8–11.

20. Истоки: Примерная образовательная программа дошкольного

образования / отв. ред. М. Н. Лазутова. – 5-е изд. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 161 с. – Режим доступа: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Istoki.pdf> (дата обращения 12.02.2019).

21. Качанова И. А., Трифонова Е. В. Зачем нужна игра и как играют дошкольники // Современный детский сад. – 2011. – № 2. – С. 48–57.

22. Комлев С. М. Педагогическое проектирование: специфика, технология, результат [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/25\\_NNP\\_2009/Pedagogica/50218.doc.htm](http://www.rusnauka.com/25_NNP_2009/Pedagogica/50218.doc.htm) (дата обращения: 20.02.2019).

23. Кравцова Е. Е. Разбуди в ребенке волшебника: кн. для воспитателей дет. сада и родителей / Е. Е. Кравцова. – М.: Учебная лит-ра, 1996. – 160 с. – URL:[https://docviewer.yandex.ru/view/0/?\\*=joBTEPm6%2F198m%2BqMVH%2FirgRAwM57InVybcI6InlhLWRpc2stcHVibGljOi8vZDI1ZaUhDdDEvUllYzXh2WVdxVEZWXXpJSUxoOVhMWGZ0UjBVTzdBZVRtYz0iLCJ0aXRzZSI6IjEzLmRvYyIsInVpZCI6IjAiLCJ5dSI6IjI1MzkxMTkyNDE1MDI0NTg4OTEiLCJub2lmcmFtZSI6ZmFsc2UsInRzIjoxNTQ5MDU4Mjc3NjIyfQ%3D%3D&page=140](https://docviewer.yandex.ru/view/0/?*=joBTEPm6%2F198m%2BqMVH%2FirgRAwM57InVybcI6InlhLWRpc2stcHVibGljOi8vZDI1ZaUhDdDEvUllYzXh2WVdxVEZWXXpJSUxoOVhMWGZ0UjBVTzdBZVRtYz0iLCJ0aXRzZSI6IjEzLmRvYyIsInVpZCI6IjAiLCJ5dSI6IjI1MzkxMTkyNDE1MDI0NTg4OTEiLCJub2lmcmFtZSI6ZmFsc2UsInRzIjoxNTQ5MDU4Mjc3NjIyfQ%3D%3D&page=140) (дата обращения: 01.02.2019).

24. Литвинова С. Н. Формирование игрового взаимодействия детей 5-го года жизни в сюжетно-ролевых играх: автореф. ... канд. психол. наук / С. Н. Литвинова. – М., 1997. – 34 с.

25. Лобанова Е. А. Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие / Е. А. Лобанова. – Балашов: Николаев, 2005. – 76 с.

26. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://lib100.com/pedagogics/pedagogicheskaya\\_poema/doc/](http://lib100.com/pedagogics/pedagogicheskaya_poema/doc/) (дата обращения: 20.02.2019)

27. Макарова Е. Д. Организация творческих игр дошкольников / Е. Д. Макарова // Детский сад от А до Я. – 2011. – № 6. – С. 112–115.

28. Максимова Г. Ю. Предметно-пространственная среда в контексте

отечественной педагогики развития / Г. Ю. Максимова, Л. Г. Русова // Актуальные проблемы педагогики: сборник научных трудов. – Вып. 4. – Владимир: ВГПУ, 2010. – 156 с.

29. Масюкова Н. А. Проектирование в образовании. – Минск: Технопринт, 1999. – 288 с.

30. Мендыбаева М. М., Дюсембаева Т. К. Педагогическое проектирование: сущность, этапы, формы [Текст] // Инновационные педагогические технологии: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). – Казань: Бук, 2016. – С. 89–91. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/207/11151/> (дата обращения: 20.02.2019).

31. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Модель организации образовательного процесса в группах старшего дошкольного возраста / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова // Дошкольное воспитание. – 1995. – №9. – С. 19.

32. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Организация сюжетной игрой в детском саду: пособие для воспитателя / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – М. : Гном, 2000. – 2-е изд., испр. – 96 с. – URL: [http://pedlib.ru/Books/3/0206/3\\_0206-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/3/0206/3_0206-1.shtml) (дата обращения: 02.02.2019).

33. Монтессори, М. Дети – другие [текст] / Мария Монтессори; перевод с нем. Н. Нефедовой ; с ком. К. Е. Сумнительного. – М.: Карапуз, 2012. – 336 с.

34. Нищева Н. В. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду / Н. В. Нищева. – Спб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – С. 98.

35. Новоселова С. Развивающая предметная среда: методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах Л. Н. Павлова / С. Новоселова. – 2-е изд. – М.: Айресс Пресс, 2007. – 119 с.

36. Новоселова С. Л. Развивающая предметная среда [Текст]:

методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах / С. Л. Новоселова. – М. : Центр «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца, 2001. – 74 с.

37. Петровский В. А., Кларина Л. М., Смывина Л. А., Стрелкова Л. П. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В. А. Петровский и др. – М., 1993. – 102 с.

38. Петровский В. А., Кларина Л. М., Смывина Л. А., Стрелкова Л. П. Концепция построения развивающей среды в дошкольном учреждении / В. А. Петровский, Л. М. Кларина, Л. А. Смывина, Л. П. Стрелков. – М., 1993. – 204 с.

39. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника [текст]: монография / Н. Н. Поддьяков. – М. : Педагогика, 1977. – 272 с.

40. Проектирование // Википедия. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Проектирование> (дата обращения: 20.02.2019).

41. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения / авт.-сост. Л. С. Киселёва, Т. А. Данилина, и др. – М.: АРКТИ, 2004. – 96 с.

42. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А. Г. Ружской. – М.: Педагогика, 1989. – 216 с. – URL: <http://metodich.ru/razvitie-obsheniya-doshkolenikov-so-sverstnikami/index.html> (дата обращения 12.02.2019).

43. Смирнова Е. О., Рябкова И. А. Структура и варианты сюжетной игры дошкольника / Е. О. Смирнова, И. А. Рябкова // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 3. – С. 62–70.

44. Смирнова Е. О., Гударева О. В. Игра и произвольность у современных дошкольников. – Режим доступа: [http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP012004/Siip\\_91.htm#\\$p91](http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP012004/Siip_91.htm#$p91) (дата обращения: 20.02.2019)

45. Смирнова Е. О., Гударёва О. В. Состояние игры современных дошкольников / Е. О. Смирнова, О. В. Гударева // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 2. – С. 76–85. – URL: [http://psyjournals.ru/files/1288/psyedu\\_2005\\_n2\\_Smirnova.pdf](http://psyjournals.ru/files/1288/psyedu_2005_n2_Smirnova.pdf) (дата обращения: 01.02.2019).

46. Качанова И. А., Трифонова Е. В. Зачем нужна игра и как играют дошкольники // Современный детский сад. – 2011. – № 2. – с. 48–57.

47. Солнцева О. В. Дошкольник в мире сюжетно-ролевых игр. Сопровождение сюжетных игр детей. – М.: Сфера, 2010. – .176 с.

48. Солнцева О.В., Езопова С.А. Детский сад будущего: ориентир на успех каждого ребенка. К 155-летию СПБАППО и методической службы в системе образования России // Сборник научных статей по материалам восьмой международной научно-практической конференции с международным участием (СПБ, 28 марта 2019 г.) – Выпуск №7, стр. 107.

49. Трифонова Е. В. Ведущая деятельность дошкольного возраста: проблемы истории и терминологии. – URL: [http://psyjournals.ru/files/1288/psyedu\\_2005\\_n2\\_Smirnova.pdf](http://psyjournals.ru/files/1288/psyedu_2005_n2_Smirnova.pdf) (дата обращения: 01.02.2019).

50. Трифонова Е. В. Как организовать игровую деятельность детей // Детский сад от А до Я. – №5. – 2015. – С. 4–24.

51. Трубицына С. А., Загвоздкин В. К., Вылегжанина О. Ю., Фишер Т. В., Бабич К. И. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования «Березка» / под ред. В. К. Загвоздкина, С. А. Трубицыной. – М.: Нац. образование, 2014. – 122 с. – URL: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Berezka.pdf> (дата обращения: 13.02.2019).

52. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 5-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2001. – 336 с.

53. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей: [сб. статей] / под ред. А. В. Запорожца ; [сост. Н. Я. Михайленко]. – М. : Просвещение, 1976. – 94 с.
54. ФГОС ДО Минобрнауки РФ [Текст] : офиц. текст. – М.: Сфера, 2016. – 96 с.
55. Хармс Т. ECERS. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях [текст] / Тельма Хармс, Ричард М. Клиффорд, Дебби Крайер; пер. с англ. И. Облачко, Е. Федосова; перераб. изд. – М. : Национальное образование, 2016. – 136 с. – URL: <http://ds70str.ru/ped/9.pdf> (дата обращения: 03.02.2019).
56. Шмаков С. А. Игра детей – феномен культуры / С. А. Шмаков. – М.: Новая школа, 2004. – 240 с.
57. Эльконин. Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Владос, 1999. – 360 с.
58. Юдина Е. Г. и др. Примерная образовательная программа Е. А. Карунова, Н. В. Мальцева, Е. В. Бодрова, С. С. Славин; под ред. Е. Г. Юдиной. – М., 2014. – 144 с. – URL: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Otkritia.pdf> (дата обращения: 02.02.2019).
59. Янышевская И. В., Ненич О. Г. Педагогические условия развития сюжетно-ролевых игры детей старшего дошкольного возраста в соответствии с требованиями ФГОС ДО / И. В. Янышевская, О. Г. Ненич. – URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2017/02/21/pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-syuzhetno-rolevyh> (дата обращения: 1.02.2019).