

Государственное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»
Кафедра теории и методики дошкольного образования

О. В. Лещинская-Гурова

РАЗВИТИЕ
ИГРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГОВ
в УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ
в ДОО

Методическое
пособие

Нижний Новгород
Нижегородский институт развития образования
2016

УДК 373.2
ББК 74.102
Л54

Рекомендовано к изданию
научно-методическим экспертным советом
ГБОУ ДПО НИРО

Рецензенты

Л. С. Дроздова, ст. воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 31» г. Павлово,
заслуженный учитель РФ;

Н. Е. Стеньшина, зам. заведующего по ВМР
МАДОУ «Детский сад № 393» Сормовского р-на
Нижего Новгорода

Лещинская-Гурова, О. В.

Л54 Развитие игровой компетентности педагогов в условиях обучения в ДОО : методическое пособие / О. В. Лещинская-Гурова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2016. — 119 с.

ISBN 978-5-7565-0668-6

Методическое пособие посвящено проблемам развития игровой деятельности детей и игровой компетентности педагогов ДОО, рассматриваемым в контексте требований ФГОС ДО. В пособии представлены современные подходы к определению содержания и структуры игровой компетентности, проанализированы особенности и условия ее развития. Особое внимание уделено психолого-педагогической системе формирования игровой компетентности воспитателей в условиях обучения в ДОО.

Издание адресовано руководящим и педагогическим работникам дошкольных образовательных организаций.

УДК 373.2
ББК 74.102

© Лещинская-Гурова О. В., 2016
© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2016

ISBN 978-5-7565-0668-6

Светлой памяти
самого дорогого человека в моей жизни —
Матвея Гурова
посвящается.
Автор

ВВЕДЕНИЕ

Одной из актуальных проблем современного дошкольного образования, в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом, является проблема преемственности воспитания и обучения детей на разных этапах их развития, в частности, при подготовке к детскому саду и к школе. Решение данной проблемы напрямую связано с развитием профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций.

В задачи педагога ДОО входит создание для воспитанников позитивной социальной ситуации развития, определяющим моментом которой является его общение с детьми. Для успешной адаптации детей к детскому саду, а в дальнейшем и к школе содержанием такого общения, как отмечают психологи, должно стать формирование у воспитанников предпосылок, обеспечивающих их психологическую готовность к игровой деятельности, рассматриваемую в современной науке с позиций успешного перехода детей от предметной деятельности к игре.

Между тем достижение этого результата на практике вызывает у педагогов существенные затруднения. В психолого-педагогической литературе отмечается, что у многих современных детей происходит некоторое запаздывание психологического возраста по сравнению с «паспортным». Дети семи лет и старше нередко психологически не готовы к школьному обучению. Развитие игры у дошкольников затруднено вследствие недостаточного опыта действий детей с предметами. Многие из них просто не умеют играть и в большинстве случаев подменяют игру простым манипулированием игрушками. Серьезные проблемы связаны с развитием предметной, продуктивной деятельности: часто она отличается примитивностью, отсутствием самобытности, не приносит детям удовлетворения. У современных выпускников детского сада нередко наблюдается низкий уровень речевого развития, воображения, скудный коммуникативный опыт. Они не умеют налаживать отношения друг с другом, с трудом включаются в общую деятельность, неохотно подчиняются внешним требованиям и правилам.

В качестве одной из причин этих изменений психологического облика современного дошкольника, на которые обращают внимание и педагоги, и родители, ученые обоснованно называют низкий уровень профессиональной компетентности воспитателей.

В настоящее время в связи с введением новых нормативно-правовых документов — ФГОС ДО и профессионального стандарта педагога — повысились требования к профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций. Сегодня необходим единый подход к пониманию профессиональных компетенций педагога ДОО, обеспечивающих его готовность не только к реализации основной образовательной программы в соответствии с требованиями ФГОС, но и к созданию комплекса условий для полноценного психического и личностного развития детей.

Миссия и цель ФГОС ДО заключается в сохранении специфики дошкольного образования, связанной с ведущей деятельностью детей этой возрастной категории — игрой.

В этой связи закономерно возникает ряд вопросов. Какие условия должны быть созданы для развития игры как ведущей деятельности и формы обучения ребенка в раннем

и дошкольном детстве? Какую позицию в сопровождении игровой деятельности детей может занимать взрослый: следует дать им возможность самим выбирать, как и в какие игры играть, или же целенаправленно обучать игре?

В профессиональном стандарте и ФГОС дошкольного образования основной акцент делается на таких задачах педагога, как оказание недирективной помощи детям, поддержка их спонтанной игры, обогащение ее, обеспечение детей игровым временем и пространством.

Согласно требованиям стандарта дошкольного образования педагогу для реализации основной образовательной программы необходимо не только обладать умениями стимулировать самостоятельность, активность, творчество детей в разных видах игровой деятельности, но и самому владеть разными видами игры, а также способами вовлечения в нее детей. Воспитатель должен уметь становиться равноправным участником детской игры, демонстрировать творческие способы решения игровых задач, заражать детей эмоциональной выразительностью игровых действий. Все это требует применения особых педагогических технологий, основанных на идее сопровождающего взаимодействия педагога с ребенком.

Однако анализ практики дошкольного образования выявляет существующее противоречие между признанием ведущей роли игры в развитии дошкольника и явным преобладанием обучения в жизни детей в ДОО. Часто педагоги подменяют развитие игры как деятельности игровыми формами обучения, не обеспечивая при этом необходимых условий для развития личности воспитанника. Кроме того, многие воспитатели не обладают необходимой компетентностью в игровой деятельности: некоторые из них просто не умеют, да и не хотят играть; другие вроде бы хорошо и с удовольствием играют с детьми, но затрудняются использовать игру в воспитательных целях. Это отрицательно сказывается на психическом и личностном развитии их воспитанников, освоении ими игры.

Анализ литературы и многолетние наблюдения показывают, что проблемы в развитии игровой компетентности педагогов связаны с разными причинами. Среди них незнание специалистами ДОО многообразия видов и форм игры,

законов ее становления и развития, психологические барьеры и стереотипы в отношении к ней. Изучение психологами профессиональной деятельности педагогов позволило в качестве одной из ключевых причин, препятствующих совершенствованию игровой компетентности воспитателей, выделить искаженное развитие у них игровой деятельности, связанное с неумением управлять собственной игрой, то есть целенаправленно ее осваивать, развивать и анализировать.

Практика показывает, что нуждаются в изменении и доминанты, сложившиеся в работе руководителей детских садов, реализуемые ими подходы к повышению квалификации педагогов ДОО, критерии оценки педагогической деятельности воспитателя. Сегодня еще нередко эффективность и качество труда последнего определяются главным образом на основе анализа проводимых им занятий с детьми, а такие важные критерии, как развитость игры у воспитанников и созданные в группе условия для нее, не принимаются во внимание. Далеко не все воспитатели и руководители ДОО осознают необходимость внутренней перестройки своего педагогического сознания, и это препятствует овладению педагогами способами личностного и профессионального саморазвития, с одной стороны, и полноценному освоению детьми игровой деятельности — с другой.

Все вышеизложенное и обусловило содержание настоящего методического пособия, в котором, наряду с рассмотрением общих проблем становления и развития игровой деятельности в дошкольном возрасте, особое внимание уделяется обсуждению вопросов, связанных с изучением сущности и структуры игровой компетентности и технологии ее формирования у педагогов в условиях их обучения в ДОО. Автор надеется, что предложенные материалы привлекут внимание педагогических работников и будут полезны всем, кто заинтересован в сохранении дошкольного детства, возвращении игры как в жизнь ребенка, так и в профессиональную педагогическую деятельность воспитателей детского сада.

1.1. Основные особенности и критерии игровой деятельности

Игра относится к числу специфически детских видов деятельности и является ведущим видом деятельности дошкольников. Согласно определению Д. Б. Эльконина, именно в игре происходят основные прогрессивные изменения в психике и личности ребенка в этот возрастной период. Игра определяет его отношения с окружающими людьми, готовит к переходу на следующий возрастной этап, к новой ведущей деятельности.

Единого, общепринятого определения игры в психологической науке не выработано. Ученые предлагают различные варианты определений данного феномена, выделяя те или иные специфические особенности игровой деятельности. Своеобразие игры состоит прежде всего в том, что она занимает особое положение по отношению к другим видам деятельности дошкольников. С одной стороны, ребенок осваивает игру как деятельность во всем многообразии ее форм и видов. С другой стороны, как отмечает Г. Г. Кравцов, «игра может быть формой организации жизни детей, создавая внутри себя условия для освоения конкретных видов деятельности и включенного в них предметного содержания» [12, с. 53].

Практически все исследователи определяют игру как непродуктивный вид деятельности, «свободную активность,

лишенную принуждения и контроля со стороны взрослых» [37, с. 93]. Это отличает игру от других видов деятельности детей. Так, если ребенок изображает что-либо на листе бумаги, у него получается рисунок — результат деятельности, которым можно любоваться, подарить кому-то, при желании изменить его или удалить часть изображения. Это пример продуктивной деятельности. В игре же мотивы ребенка иные. Когда девочка, изображая маму, кормит куклу, она эмоционально отождествляет себя с ролью мамы, испытывая в игре нежность, заботу о своей «дочке», то есть проживая те чувства, которые она в реальной жизни испытать еще не может. Мотив игры заключен не в результатах деятельности, а в самом ее процессе и связанных с нею переживаниях. Таким образом, игра — это непродуктивный вид деятельности (Д. Б. Эльконин, Г. Г. Кравцов).

Отмечая исключительные особенности игры, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. В. Кошелева относят ее к разряду видов деятельности, доставляющих удовольствие детям, и выделяют в качестве ее важнейшей характеристики насыщенность яркими положительными эмоциями, что особенно свойственно видам активности, возникающим по инициативе детей.

Специфические особенности игры исследовали многие видные ученые — Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Е. Е. Кравцова, Г. Г. Кравцов, Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова, Е. О. Смирнова, С. Л. Новоселова, Е. В. Зворыгина. Однако вопрос о критериях игры, ее отличительных признаках до сих пор остается достаточно дискуссионным. Вместе с тем с его решением неразрывно связано определение данного понятия. Иногда игрой называют то, что лишь внешне на нее похоже, но на самом деле по сути игрой не является. Для преодоления этого затруднения и уяснения сущности данного явления прежде всего необходимо определить, каковы же критерии игры, то есть чем она отличается от других видов деятельности.

Первый критерий игровой деятельности, выделяемый Е. Е. Кравцовой и Е. В. Трифионовой, связан с ее *спонтанностью*. При этом игра понимается как деятельность, ко-

торая планируется, начинается, ведется и заканчивается играющим исходя из его желания и возможностей, он сам определяет все компоненты собственной деятельности — от мотива до способа действия. Таким образом, если сам ребенок не является инициатором своей активности, то такую активность нельзя назвать полноценной игрой, она не может выполнять функции ведущей деятельности и обеспечивать его развитие. Между тем, по мнению многих взрослых, если ребенок чем-то занят самостоятельно, значит, он играет. Игра действительно является деятельностью спонтанной, но не всякая спонтанная деятельность — игровая. Занимаясь чем-то спонтанно, без вмешательства со стороны родителей или воспитателей, ребенок может вовсе не играть, а осуществлять другой вид деятельности — просто манипулировать предметами, или что-то конструировать, или исследовать свойства предметов и явления.

Важнейший критерий игры, согласно точке зрения Л. С. Выготского, — *наличие в ней воображаемой ситуации*.

Результаты исследований Е. Е. Кравцовой, М. Г. Копытиной свидетельствуют, что психологическая готовность ребенка к игре определяется его способностью сначала принимать, а потом удерживать воображаемую ситуацию, задаваемую извне. По мере развития игровой деятельности ребенок может уже самостоятельно создавать воображаемую ситуацию и удерживать ее до конца игры, а также самостоятельно транслировать ее другим. И наконец, уже вполне сформировавшись, игра становится формой жизнедеятельности ребенка.

Однако на практике педагоги часто не различают воображаемую ситуацию, которая должна разворачиваться в игре самим ребенком, и сценарий, придуманный взрослыми и только воплощаемый в деятельности ребенка. Так, например, воспитатель предлагает малышу уложить куклу спать, покачать ее, спеть ей песенку. В дальнейшем дошкольник может многократно повторять эти действия самостоятельно, и педагоги называют эту деятельность игровой, хотя она, в сущности, не имеет к игре отношения. Она

может рассматриваться как манипуляции с предметами, но не собственно предметная деятельность, которая, как отмечается в психолого-педагогической литературе, предшествует игре. В вышеприведенном примере педагог как бы забегает вперед и опережает развитие ребенка, поэтому такая деятельность не способствует развитию игры.

Согласно позиции Д. Б. Эльконина, в качестве критерия игры рассматривается *роль*: «Именно роль и органически с ней связанные действия представляют собой основную, далее неразложимую единицу развитой формы игры. В ней в неразсторжимом единстве представлены аффективно-мотивационная и операционно-техническая стороны деятельности» [48, с. 45]. Анализируя разные подходы к определению игры, Д. Б. Эльконин подчеркивает главное в ней: «Игра — это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности. Игрой у человека является такое воссоздание человеческой деятельности, при которой из нее выделяется ее социальная собственно человеческая суть — ее задачи и нормы отношений между людьми» [47, с. 20].

Существует, однако, и иная точка зрения. И. А. Модина считает, что, во-первых, приведенный критерий относится только к сюжетно-ролевой игре и, во-вторых, наличие роли зачастую не помогает, а наоборот, мешает развертыванию спонтанной игровой деятельности ребенка. Получается, что не ребенок управляет своим ролевым поведением, а роль диктует ему стереотипы поведения и игровых действий. Наблюдая за игрой детей, можно увидеть, как ребенок, выбрав, например, роль продавца, вместо того чтобы разворачивать межролевое взаимодействие, повторяет одни и те же действия: взвешивает товар, берет деньги, упаковывает покупку. В случае, если партнеры по игре делают попытку как-то разнообразить эти действия «продавца», ребенок протестует, заявляя, что он сам много раз видел: все продавцы поступают именно так. В конечном счете такие «игры» превращаются в бесконечное повторение одного и того же сюжета, в рамках которого дошкольник строит

игру слишком «реалистически»: его игровые действия являются отражением имеющегося у него реального опыта, а не его переосмысления.

Весьма популярен у родителей и педагогов такой критерий игры, как *использование игрушки*. Многие исследователи и воспитатели считают, что если ребенок взял в руки игрушку, то это автоматически означает, что он играет. Однако внимательные наблюдения показывают, что действия с игрушкой не всегда включаются ребенком в игровой сюжет. Например, дошкольник что-то конструирует из кубиков и карандашей. Взрослые полагают, что он хочет построить дом и «проложить» к нему дорогу, и, видя, как он сосредоточен и увлечен своим делом, чаще всего приписывают этой деятельности статус игры. Однако ребенка может увлечь не игра, а сам предмет, его особенности и возможности, то есть предметная деятельность, и в этой ситуации игра так и не возникает.

Е. Е. Кравцова в качестве основного критерия, являющегося сущностной характеристикой игры, выделяет *двухпозиционность игровой деятельности*. Это означает, что играющий может одновременно находиться как в игре (внутри нее), так и вне игры. Такой подход согласуется с теорией Л. С. Выготского, который, в частности, писал, что «в игре ребенок плачет как пациент и одновременно радуется как играющий» [7, с. 12]. Иными словами, можно сказать, что в игре ребенок занимает две позиции: внутри игры он пациент, а за рамками воображаемой ситуации — играющий, который осознает себя и управляет собственной деятельностью. С точки зрения Е. Е. Кравцовой, именно эта особенность игры позволяет субъекту не только подчинять свое поведение определенным правилам, но и контролировать себя, реализующего это поведение, то есть благодаря ей происходит становление и развитие субъекта игровой деятельности.

Специфические особенности игровой деятельности обуславливают ее исключительное значение для развития дошкольников. Не случайно игровую деятельность называют зоной ближайшего развития ребенка. «В игре ребенок всег-

да выше своего среднего возраста, выше своего обычного поведения. Он в игре как бы на голову выше самого себя» [7, с. 12]. И действительно, в игре дошкольник способен выполнять даже нудную монотонную деятельность, которая в другой ситуации быстро ему наскучила бы, и поступать так, как не поступил бы в реальной жизни. Например, в игре даже самый подвижный и непоседливый ребенок может долго сохранять неподвижную позу, стоять навтыжку, если ему сказать: «Давай ты будешь нашим часовым».

Как убедительно доказано в исследованиях Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, игровая деятельность может быть важнейшим средством полноценного развития личности ребенка, но лишь при условии знания и соблюдения педагогами законов ее развития. Между тем анализ практики современного дошкольного образования показывает, что многие воспитатели, создавая предметно-пространственную среду, проектируя условия развития детей в игре, не всегда руководствуются знанием закономерностей развития основных видов игр, что негативно сказывается на успешности освоения детьми как предметной, продуктивной, так и игровой деятельности. В этой связи представляется целесообразным рассмотреть периодизацию детской игры в онтогенезе, разработанную Е. Е. Кравцовой.

1.2. Психологические закономерности развития игровой деятельности в дошкольном возрасте

В отечественной психологии и в особенности в исследованиях Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, С. Л. Рубинштейна доказано, что игра как самостоятельный вид деятельности не остается неизменной. Она развивается, подчиняясь определенным внутренним закономерностям, и это развитие представляет собой ряд генетически связанных этапов.

Е. Е. Кравцовой детально разработана модель, объясняющая возникновение и развитие игры. Она представлена в периодизации развития игры, за основу построения кото-

рой взят выделенный Л. С. Выготским критерий — наличие в игровой деятельности воображаемой ситуации.

Согласно позиции Е. Е. Кравцовой, игра появляется на «арене» детского развития в три года, когда ребенок впервые психологически отделяется от взрослого. У него формируется сознание «я сам» и «личное действие» (Д. Б. Эльконин), основу которого составляет желание малыша действовать здесь и теперь так, как действуют взрослые в своей взрослой жизни. При этом возникает противоречие, суть которого Л. С. Выготский видит в появлении у ребенка ряда нереализуемых стремлений, с одной стороны, и сохранении тенденции к немедленной реализации своих желаний — с другой. Указывая путь разрешения данного противоречия, Л. С. Выготский отмечает, что ребенок может немедленно осуществить свои желания через «мнимую ситуацию», основанную на воображении. Именно оно помогает ребенку перейти из «оптического в смысловое пространство», в котором он включается в воображаемую ситуацию, создает нужные ему образы и действует с ними, как с предметами реального мира [7, с. 12].

Психологические исследования Е. Е. Кравцовой показывают, что первым видом игры дошкольников является *режиссерская предметная игра-манипуляция*. Ребенок начинает придумывать, что тот или иной предмет будет обозначать в игре, наделять их своими смыслами и значениями. Так, кубик становится «мылом», а тюбик из-под крема — «малышом», которого маленькая девочка качает на руках. В этой игре ребенок выступает одновременно режиссером, актером и зрителем. Он сам придумывает сюжет и игровых персонажей, сам разворачивает с ними действие. Чаще всего для своей игры малыш выбирает не готовые игрушки, а различные баночки, коробочки, палочки, кубики — многофункциональные предметы, которые дают простор его фантазии, тем самым помогая ему объединить предметы рассказом по смыслу. Такая игра малыша, как правило, носит индивидуальный характер. Он уединяется в укромном уголке и самостоятельно учится управлять игрушками и другими предметами.

Следующим видом возрастной игры является *образно-ролевая игра*, связанная с освоением ролевой линии на основе развития способности идентифицироваться и перевоплощаться. И если в режиссерской предметной игре ребенок учился придумывать сюжет, то в образной игре он пытается выделить ключевое действие предмета, его функцию, «проникнуть внутрь» предмета — объекта живой или неживой природы (это может быть заяц, машина, самолет...), прочувствовать его особенности. Дошкольникам еще сложно отображать в играх общественные отношения между людьми. Образная игра имеет индивидуальный характер и помогает ребенку научиться управлять «поведением» выбранных персонажей (образов).

Е. Е. Кравцова отмечает, что в «результате взаимопроникновения и синтеза режиссерской предметной игры-манипуляции и образно-ролевой игры происходит качественный скачок, связанный с появлением *сюжетно-ролевой игры*» [16, с. 139] (курсив наш. — Авт.). К этому времени в развитии ребенка наблюдаются важные изменения. Во-первых, он уже научился придумывать сюжет и перевоплощаться. Во-вторых, он психологически вырос и готов к имитации социальных отношений, характерных для общества, в котором живет. В сюжетно-ролевой игре дети обыгрывают труд и отношения людей хорошо знакомых им профессий — продавца, парикмахера, водителя и др. Это первая игра, предполагающая наличие партнеров и межролевое взаимодействие как минимум двух персонажей (врач — пациент, продавец — покупатель, пассажир — кондуктор). Ребенок сам придумывает правила, сообразные с выбранной им самой ролью, и играет с учетом этих правил. При этом правила игры подчинены сюжету.

По мере обогащения игрового опыта ребенок начинает понимать, что не только у каждого из игровых персонажей, но и у него самого может быть собственная ролевая (смысловая) позиция. Каждая сюжетно-ролевая игра имеет как общий сюжетный контекст (в больнице лечат, в парикмахерской стригут и делают прически, в магазине продают и покупают и т. д.), так и ролевые контексты различных

игровых персонажей, определяющие правила игры. Играя, дети учатся выделять, принимать и удерживать эти правила. Они «присваивают» правила на время игры, то есть делают их своими внутренними правилами, и овладевают умением выстраивать свое игровое поведение в соответствии с ними. Важно то, что ребенок выполняет игровые правила без контроля и опеки со стороны взрослых, пытается осознанно копировать поведение персонажей, хорошо известных ему. Важно также, что роль помогает ребенку сдерживать эмоции и справляться со своими непосредственными желаниями ради игры и тем самым подготовиться к следующему ее виду — *игре по правилам*.

Особенностью данного вида игры является то, что в ней сюжет свернут, а правила открыты. Сущность игры с правилами состоит в том, чтобы ребенок научился принимать чужие правила как свои и действовать с учетом их. Этот вид игры называют «воротами в учебную деятельность», поскольку в такой игре дети овладевают принципами, способами действий и учатся по-новому управлять ситуацией. Кроме того, игры по правилам являются коллективной деятельностью, в которой участвуют не менее двух партнеров с различными смысловыми позициями, а сама ситуация игры предполагает действие с учетом позиции партнеров и согласование позиций. Неслучайно Д. Б. Эльконин назвал игру с правилами школой произвольного поведения, основываясь именно на том, что в ней дети учатся осмысливать и удерживать целостный контекст игровой ситуации, принимать заданные извне правила как свои и действовать, исходя из этих правил. В играх с правилами дошкольник осваивает умения перестраивать и рефлексировать свое поведение в условиях решения общей задачи.

Вместе с тем наблюдения показывают, что на практике игра по правилам нередко предлагается детям с раннего возраста, когда ребенок еще не в состоянии осмыслить и принять чужое правило и воспринимает его только как непонятное указание, даваемое взрослым.

Завершает процесс развития игры в дошкольном возрасте *режиссерская игра*. У детей старшего дошкольного

возраста она может носить не только индивидуальный, но и коллективный характер. На основе расширяющегося жизненного опыта ребенка сюжеты игр становятся все более сложными, персонажи их живут и творят в разных пространствах и временах. При отсутствии необходимых по замыслу игрушек старшие дошкольники могут самостоятельно изготовить недостающие атрибуты для игр из разных материалов.

Выявленные Е. Е. Кравцовой закономерности развития игры позволяют ответить на ряд вопросов, возникающих в практической педагогической деятельности воспитателей: определить место использования различных видов и форм игры в образовательном процессе, спроектировать и создать развивающую предметно-пространственную среду в разных группах ДОО, спланировать задачи формирования разных видов игровой деятельности и развития ребенка в них.

Е. О. Смирнова подчеркивает: «Для того чтобы игра могла выполнить свою ведущую роль и действительно стать средством развития ценных личностных качеств, она должна иметь определенный уровень развития, соответствующий возрасту» [37, с. 94].

Однако сегодня практически все психологи и педагоги, работающие с детьми дошкольного возраста, фиксируют значительное снижение игровой активности детей и более низкий уровень развития их игровой деятельности по сравнению с нормами второй половины XX века. Авторы психологических и социологических исследований в разных странах с тревогой обсуждают исчезновение детской субкультуры, детского сообщества, рост приоритета раннего обучения в ущерб свободной детской игре, распад самой игры.

Так, профессор Тору Арити, изучая проблемы семейных отношений в Японии, пишет: «Самое большое различие между детьми наших дней и детьми прошлого времени состоит в том, что сегодняшние дети потеряли свои веселые игры... А игры для детей — это занятие, без которого они не могут обходиться; игры для детей — это, в сущности, сама жизнь...» [2, с. 35].

Прямым следствием дефицита игры, по мнению Е. Е. Кравцовой, С. Л. Новоселовой, Е. О. Смирновой и др., является целый комплекс проблем в развитии современных дошкольников. Среди них — ситуативность поведения, низкий уровень развития воображения, общения, недоразвитие воли и произвольности, эмоциональной сферы детей. Отмеченные проблемы вызывают тревогу, озабоченность и побуждают к поиску ресурсов в детском саду и семье, которые могут стать источниками полноценного становления и развития игровой деятельности, психического и личностного развития дошкольников.

1.3. Условия становления и развития игровой деятельности детей в ДОО

Согласно положениям культурно-исторической концепции, разработанной Л. С. Выготским, анализ условий, способствующих становлению и развитию игровой деятельности детей, должен основываться на двух важных понятиях — «социальная ситуация развития» и производном от него «развивающая образовательная среда».

«Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в ребенке в течение данного периода. Она определяет и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как из основного источника развития, тот путь, на котором социальное становится индивидуальным» [32, с. 21].

Таким образом, развивающую образовательную среду следует рассматривать, прежде всего, как явление социальное, динамическим центром которого является общение детей со взрослым. Однако недостаточно лишь указания на ведущую роль этого общения в психическом развитии детей. Необходимо определить его содержание применительно к детям раннего и дошкольного возраста для решения проблемы формирования психологической готовности ребенка к игровой деятельности.

В исследованиях Ф. И. Фрадкиной и Д. Б. Эльконина доказано, что в предметной деятельности в общении детей со взрослыми происходит формирование предпосылок игры. Значит, начиная с раннего возраста общение педагога с детьми должно быть игровым.

Прежде чем раскрыть содержание такого общения и требования, предъявляемые к игровому общению педагога с детьми, попытаемся проанализировать особенности образовательной среды современного детского сада и определить то место, которое занимает в ней игра.

Анализ многолетних наблюдений показывает, что в настоящее время и дети и взрослые в детских садах находятся в достаточно жестких рамках образовательной деятельности, предписанной программой воспитания и обучения детей. При этом основное внимание педагоги уделяют обучению дошкольников умениям действовать по предложенным схемам, образцам, которые они должны запомнить и повторить. У детей практически не остается свободного времени ни на самостоятельную игру, ни на совместную продуктивную деятельность и общение с окружающими. Это, по мнению психологов, отрицательно сказывается не только на их психическом, личностном развитии, но и на формировании полноценной психологической готовности к игровой, а в дальнейшем и учебной деятельности. Специалисты в области детской игры (Е. Е. Кравцова, Е. В. Звонригина, С. Л. Новоселова, Н. Я. Михайленко) отмечают, что часто в основе игр современных дошкольников лежат однообразные отобразительные сюжеты, дети с трудом удерживают правила игры, им сложно войти в роль и действовать в контексте предъявляемых к ней требований.

Не вызывает сомнений тот факт, что ответственность за создавшееся положение лежит на взрослых. Они не создают условий для становления собственно предметной и игровой деятельности и развития воспитанников в ней.

Например, одной из задач образовательной программы ДОО является развитие предметной деятельности воспитанников. В практике работы дошкольных организаций широкое распространение получила система занятий, на-

правленных на обучение детей утилитарным умениям и навыкам в процессе освоения ими сенсорных эталонов, обобщенных образцов действий с предметами. При этом критериями освоения предметной деятельности, по мнению педагогов, являются усвоение ребенком функционального назначения предметов, нормативность обращения с ними. Такой подход к организации обучения детей предметной деятельности, на наш взгляд, далеко не оптимален, так как он способствует развитию лишь исполнительской части деятельности, оставляя вне поля зрения содержательно-смысловой ее аспект, что негативно сказывается на психическом, личностном развитии детей, формировании у них психологической готовности к игре.

Другой важной задачей, стоящей перед педагогами ДОО, является формирование у воспитанников сюжетно-ролевой игры как деятельности. С этой целью начиная с трех лет воспитатели обучают детей ролевым игровым действиям, алгоритмам игр в «больницу», «парикмахерскую», «почту». Однако такой подход отнюдь не способствует ни полноценному овладению дошкольниками игровой деятельностью, ни развитию у них инициативы, творчества, самостоятельности, ни эффективному освоению программы воспитания и обучения.

Недооценивая развивающий потенциал разных видов игры, воспитатели нередко подменяют развитие игры как деятельности использованием ее в воспитании и обучении как образовательной формы. Например, в процессе обучения детей рисованию, лепке в качестве основного игрового приема педагоги используют игрушку: от ее имени ведут диалог с детьми или ставят перед ними ту или иную игровую задачу (кого-то спасти, приготовить кому-то подарок и др.). Но такое использование игры не помогает, а мешает обучению и развитию детей. Во-первых, это воспитывает у дошкольников потребительское отношение к окружающим. Во-вторых, взрослый по сути навязывает детям игровую задачу, которая может быть интересна не всем из них. Это препятствует появлению у детей желания помочь персонажу, принять игровую задачу, поставленную педагогом.

Для создания позитивной социальной ситуации развития детей, формирования образовательной среды педагогам в первую очередь нужно определить место игры как спонтанной деятельности детей и как педагогической формы в образовательном процессе. Это необходимое, но, конечно, не достаточное условие для развития игровой инициативы, самостоятельности, воображения, становления детей как субъектов предметной и игровой деятельности.

Важным аспектом формирования образовательной среды, согласно ФГОС ДО, является создание развивающей предметно-пространственной среды. Требования и принципы ее построения в настоящее время освещены в психолого-педагогической литературе и представлены в стандарте дошкольного образования.

Согласно требованиям ФГОС ДО развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной. Указанным принципам должна соответствовать как среда в целом, так и каждый предмет, ее составляющий.

Практическое преобразование предметно-пространственной среды требует от воспитателей ДОО не только знания основных принципов ее построения, их глубокого понимания и осмысления, но и учета закономерностей психического и личностного развития детей, прежде всего целенаправленного развития речи, воображения как главных новообразований раннего и дошкольного периодов.

Какой должна быть предметно-пространственная среда, чтобы соответствовать указанным принципам? Какими материалами и оборудованием ее наполнить? Могут ли дети начиная с первых лет жизни самостоятельно изменять и преобразовывать предметно-пространственную среду?

Прежде чем попытаться ответить на эти вопросы, остановимся на анализе основных проблем, возникающих у воспитателей при проектировании и реализации развивающих возможностей предметно-пространственной среды.

Изучение психолого-педагогической литературы и образовательной практики показывает, что к числу наиболее

часто встречающихся проблем относятся отсутствие у педагогов основополагающей идеи построения развивающей предметно-пространственной среды и, как следствие, замещение ее неким суррогатом. Отсутствие идей, на основе которых можно было бы создать развивающую предметно-пространственную среду, функционально отвечающую образовательным целям, приводит, как показывают наблюдения, к смещению акцентов на эстетическую сторону ее организации. В результате, по образному выражению Н. А. Коротковой, среда превращается в своего рода «витрину», а не создается как самобытное пространство, организаторами которого выступают и дети и взрослые.

Анализ опыта построения развивающей предметно-пространственной среды в ДОО свидетельствует о том, что доминирующую роль в ее конструировании играет взрослый. Ребенку же отводится роль объекта. За него решает взрослый, какой должна быть предметно-пространственная среда и чем она должна быть наполнена.

Например, в качестве критерия, по которому происходит структурирование пространства развивающей предметно-пространственной среды, выделяется определенная область знаний, которая должна быть освоена детьми (соответственно создаются уголки конструктивной, музыкальной, игровой, изобразительной деятельности). Но если мы, согласно принципам ФГОС ДО, рассматриваем ребенка как субъекта, деятельность которого в целом регулируется его собственными желаниями и интересами, а не только программными задачами, такой подход не годится. В реальной деятельности ребенка различные ее виды плавно перетекают один в другой, переплетаясь в единое целое. В этой связи важно реализовать в развивающей предметно-пространственной среде принцип интеграции — например, условия для познавательного развития могут быть представлены наличием в уголках (центрах) материалов для экспериментирования, знакомства с книгами, с живой и неживой природой, настольно-печатных игр, мини-музеев и т. д.

При конструировании развивающей предметно-пространственной среды встречаются проблемы и более част-

ного характера. Отсутствие предметов-заместителей, обобщенной игрушки, ширм тормозит формирование у детей предпосылок сюжетно-ролевой игры. Недостаток в группах игрушек-моделей, игрушек-трансформеров, макетов, представляющих в уменьшенном виде реальные сооружения и территории, затрудняет освоение воспитанниками режиссерской игры, не позволяет им самостоятельно строить игровое пространство. Вместе с тем наличие в группах тематических маркеров игрового пространства с минимальной условностью (например, уголок «Магазин») не оставляет детям возможности для преобразования среды «под замысел», как бы отнимает у них право на создание «мнимой ситуации», являющейся, по мнению Л. С. Выготского, основой сюжетно-ролевой игры.

А. Д. Андреева, изучая психологические изменения, характерные для современных детей, указывает, что традиционная игрушка всегда допускала возможность вариативного использования ее ребенком. Этому способствовали, в первую очередь, ее «открытость» и определенная условность, неполное соответствие реальным предметам окружающего мира. К примеру, «игра “в продавца”, оснащенная лишь примитивными весами, открывала детям простор для фантазии по поводу того, что из подручных средств может быть использовано в качестве товаров, упаковок, денег. А полностью укомплектованный весами, кассовым аппаратом, монетками, “продуктами”, фартучком и прочими атрибутами торговли “прилавок”, представленный в среде группы детского сада, оказывается практически невостребованным. Быстро “продав” и “купив” все то, что имеется в комплекте, дети прекращают игру. Использование “посторонних” предметов им не нужно и неинтересно» [2, с. 14].

Таким образом, оснащение групп ДОО наборами реалистичных и эстетичных современных игрушек, копирующих реальные предметы из мира взрослых, не дает возможности детям развернуть полноценную сюжетную игру, основным смыслом которой является воображаемая ситуация, а не действие со сложной игрушкой.

Рассмотренные трудности становятся препятствием в

создании развивающей предметно-пространственной среды, которая в полной мере соответствовала бы требованиям к ее построению, раскрытым во ФГОС ДО, и являлась бы пусковым механизмом, обеспечивающим становление речи, воображения, общения детей с окружающими, развитие их как субъектов предметной, продуктивной, игровой деятельности.

Возможны различные варианты изменения развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивающей создание условий для формирования психологической готовности детей к игре. В младших группах детского сада, как отмечают Е. В. Зворыгина, Н. Ф. Комарова, Н. Т. Гринявичене, это может быть внесение взрослыми и детьми в уголки обобщенных игрушек: кукол-«пеленашек», игрушек-самоделок, выполненных из разных материалов, использование многофункциональных предметов: кусков тканей, деревянных брусков, различных коробочек, которые сначала по замыслу воспитателя, а потом и по желанию детей могут превратиться в кукольное одеяло, стаканчик для чая, угощение для игрушек и т. д. В старших группах ДОО, по мнению Е. В. Трифионовой, важно создавать макетную среду, являющуюся вариантом организации обобщенной многофункциональной среды. Макетная среда дает возможность дошкольникам выбрать максимально комфортное место для игры, стимулирует их к тому, чтобы договариваться о ходе совместной деятельности, организовывать игру на разные темы и сюжеты, а также комментировать происходящие события и давать советы по дальнейшему развитию игрового сюжета.

При построении развивающей предметно-пространственной среды и создании условий для формирования психологической готовности детей к игре особого внимания заслуживают *маркеры игрового пространства*.

В исследованиях И. Л. Кириллова, Н. А. Коротковой показано, что маркеры игрового пространства — это особый тип сюжетных игрушек, имеющих универсальный, политематический характер. Это своего рода знаки, представляющие собой предметы, указывающие на место событий, где раз-

ворачивается сюжет. Главное их преимущество по сравнению с другим игровым оборудованием заключается в том, что они могут быть практически чем угодно и обозначают игровое пространство так, как того пожелают играющие дети.

Интересный опыт по изготовлению и использованию детьми универсальных маркеров игрового пространства в развивающей предметно-пространственной среде накоплен педагогами детского сада № 24 «Полянка» города Кстово Нижегородской области.

Крупные и мини-маркеры, размещаемые на столах, на платформах, в больших коробках, таят неисчерпаемые возможности для превращения их детьми в различные жилища, экологические пространства, предметы окружающего мира. Так, кусок обычного линолеума в зависимости от детского замысла может легко превратиться в шоссе, железную дорогу, мост... Из маленьких кусочков пластика юные дизайнеры могут соорудить заборчик, который будет обозначать карусель, стадион, горку и т. д. Изготовленные взрослыми совместно с детьми из разных материалов напольные, настольные ширмы также являются незаменимым ресурсом при организации различных видов игр (сюжетно-ролевых, режиссерских, с правилами), позволяя меняться игровому оборудованию и пространству.

Для становления ребенка как субъекта проектирования и реализации развивающих возможностей предметно-пространственной среды в старших группах воспитатели детского сада «Полянка» выделили несколько смысловых центров: «Игрушки-самоделки», «Стена творчества», «Карта интересов».

Сопровождая и поддерживая выбор детей, ненавязчиво подсказывая им, как удобнее разместиться и т. п., педагог подключается к той из групп, которой требуется его помощь, чтобы задать проблемную ситуацию для дальнейшего развития игры, порекомендовать материалы для разных видов продуктивной деятельности, организовать работу мастерской «Умелые руки» для ремонта игрушек и изготовления новых атрибутов и т. д. Организуя условия для разных видов продуктивной и игровой деятельности,

Универсальные
маркеры игрового
пространства
таят в себе
неисчерпаемые
возможности для
детской игры.
МБДОУ № 24
«Полянка»,
г. Кстово



воспитатель в общении с детьми занимает разные педагогические позиции в зависимости от личностных, индивидуальных особенностей детей, освоения ими того или иного вида деятельности. По отношению к одним воспитанникам педагог может занять позицию партнерства и сотрудничества («давай найдем общее решение», «мне тоже интересно узнать об этом»), по отношению к другим — позицию «незнающего» взрослого («у меня это почему-то не получается», «я забыла, как это можно сделать»).

Таким образом, конструирование детьми и взрослыми развивающей предметно-пространственной среды является еще одним необходимым условием, обеспечивающим становление и развитие игровой деятельности детей.

Организация педагогом полноценной развивающей предметно-пространственной среды предполагает понимание им психолого-педагогических основ детского развития, владение умениями и навыками выстраивания осмысленной жизнедеятельности детей, внутри которой он создает условия для целенаправленного формирования у них предметной и игровой деятельности. Создать такую позитивную социальную ситуацию развития ребенка, считают психологи (Н. Н. Поддьяков, Е. Е. Кравцова, И. А. Модина), может взрослый, который способен к игровому общению, взаимодействию с детьми, к поиску различных смыслов и контекстов проблемных ситуаций.



В совместной игровой деятельности педагог учит детей управлять своей игрой.
МБДОУ № 24 «Полянка», г. Кстово

Например, в совместной с детьми игре взрослый не только задает деятельность (контекст, образцы), но и сам действует вместе с воспитанниками, или, другими словами, он ведет игру и одновременно в нее погружен. При этом педагог, с одной стороны, выполняет функцию партнера детей по игре, а с другой — руководит игрой и собой как ее участником, то есть произвольно управляет собственной игрой и всегда способен перестроиться в зависимости от изменившихся обстоятельств (например, в случае изменения хода игры). Руководить совместной игрой он должен очень тонко, так, чтобы дети чувствовали себя источником собственной игровой деятельности.

Для развития у детей умения управлять своей игрой взрослый создает в игре различные препятствия, проблемы. Например, Е. Е. Кравцова предлагает прием, заключающийся в том, что воспитатель «мешает» детям играть так, как они привыкли, и разрушает тем самым сложившиеся стереотипы.

Так, по замыслу детей, они собираются ехать в театр на автобусе. Но оказалось, что автобус сломался. Дети начинают думать, что делать. Наконец подали автобус, однако в нем нет сидений. Дети встают, держась за поручни, и игра снова принимает привычный оборот. Но педагог предлагает новую проблему: взволнованно сообщает, что забыла деньги на проезд. Привычный ход событий опять нарушается, дети озадачены. Решили собрать деньги педагогу на проезд.

Взяли билет. Только все успокоились, снова воспитатель «мешает» детям играть: выходит не на той остановке...

Необходимость решения подобных нестандартных ситуаций вынуждает детей постоянно перестраиваться, чтобы преодолевать препятствия, а значит, помогает дошкольникам изменяться и развиваться в личностном плане, учит строить одну и ту же игру каждый раз по-разному.

Реализация рассмотренных выше требований к созданию образовательной среды, по нашему мнению, позволяет заложить основу для овладения дошкольниками полноценной предметной, продуктивной деятельностью, что обеспечит в дальнейшем успешное формирование у них психологической готовности к игровой деятельности.

Вместе с тем, как отмечается в теории и практике дошкольного образования, существуют серьезные проблемы, связанные с подготовкой детей к игровой деятельности. Многие ученые указывают на низкий уровень психологической готовности детей к игре. Так, Н. В. Разина подчеркивает, что так называемый кризис трех лет, с которого официально начинается младший дошкольный возраст, у современных детей наступает позднее и фактически превращается в кризис четырех лет. Е. В. Зворыгина, Н. Н. Палагина указывают, что многие дети, поступающие в младшую группу детского сада, по своим психологическим характеристикам являются еще не дошкольниками, а детьми раннего возраста, что предполагает решение проблем коррекции их психического развития.

Другой сложный аспект, связанный с готовностью дошкольников к игре, как показывают результаты наших экспериментальных исследований, — это своего рода заикливание детей среднего и старшего дошкольного возраста на предметной деятельности, что ведет к искаженному развитию у них игры. В этой связи представляется целесообразным остановиться на рассмотрении сущности понятия «психологическая готовность детей к игре» и анализе причин, затрудняющих переход детей от предметной деятельности к игровой.

1.4. Диагностика психологической готовности детей к игровой деятельности

Проблема преемственности между ранним и дошкольным периодами психического развития ребенка с каждым годом все больше привлекает к себе внимание педагогов и психологов. В настоящее время преемственность раннего и дошкольного этапов психического развития рассматривается как успешный переход ребенка от предметной к игровой деятельности в период, обозначаемый в психологической науке как «кризис трех лет».

До сих пор среди ученых не принято единого определения понятия «психологическая готовность к игровой деятельности». Однако, несмотря на расхождения в толковании сущности этого понятия, практически все исследователи считают ранний возраст благоприятным периодом для формирования психических качеств и способностей ребенка, которые является необходимыми предпосылками к формированию игровой деятельности.

Раскрывая содержание понятия «психологическая готовность детей к игре», специалисты выделяют как психологические достижения детей раннего возраста, так и качества (показатели), свидетельствующие о состоявшемся переходе ребенка из раннего в дошкольный период развития. Так, Е. Е. Кравцова отмечает, что к началу дошкольного возраста ребенок должен уметь выделять себя из окружающего мира, знать назначение и функции предметов, называть их («заменять» словами), общаться со взрослым по некоторым правилам. Т. В. Ермолова особо выделяет еще одно психологическое качество — «гордость за свои достижения», то есть переживание малышом себя как самостоятельно действующего субъекта, выделение и отнесение к самому себе результатов собственных действий, сопровождающееся переживанием гордости за них. Психологическим показателем выхода ребенка из кризиса трех лет, по мнению Н. В. Разиной, является наличие у него способности переосмысливать окружающее, использовать речь для общения и самостоятельной регуляции своей деятельности.

Итак, переход детей от предметной деятельности к игровой возникает в результате полноценного проживания ребенком раннего возраста и кризиса трех лет. Он обеспечивается развитием речи и предметной деятельности в раннем возрасте, а также развитием способности ребенка переосмысливать окружающие предметы и ситуации. Психологическая готовность к игровой деятельности предполагает, что ребенок становится субъектом предметной деятельности. Это означает, что он способен самостоятельно ее строить, достигать в ней практического результата. Чтобы обеспечить успешный переход ребенка от предметной деятельности к игровой, взрослым необходимо уметь своевременно определять и корректировать трудности, которые могут возникать у него как в названных видах деятельности, так и в общении с окружающими людьми. Для решения этих задач педагоги могут использовать несложные задания, проведение которых не потребует от них ни специальной подготовки, ни значительных затрат времени и сил. Остановимся на этом вопросе подробнее.

Предметная деятельность и развитие речи

Для изучения развития предметной деятельности и речи детей можно предложить им выполнить четыре задания со знакомыми и незнакомыми предметами: конструктором лего, фотобачком (аксессуаром, предназначенным для проявления фотопленки), стандартным набором игрушек (кукла, заяц, мишка), роботом-трансформером. Назовем условно эти задания «Конструктор лего», «Фотобачок», «Игрушки», «Трансформер». Целесообразно проводить их через небольшие промежутки времени — неделю или две, чтобы воспитанники не утратили к ним интерес.

Взрослый предлагает ребенку поиграть с игрушками и наблюдает за его действиями, тактично отвечая на вопросы, но не предлагая помощи, пока ребенок сам не попросит об этом. Наблюдение за поведением и деятельностью детей с предметами и игрушками проводится по следующим показателям:

- ▶ характер действий с предметами;

▶ наличие/отсутствие у ребенка позиции по отношению к предмету, к педагогу, эмоционального отношения к выполнению задания;

▶ содержание речевых высказываний.

Важно обращать внимание на то, насколько осознанно и осмысленно ребенок строит свою индивидуальную деятельность с предметами и общение со взрослым.

Как показывают наши исследования, анализ особенностей поведения и предметной деятельности детей позволяет условно разделить их (независимо от возраста) на шесть групп, что и соответствует уровню развития их предметной деятельности. Охарактеризованные ниже особенности поведения детей, отнесенных к разным группам на основе выполнения диагностических заданий, проиллюстрированы выдержками из протоколов экспериментальной работы, проведенной автором в дошкольных учреждениях Нижнего Новгорода.

Первая группа. Это дети, проявляющие низкий уровень развития предметной деятельности. Они принимают задание без особого интереса, манипулируют с предметами и игрушками, ориентируясь на их внешние свойства, обследуют предметы, но не делают попыток открыть или видоизменить предмет, то есть достичь практической цели его использования. Иногда подменяют деятельность с предметом ситуацией общения со взрослым. Вместе с тем в их деятельности наблюдаются отдельные попытки осмысления своих практических действий. Они часто обращаются к взрослому за подтверждением своих знаний об особенностях предметов.

Катя Г. (3 г. 3 м.) осторожно берет фотобачок, рассматривает его со всех сторон, пальцем обследует поверхность крышки, потом начинает его трясти. Периодически, с достаточно большим промежутком времени, задает педагогу вопросы: «А это для чего? Там кубики?» После ответов взрослого поведение ребенка не меняется.

Вторая группа. У дошкольников, отнесенных к этой группе, наблюдается предметная деятельность более высокого уровня (с фотобачком, роботом, другими игрушками). Они предпринимают неоднократные попытки получить

практический результат: открывают фотобачок, изменяют конструкцию робота, разбирают машину на детали. В то же время часто отвлекаются в процессе деятельности, пытаются общаться со взрослым, задают вопросы, но ответа на них не требуют. Манипулируют предметами, подтверждая свои знания о них с помощью взрослого.

Маша К. (2 г. 6 м.) рассматривает фотобачок, восклицает: «Ой, какая банка!» Пытается открыть крышку бачка руками, зубами, но не достигает успеха. Пытается дуть в стержень бачка, говорит: «Ветер залетает». Нажимает на стержень, переворачивает фотобачок, снова нажимает на стержень. Спрашивает: «Это такая коробочка?» После подтверждения взрослым названия предмета стучит продолжительное время фотобачком по столу.

Третья группа. Дети обследуют предметы и игрушки, имеют довольно большой запас знаний о свойствах отдельных предметов и их функциональном назначении. Они уже сознательно начинают конструировать практическую позицию по отношению к предмету, и это помогает им получить результат самостоятельной предметной, продуктивной деятельности, осмыслить его. При этом дошкольники пытаются планировать предстоящую деятельность. Сначала они разбирают фотобачок, трансформируют робота в машину, самолет и т. д., а затем вовлекают взрослого в разговор по поводу характеристик предметов, хотя и не ждут ответа на свои вопросы. В процессе действий с предметами эпизодически проговаривают функциональное назначение их деталей. Получив результат, пытаются создать игровую ситуацию и как-то действовать в ней, но организовать совместное со взрослым общение в рамках предметной деятельности не могут.

Андрей Ф. (3 г. 11 м.) говорит, рассматривая робота: «Это мне надо. Это робот». Затем, раскладывая крылья у игрушки, мальчик сообщает: «Сейчас сделаю самолет!» Выполнив поделку, говорит: «Смотри, какой самолет у меня получился!» Затем берет самолет в руки, «летает» с ним по группе. Спрашивает: «А танк как сделать? Это вот так надо?» Ответа не ждет. Складывает колеса, полу-

чается танк. Имитирует стрельбу из танка: «Бах-бах-бах! Смотри, танк стреляет! А по телевизору показывали, как танк стрелял!»

Четвертая группа. Дети, вошедшие в эту группу, в построении практической деятельности следуют замыслу. Они сознательно конструируют практическую позицию по отношению к предметам и игрушкам, реализуя самые разнообразные цели: разобрать и собрать фотобачок, выполнить разные конструкции из деталей фотобачка, трансформировать робота. Эти дети предпринимают попытки использовать предмет в деятельности как средство достижения своей цели. Получив результат — поделку, используют ее для создания игровой ситуации. Активно сопровождают свои действия с предметами мимикой, жестами, речью, то есть осмысливают предмет. Начав предметную деятельность, дети этой группы могут затем плавно трансформировать ее в предметно-экспериментальную и игровую, причем делают это непроизвольно. Самостоятельная деятельность у этих дошкольников занимает достаточно продолжительный отрезок времени. Этих детей отличает то, что в предметной деятельности они пытаются обойтись без помощи взрослого, занимая независимую позицию по отношению к нему.

Алиса Б. (4 г. 3 м.) разбирает фотобачок, снимает его крышку, разбирает на детали, рассматривает ее. Отделяет одну часть катушки от другой, ставит на стол, отмечает: «Это будет стол». Затем берет часть поменьше, переворачивает колесиками вверх: «Это стульчик, на нем будет сидеть маленькая куколка». Держит в руках стержень, осматривает «мебель», улыбается, ставит стержень на стол и говорит: «Это будет стул, мы его поставим сюда. Ой! Он падает. Ой, нет, он большой. Нет, это будет шкаф, а это, — берет крышку от фотобачка, — диванчик. А это будет маленькая куколка». Берет маленький стержень — «куклу», сажает ее на «диванчик».

Пятая группа. Дети, отнесенные к этой группе, показывают достаточно высокий уровень развития предметной деятельности. Они имеют большой запас знаний о свойствах предметов и их функциональном назначении, что

позволяет им экспериментировать со способами действий с предметами. Эти дошкольники занимают практическую либо исследовательскую позицию по отношению к предметам, объединяют предметы в игровой ситуации. Действия с предметами сопровождают эгоцентрической речью (речью для себя). Эти дошкольники начинают осмысливать свою деятельность: они действуют либо в реальной ситуации, либо в условной ситуации игры. Если они испытывают затруднения в преобразовании предметов, то самостоятельно обращаются за помощью к взрослому.

Настя М. (3 г. 3 м.) снимает крышку фотобачка, вынимает катушку, внимательно рассматривает ее. Снимает верхнюю часть катушки, катает ее по столу. Все детали последовательно раскладывает на столе, затем собирает их в обратной последовательности, рассматривает предмет целиком, перевернув его вверх дном. После этого крутит стержень у фотобачка, смотрит, что произойдет с ним. Занимается исследованием свойств фотобачка достаточно продолжительное время.

Шестая группа. Эти дошкольники демонстрируют самый высокий уровень развития предметной деятельности. Они могут самостоятельно организовать исследовательскую деятельность с предметами, сознательно конструируют исследовательскую позицию к предметам, планируют задачи и средства их реализации, осмысливают способы исследования ситуации, свою деятельность по преобразованию предмета. Это отражается в их речевых высказываниях, в которых прослеживается опора на имеющийся опыт и сопоставление с реальностью тех действий или игровых ситуаций, которые они производят с предметом. Дети этой группы могут начать предметную деятельность, затем сознательно, произвольно трансформировать ее в исследовательскую, игровую и наоборот.

Ксения Н. (5 л. 4 м.) держит в руках фотобачок, размышляет вслух: «Надо поворачивать сюда, — показывает на стрелку, — и что же будет?» Крутит стержень. «Она (банка, то есть фотобачок) не работает. Я поворачиваю крышку, а она не работает». Поднимает фотобачок вверх, смотрит,

что находится внизу. Затем восклицает: «Ой, тут что-то написано. Наверное, можно ее открыть, стрелка показывает сюда. Я попробую в обе стороны». Пробует открыть. Крышка открылась. «Тут ничего нет. А разве здесь что-то было? Попробую подумать. Да, внутри была какая-то штука». Рассматривает стержень, продолжает комментировать полученные результаты: «Он тоже вынимается. Ясно, тут что-то было переделано». Затем собирает все детали в обратном порядке. «Лучше закрыть и забыть про это».

Таким образом, проведение всех предлагаемых заданий дает возможность определить важнейшие показатели психологической готовности детей к игровой деятельности — уровень развития их предметной деятельности и речи. Воспитанники, отнесенные к первой и второй группам, имеют низкий уровень развития речи и предметной деятельности; у воспитанников, отнесенных к третьей и четвертой группам, отмечается средний уровень развития речи и предметной деятельности; дети, вошедшие в пятую и шестую группы, имеют высокий уровень развития речи и предметной деятельности.

Развитие игровой деятельности

Для изучения развития игровой деятельности детей используются те же самые предметы и игрушки. Использование аналогичных предметов необходимо для изучения преобладающего вида деятельности, сравнения уровней развития предметной и игровой деятельности дошкольников. Условия проведения заданий также остаются прежними, то есть взрослый не вмешивается в деятельность детей.

Наблюдать и анализировать особенности развития игровой деятельности детей целесообразно не только на основе рассмотренных выше критериев и показателей (характер действий воспитанников с игрушками и другими предметами, позиция ребенка по отношению к ним, к педагогу, содержание речевых высказываний), — особое внимание следует обратить на такой критерий, как *создание воспитанниками воображаемой ситуации*, являющейся, по утверждению Л. С. Выготского, основой игры. Так же как при анализе предметной деятельности, наблюдения за по-

ведением и игрой детей позволяют разделить всех воспитанников независимо от возраста на шесть групп, которые и соответствуют уровням развития их игровой деятельности.

Первая группа. Дети, отнесенные к этой группе, показывают достаточно низкий уровень развития игровой деятельности. Они действуют с предметами и игрушками без особого интереса, выполняют либо предметно-специфические действия, либо практическую деятельность с ними.

Дима С. (2 г. 6 м.) рассматривает машину, катает ее по столу. Другими игрушками не манипулирует, но и не дает их никому из детей, если они хотят их взять и рассмотреть. Затем пытается разобрать машину: снимает колеса, кузов, заглядывает, что внутри кузова. Идет в уголок, где лежат кубики, вынимает их из коробки, начинает строить гараж. Увлекается строительством и про другие игрушки забывает.

Вторая группа. Дети выражают эмоциональное отношение к игрушкам, обозначают себя, свою позицию, выполняют отдельные разрозненные игровые действия.

Рома П. (5 л. 6 м.) берет в руки машинку, начинает возить ее по столу. Рассматривает чашку. Берет игрушечного зайца, изображает, как зайчик прыгает. Обращается к зайцу: «Хочешь пить?» Подносит к зайчику чашку. «Попил». В одну руку берет зайца, в другую машину, изображает, как машинка догоняет зайчика.

Третья группа. Дети начинают использовать игрушки и другие предметы для создания некоторого игрового пространства, моделирования воображаемой ситуации, вводят свою позицию по отношению к игрушкам, которая отражается в их речи, строят индивидуальную деятельность.

Андрей Ф. (4 г.) берет в руки игрушечного зайца, говорит: «Иди, зайчик, попей!» Подносит чашку, «поит» зайчика. Затем поливает его водой из чашки, восклицает: «Ой-ой-ой!» Берет чашку, «дает» ее в руку кукле и говорит: «Я не буду, кукла, в гости к тебе приходить! Я — зайчик, я хочу полетать. Я убегаю от волка!» Сажает зайца в тарелку, поднимает его и говорит от имени куклы: «Смотрите, смот-

рите, заяц в летающей тарелке! Смотрите, как он долго летает!» Ставит тарелку с зайцем на стол, обращается от имени зайца к кукле: «Кукла, дай мне попить кипяченой водички. Я так долго летал».

Четвертая группа. Дети, отнесенные к этой группе, в построении игры действуют от замысла, используют предмет или игрушку (фотобачок или робота) для создания воображаемой ситуации. При отсутствии необходимых предметов используют предметы-заместители, но только в одном значении. Дошкольники этой группы сознательно конструируют свою режиссерскую позицию, что отражается в их речевых высказываниях. Самостоятельная индивидуальная игровая деятельность занимает у них достаточно продолжительное время.

Сережа Ш. (4 г. 9 м.) берет машинку, говорит: «Машинка поехала на работу». Сажает зайца в машину, комментирует действия зайца «дикторским» тоном: «Заяц сел и поехал на машинке на работу». Везет машинку по столу. «Приехав» на край стола, высаживает зайца. «Заяц пришел домой, пьет чай». Берет чашку и поит зайца чаем. «В Москву зайка поедет. Поехали!» Подражает сигналу автомобиля: «Би-би-би! Ой, машинка сломалась, зайка будет ее ремонтировать. Надо инструменты из дома принести». Берет воображаемые инструменты, начинает ремонтировать машинку. Сообщает: «Починил». Довозит машинку до края стола и роняет ее на пол. «Все тонет, игрушки тонут. Зайка плачет, тонет. Буль-буль». Поднимает зайца с пола, комментирует: «Все, выплыл зайка». Говорит взволнованным голосом от имени куклы: «Брр, как холодно, скорей спасай меня, зайка!»

Пятая группа. Дети придумывают сюжет, исходя из условной позиции. В меньшей мере, чем дети предыдущих групп, сопровождают свои действия с игрушками и предметами мимикой, жестами, движениями. В их игре уже присутствует развернутая речь: они комментируют действия персонажей, изменяют интонацию, говорят за них с разной степенью выразительности. Эти дети осмысливают игровую ситуацию и свою деятельность как режиссера игры.

Игорь К. (6 л. 6 м.) рассматривает игрушечного зайца, «превращает» его в собачку. Имитирует лай собачки: «Тяф-тяф!» Затем от имени собачки говорит кукле: «Вставай, вкусно пахнет. Обед уже готов. Сейчас гулять пойдем». Строит диалог собачки и куклы. От имени куклы говорит: «А за мной мама придет?» От имени собачки обращается к кукле: «Джеся (имя куклы), ты не заболела? Надо ехать за доктором». Везет собачку на машинке. Затем собачку «превращает» в доктора. «Так, здравствуйте, кого лечить?» От имени куклы тоненьким голоском продолжает: «Меня! Я заболела». «Доктор» берет чашку, наливает лекарство. От его имени мальчик обращается к кукле: «Давай в твою кружечку нальем лекарство». Затем доктор осматривает куклу, говорит ей: «У тебя такие пушистые волосы. Надо тебе свежим воздухом дышать, надо, чтобы с тобой кто-то гулял». От имени собачки ребенок говорит: «Вот сюда иди, садись на лавочку, посиди. Через полчаса я за тобой приду». Подводит собачку к кукле, спрашивает: «Как дела? Как ты себя чувствуешь?»

Шестая группа. Дети, отнесенные к этой группе, реализуют игру в речевом плане, действуют в ней, исходя из обобщенной режиссерской позиции, осмысливают и переосмысливают игровую ситуацию с разных сторон.

Наташа К. (6 л. 8 м.) среди всех игрушек выбирает зайца и куклу, говорит: «Кукла как будто будет зайчиком в красных трусах. Я сейчас расскажу про них рассказ. Жили-были два зайчика. Они скакали наперегонки по два часа в день. Зайчик в красных трусах быстрее бегал, он всегда везде побеждал. А потом побеждал зайчик желтенький. Они делали каждый день зарядку, а потом ходили загорать. Сначала вытягивали правую ногу, а потом левую. Желтенький зайчик любил кататься на доске на колесах. А когда начинался футбол, они смотрели его друг с другом по телевизору, а потом смотрели “Ну, погоди!”».

Таким образом, проведение всех заданий дает возможность определить уровень развития игровой деятельности дошкольников. У детей, отнесенных по результатам выполнения всех заданий к первой и второй группам, данный уровень характеризуется как низкий; у воспитанников,

отнесенных к третьей и четвертой группам, — как средний; дети, вошедшие в пятую и шестую группы, имеют высокий уровень развития игровой деятельности.

Сравнительный анализ уровней развития предметной и игровой деятельности дошкольников позволяет сделать следующие выводы. У детей, имеющих высокий уровень развития предметной деятельности, могут проявляться разные уровни развития игры: низкий, средний или высокий. При среднем уровне развития предметной деятельности, как правило, наблюдается средний или низкий уровень развития игровой деятельности. У воспитанников, имеющих низкий уровень развития предметной деятельности, игровая деятельность обычно отсутствует.

Подводя итоги сказанному, отметим, что наличие у ребенка высокого уровня развития предметной деятельности не является единственной ключевой предпосылкой, обеспечивающей его психологическую готовность к игровой деятельности. Специалисты считают, что начало развития игровой деятельности связано со способностью ребенка принять воображаемую ситуацию и найти адекватный способ действия в ней. Для изучения развития данной способности у детей можно использовать разные игровые ситуации с теми же предметами и игрушками. Но педагогу при проведении этих заданий необходимо коренным образом поменять свою позицию: теперь ему важно активно моделировать воображаемую ситуацию и побуждать детей к активному включению в совместную с ним игровую деятельность. Например, предлагая ребенку поиграть с фотобачком, взрослый говорит, что это кастрюля, в которой надо приготовить обед мишке или кукле (назовем условно это задание «Кастрюля»). В другом задании («Волшебный человечек») педагог обращается к ребенку от имени робота и предлагает малышу поиграть с этим «волшебным человечком», подружиться с ним. Содержание воображаемых ситуаций может изменяться не только по желанию педагога, но и по желанию детей (к примеру, фотобачок в играх может превращаться в стиральную машину, стол, стул, а также в различных персонажей).

Уровень развития ситуативности в общении детей со взрослыми

Уровень развития ситуативности в общении ребенка со взрослым может определяться на основе следующих критериев и показателей:

- ▶ характер действий с предметами, игрушками;
- ▶ позиция ребенка по отношению к предмету (игрушке), к взрослому;
- ▶ эмоциональное отношение ребенка к деятельности;
- ▶ речевое сопровождение деятельности.

Особенно важно обратить внимание на то, принимает ли ребенок воображаемую ситуацию, удерживает ли он ее на протяжении всей игры со взрослым и его отсутствия, выбирает ли адекватный способ действия в ней.

Наблюдения за поведением и игрой детей позволяют независимо от их возраста выделить среди них шесть групп в соответствии с уровнем развития ситуативности в общении со взрослым.

Первая группа. Дети проявляют низкий уровень ситуативности в общении со взрослым. Задание принимается ими без особого интереса. Они либо внимательно наблюдают за деятельностью взрослого, бесцельно манипулируя предметами, либо подменяют деятельность ситуацией общения, активно задают взрослому вопросы, связанные с особенностями предложенного предмета. При этом сам ребенок на вопросы педагога отвечает механически, смотрит по сторонам, на других детей, на игрушки.

Катя Г. (3 г. 3 м.) на вопрос педагога: «Что же делают в кастрюле?» отвечает: «Мама варит суп в кастрюле».

Вторая группа. Дети, отнесенные к этой группе, эпизодически включаются в деятельность взрослого. Когда он задает вопросы, они или молчат, или продолжают манипулировать предметом.

Например, обращаясь к Свете К. (2 г. 5 м.), педагог говорит: «Ой, смотри, мишка загрустил, сейчас заплачет. Что же с ним случилось?» Девочка отвечает: «Он кушать хочет». Берет фотобачок, вынимает из него содержимое, ставит на стул. Воспитатель спрашивает: «Что ты делаешь?»

Света отвечает: «Кашу варю». Через некоторое время девочка отвлекается, берет стержень с колесиками, начинает возить его по столу и занимается этим довольно продолжительное время. Воспитатель пытается возобновить игру: «А мишка опять загрустил. Он так любит компот, да некому его угостить». Педагог изображает, что варит компот: как будто насыпает сахар, мешает в бачке стержнем, как ложкой в кастрюле. «Из чего же мишка будет пить компот?» Света наблюдает за действиями взрослого, но в его игру не включается. Воспитатель показывает, что поит мишку компотом, говорит: «Ой, я тоже люблю компот. Кто же меня компотом угостит?» Девочка фотобачок в руки не берет, но делает движения, похожие на процесс наливания компота. «Вот пей!» — обращается к мишке. Воспитатель продолжает: «И зайчик к нам пришел в гости. Он тоже проголодался. Зайчик просит мишку накормить его вкусной кашей». Света берет детали фотобачка-«кастрюли», начинает из них что-то строить. На предложение воспитателя не реагирует.

Третья группа. Дети, отнесенные к этой группе, на вопросы педагога отвечают по смыслу; они начинают строить игровое пространство и свою индивидуальную деятельность, в которую не принимают взрослого. При этом дошкольники используют предметы-заместители по предложению взрослого; иногда, эпизодически, подыгрывают взрослому. В целом их деятельность напоминает предметную с элементами игровых действий.

Приведем пример игрового взаимодействия педагога с Виталием Г. (4 г.). Воспитатель говорит: «Посмотри, Виталик, у куклы Тани день рождения! К ней должны прийти друзья в гости». Виталик спрашивает: «А какие друзья? Их много будет? Ой, вот зайка пришел в гости». Затем ребенок говорит от имени зайца: «Мы пришли в гости к Тане. Поздравляю тебя, Таня, с днем рождения». Воспитатель продолжает: «А вот и машинка приехала. Зачем она приехала?» Виталик берет машинку. «Она приехала в гости к Тане». Виталик изображает, как будто вынимает подарки из машины. Педагог развивает сюжет: «Стала кукла Таня гостей угощать. Поставила на стол торт с ро-

зочками». Мальчик не реагирует на слова взрослого, берет машинку и катает ее по столу. Воспитатель от имени куклы приглашает зайку пить чай и кушать торт. Виталик берет куклу, сажает зайца, между ними ставит чашку с блюдцем, подносит чашку сначала зайцу, потом кукле.

Четвертая группа. Дети начинают использовать предмет для создания некоторой условной, воображаемой ситуации. Их ответы на вопросы взрослого намного содержательнее, чем у детей предыдущей группы. Когда взрослый начинает играть, дошкольники подыгрывают ему. В отличие от детей третьей группы они не только не отказываются от участия взрослого в игре, но и строят свою деятельность, ориентируясь на него, что свидетельствует о принятии ребенком воображаемой ситуации. При отсутствии необходимых предметов используют предметы-заместители, но только в одном значении, что говорит о том, что они пытаются искать адекватный способ действия в воображаемой ситуации. Однако если взрослый перестает играть, переходят к простым манипуляциям с предметами.

Антон К. (5 л. 3 м.) на предложение педагога подружиться с «волшебным человечком» — роботом отвечает: «Робота ранили. Он добрый. Его надо полечить». Берет палочку, как будто прослушивает робота фонендоскопом. «Все, я его вылечил. Сейчас он полетит к друзьям». «Превращает» палочку в космический корабль. Имитирует полет робота на космическом корабле. Воспитатель прекращает играть с ребенком, и через некоторое время Антон начинает трансформировать игрушку в танк.

Пятая группа. Это дети с высокими показателями ситуативности в общении. Поведение их заметно отличается от поведения дошкольников первых четырех групп. Их отличают активность, инициативность, способность подчинять свое поведение правилу, задаваемому контекстом предмета. Дети этой группы с желанием включаются в деятельность взрослого, активно используют предметы-заместители. Изредка и сами проявляют инициативу вовлечения взрослого в игру, вносят небольшие изменения в ее сюжет. Деятельность их включает большое количество игровых

действий, соединенных в контексте, заданном взрослым. После того как взрослый прекращает участвовать в игре, в течение длительного времени продолжают действовать в том же контексте.

Андрею П. (5 л. 3 м.) воспитатель предлагает подружиться с волшебным человечком. Андрей берет робота, трансформирует его в бронемашину, объясняет: «Это волшебный человечек, он превращается в самолет, в боевую машину, в танк». Воспитатель берет автомобиль для настольной игры и говорит: «Автомобиль захватили преступники». Андрей отвечает от имени робота — броневой машины: «Внимание! Внимание, остановитесь! Я вызываю полицию». Воспитатель двигает автомобиль, комментирует свои игровые действия: «Полиция прибыла по вашему сигналу». Андрей продолжает развивать сюжет игры: «Преступники скрылись. Робот превращается в самолет. Самолет полетел искать преступников. Приземлился на маленьком аэродроме. Бензин кончился... Бжик-бжик!» Действует, как будто заправляет самолет. «А теперь летим! Отсчет времени: 5, 4, 3, 2, 1. Все, прилетели». Превращает самолет в робота. Имитирует его походку: шагает большими тяжелыми шагами. Имитирует перестрелку робота с преступниками. «Бах, бах! Ранили робота». Уронил робота на пол. Поднимает его, рассматривает. Берет машину из уголка. Обращается к воображаемому водителю машины: «Давайте меня лечить — я робот автоматический». Подвозит машину, грузит робота на машину, кряхтит, увозит его. Игра заканчивается.

Шестая группа. Дети, отнесенные к этой группе, активно принимают участие в деятельности, организуемой взрослым. Один и тот же предмет может быть использован ими в нескольких значениях: и как материал для строительства, и как предмет для игры. Дошкольники активно вовлекают взрослого в свою деятельность, и когда он прекращает игру, самостоятельно используют предложенный им контекст и смысл предмета в своей деятельности.

Ира Ф. (5 л. 6 м.) начинает рассказ: «К кукле на день рождения пришел зайчик. Он говорит: «Здравствуй, Таня. Я пришел к тебе в гости. Я принес тебе подарок». Берет

блюдец, подносит к кукле: «Я принес тебе лесных орешков, кушай!» Воспитатель спрашивает, что зайчик стал потом делать. Ира берет зайца, ставит рядом с куклой и говорит: «Давай теперь будем надувать воздушные шары. Вот я надул, дарю тебе». Берет чашку, ставит перед куклой. «Вот какой большой шарик!» Взрослый включается в игру: «А потом зайчик и кукла стали петь песни. Им было весело-весело!» Ребенок подыгрывает: «А потом заяц предложил кукле делать зарядку для хвоста». Берет куклу и зайчика, имитирует движения зарядки. «А потом они стали играть. Кукла догоняла зайца, дотрагивалась до него, потом заяц бежал за куклой». Изображает, как кукла бежит за зайцем. «Заяц предложил кукле играть в прятки. Кукла пряталась, заяц ее искал. Потом они пошли мультики про волка смотреть. Когда наступил вечер, они пошли спать. Кукла говорит: “Давай прыжками допрыгаем до твоего дома в лесу, так быстрее”». В конце игры Ира сочинила экспромтом двустихие: «Маленький зайчик на лужке сидел, маленький зайчик прыгал, скакал и песни пел».

Таким образом, проведение всех предлагаемых заданий позволяет педагогам определить уровень развития ситуативности в общении ребенка со взрослым. Можно заключить, что дети, отнесенные по результатам выполнения всех заданий к первой и второй группам, имеют низкий уровень развития ситуативности общения со взрослым; отнесенные к третьей и четвертой группам — средний уровень, а дети, вошедшие в пятую и шестую группы, обладают высоким уровнем развития ситуативности общения со взрослым.

Анализ особенностей поведения детей при выполнении предложенных им заданий с одним и тем же предметом («Фотобачок» — «Кастрюля», «Робот» — «Волшебный человечек»), показывает взаимозависимость уровня развития предметной деятельности и уровня развития ситуативности общения детей с окружающими. Дети раннего и дошкольного возраста, имеющие низкий уровень развития предметной деятельности, отличаются и низким уровнем ситуативности общения с взрослыми; воспитанники с высоким уровнем развития предметной деятельности демон-

стрируют также высокий уровень ситуативности общения. Интересно отметить при этом, что дети, имеющие как высокий, так и средний и низкий уровни развития предметной деятельности, могут испытывать затруднения в принятии воображаемой ситуации и нахождении адекватного способа действия в ней.

На основании полученных результатов можно утверждать также, что особенности выполнения заданий непосредственно связаны с развитием ситуативного общения ребенка со взрослым. У воспитанников, демонстрирующих высокий уровень ситуативности в общении со взрослым, и у детей с низким уровнем ситуативности проявляется различное отношение ко взрослому, его вопросам, ко всей экспериментальной ситуации. Воспитанники с низким уровнем ситуативности общения воспринимают только непосредственный смысл обращенных к ним вопросов, не удерживают контекста общения, не понимают условности позиции взрослого. Дети с высоким уровнем ситуативности общения видят условность позиции взрослого, понимают смысл его вопросов, находят адекватные способы деятельности в предложенной ситуации.

Эту форму общения мы назвали *ситуативно-контекстной*. Она начинает интенсивно складываться у детей раннего возраста и продолжает развиваться в младшем, среднем и старшем дошкольном возрасте. Как показали результаты проведенных экспериментальных исследований, развитие ситуативно-контекстного общения ребенка со взрослым является показателем его психологической готовности к игровой деятельности. Данная форма общения позволяет детям принимать ситуативно возникающие задачи и действовать в воображаемой ситуации. Для того чтобы убедиться в этом, можно предложить детям игровую ситуацию: педагог показывает детям нарядную куклу и при помощи вопросов подводит их к созданию воображаемой ситуации «У куклы Тани день рождения». Сравнительный анализ особенностей общения детей со взрослым при выполнении этого и других подобных заданий показывает, что воспитанники с низким уровнем ситуативности в общении самостоятельно с зада-

нием не справляются. Они не принимают задаваемую педагогом воображаемую ситуацию и не способны адекватно в ней действовать. Дети со средним уровнем развития ситуативности в общении со взрослым также не могут справиться с заданием самостоятельно и нуждаются в частичной помощи взрослого. Пока воспитатель играет с ребенком, дошкольник удерживает воображаемую ситуацию и пытается в ней адекватно действовать. Но как только взрослый прекращает игру, ребенок «соскальзывает» с игровой деятельности на манипуляции с предметами. Воспитанники с высоким уровнем ситуативности в общении со взрослым самостоятельны в выполнении задания, они могут удерживать и конструировать воображаемую ситуацию, адекватно в ней действовать в течение длительного времени.

Итак, овладение детьми ситуативно-контекстным общением со взрослым является необходимым условием для выделения и принятия ими воображаемой ситуации, что, в свою очередь, благоприятно влияет на формирование их игровой деятельности.

Рассмотренные условия — развитие предметной деятельности, речи, ситуативных форм общения детей со взрослыми — способствуют полноценному психическому развитию детей в раннем и дошкольном возрасте, а также подготовке их к успешному переходу от предметно-манипулятивной к игровой деятельности. Однако приходится признать, что на практике педагоги ДОО далеко не всегда обеспечивают соблюдение этих важных условий. Жизненный опыт конкретного ребенка, особые формы его воспитания и обучения (а у каждого ребенка они уникальны), те или иные индивидуальные особенности могут в некоторых случаях привести к отклонениям в развитии речи, воображения, предметной и игровой деятельности, ситуативных форм общения со взрослыми.

Необходимо ясно представлять, какими профессиональными компетенциями должен обладать педагог, чтобы обеспечить успешный переход детей от раннего возраста к дошкольному периоду, от предметной деятельности к игровой. Речь об этом пойдет в следующей главе пособия.

2.1. Сущность понятия «игровая компетентность педагога». Структура и особенности игровой компетентности

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет повышенные требования к квалификации педагога ДОО и в частности к его готовности осваивать новые подходы к профессиональной деятельности. Компетентный педагог дошкольного образования должен обладать профессиональными качествами, которые помогут ему создать условия для поддержки и развития инициативы, самостоятельности, воображения, творчества, коммуникативных способностей детей в разных видах деятельности и прежде всего в игре. При этом реализация развивающих возможностей игры как ведущего вида деятельности дошкольника и как педагогической формы в образовательном процессе ДОО непосредственно зависит от уровня развития игровой компетентности педагога. Данную точку зрения убедительно обосновали в своих работах Е. О. Смирнова, Е. Е. Кравцова и другие исследователи.

В этой связи необходимо остановиться на вопросе о сущности и структуре понятия «игровая компетентность воспитателя ДОО».

В настоящее время в психолого-педагогической науке все более утверждается точка зрения, согласно которой игре и игровой культуре отводится важное место в профессиональной деятельности педагога. Напомним, во-первых, что, по определению Д. Б. Эльконина, игровая деятельность — это ведущая деятельность ребенка, поскольку в ней удовлетворяются все его потребности, и особое значение имеет формирование произвольности и самостоятельности [48]. Во-вторых, использование игры как формы организации жизнедеятельности ребенка способствует гуманизации образовательного процесса в ДОО, а следовательно, и осознанию педагогами необходимости собственного личностного и профессионального роста. В-третьих, воспитатель, организуя образовательный процесс, в котором важную роль играют средства культуры в целом и игровой культуры в частности, оказывает педагогическое влияние на сознание дошкольников, обеспечивает единство социализации и индивидуализации ребенка, что является одной из приоритетных задач современной системы дошкольного образования [1].

Вместе с тем различные трактовки понятия игровой компетентности педагога в научной литературе свидетельствуют о сложности и неоднозначности этого феномена.

В работах ряда известных ученых — Р. И. Жуковской, Д. В. Менджерицкой, А. П. Усовой, Е. В. Зворыгиной, С. Л. Новоселовой, Н. А. Коротковой, Н. Я. Михайленко — игровая компетентность исследуется как вид профессиональной компетентности педагога. Р. И. Жуковская, Д. В. Менджерицкая определяют понятие игровой компетентности с позиций развития игровых умений детей. Е. В. Зворыгина, С. Л. Новоселова трактуют рассматриваемый феномен с точки зрения готовности и способности педагога эффективно применять методики обучения детей игре. Для этого воспитателю необходимо понимать специфику игры, иметь представление о том, какой она должна быть на каждом возрастном этапе дошкольного детства, владеть практическими приемами организации игровой деятельности и самому уметь играть с детьми разного возраста.

В зависимости от понимания содержания термина «игровая компетентность» ученые выделяют различные составляющие в структуре самого этого феномена.

Так, Е. О. Смирнова, рассматривая игровую компетентность как базовую составляющую квалификации дошкольного педагога, в качестве основных ее компонентов выделяет *креативность и развитое воображение*: умение придумать сюжет, по-новому увидеть привычную ситуацию, придать новое значение знакомым предметам, преодолеть сложившиеся стереотипы. Дошкольный педагог сам должен уметь играть и заражать детей своей эмоцией. Для него важно знание разнообразных игр — фольклорных, народных и современных, представляющих особый пласт культуры, адресованный детям и несущий в себе серьезный развивающий потенциал. Для этого ему необходимы особые личные качества: открытость, артистичность, эмоциональная выразительность и — что особенно важно — серьезное отношение к игровой ситуации, а также тактичность и чуткость [37, с. 96].

И. Л. Кириллов рассматривает вопрос о структуре игровой компетентности воспитателя в контексте взаимосвязи специфики дошкольного образования и профессиональных компетенций, определяемых ФГОС ДО и профессиональным стандартом педагога. В качестве необходимой составляющей игровой компетентности И. Л. Кириллов особо выделяет *когнитивный компонент*: наличие у воспитателя теоретических знаний об особенностях, видах детской игры, ее роли в развитии детей, понимание педагогом места и возможностей использования игры в образовательном процессе. Ученый обращает внимание на то, что педагогу необходимы умения диагностировать игру, организовывать ее поддержку, создавать предметно-пространственную среду для нее, а также владение алгоритмом действий по передаче игровых способов воспитанникам. В плане *трудовых действий воспитателя* И. Л. Кириллов отмечает определение и преодоление трудностей, препятствующих развитию игры, создание условий для совместной игровой деятельности взрослых с детьми и самостоятельной игры детей.

И. А. Комарова, А. А. Кулешова, Н. Г. Здорикова вводят понятие «*профессионально-игровая компетентность педагога*», определяя ее как *интегральное качество личности, готовность и способность осуществлять творческую игровую деятельность, генетическим ядром которой является интерактивность субъекта* [11, с. 65].

И. П. Лотова рассматривает профессионально-игровую компетентность «как взаимосвязанное и взаимообусловленное единство теоретической и практической подготовки будущего педагога, базу которой составляет психолого-педагогический информационный фонд личности в сочетании с опытом, гибким владением игровыми технологиями, а также готовностью и способностью к осуществлению специально направленной игровой деятельности» [21, с. 47].

Описывая структуру игровой компетентности, ученые предлагают разные подходы к выделению ее составляющих и определению их значимости в контексте создания педагогами условий, обеспечивающих полноценное психическое, личностное развитие детей.

Ряд исследователей отмечают, что «главным элементом в структуре профессионально-игровой компетентности является опыт выполнения социальных ролей и функций, обеспечивающий деятельностно-творческий аспект образованности личности» [11, с. 65].

Среди важных компонентов структуры рассматриваемого феномена И. А. Комарова, А. А. Кулешова, Н. Г. Здорикова выделяют *эмоционально-ценностный компонент*: способность педагога занимать гуманистическую позицию по отношению к воспитанникам, понимать и осознавать потенциальные возможности игровых технологий в личностном развитии ребенка, их влияние на становление воображения дошкольников, на развитие межличностных отношений детей в группе.

Ряд исследователей — Н. П. Анিকেева, В. О. Нотман, А. И. Тимонин, С. А. Шмаков, Е. В. Груздова, С. А. Шарипова — в структуре игровой компетентности особое внимание уделяют *готовности педагога принять игровую позицию* в общении и взаимодействии с детьми.

По мнению Н. Н. Поддьякова, игровая позиция педагога является квинтэссенцией психологического и физического здоровья, той благодатной основой, на которой взрослый может успешно строить увлекательный мир, делая его более веселым, светлым и добрым, что позитивно сказывается и на детском творчестве, его продуктах, их эмоциональной окрашенности.

В психолого-педагогической литературе исследователи выделяют и рассматривают различные проявления игровой позиции педагога: играющий партнер (Н. Я. Михайленко), играющий режиссер (Т. Л. Чепель), координатор, консультант, со-игрок (О. В. Солнцева). Многообразие позиций, которые воспитатель может занимать в детской игре (аниматор, организатор, диагност, исследователь, партнер), реализуется через его *коммуникативную компетентность*. Разумеется, все этапы поддержки детской игры (предварительная подготовка, ход игрового процесса, развитие сюжета) предполагают реализацию всех перечисленных позиций педагога в единстве. Именно его коммуникативная компетентность позволяет достичь их взаимодополняемости, своего рода симбиоза, что способствует не только развитию педагога и ребенка как субъектов игровой деятельности, но также развитию личности воспитателя и его игровой компетентности.

Аналізу научно-педагогических основ игровой позиции посвящена работа Е. В. Груздовой, где она «рассматривается как система устойчивых отношений педагога к детям, проявляющихся одновременно в игровой роли, социальной функции и личностной позиции. Роль задается условиями игры; социальная функция дана субъекту как члену игрового общества; личностная позиция вырабатывается индивидуально. Игровая позиция воспитателя предполагает овладение внутриигровым языком, выраженным в слове, жесте, мимике, пластике» [41, с. 177].

Структура игровой позиции представляет собой сложное образование, которое включает: рефлексивный компонент, заключающийся в способности педагога видеть реальную ситуацию с разных сторон и вычленять в ней игровые воз-

можности; «инфантилизацию» как способность устанавливать доверительные отношения с окружающими; эмпатию как способность чувствовать игровые состояния других людей; креативность как способность находить нестандартные пути достижения поставленной цели (Е. В. Груздова).

В качестве важнейшей характеристики игровой позиции большинство ученых выделяют операционально-деятельностный компонент — игровой опыт педагога, под которым понимается совокупность практически освоенных воспитателем умений по оперированию элементами сюжетной игры, такими как содержание, роль, игровое действие, правило. Игровой опыт способствует обогащению игровой позиции воспитателя и становлению игровой деятельности детей, так как основные виды игры дошкольника (режиссерская, сюжетно-ролевая, игра с правилами), как отмечают М. Г. Копытина, Е. Е. Кравцова, формируются в совместной деятельности педагога с детьми.

Особое внимание исследователи уделяют изучению компетентности педагога в области игровой деятельности в контексте развития его *личностного и профессионального самосознания*.

Эффективная педагогическая деятельность воспитателя предполагает тесную взаимосвязь теории и практики, которая обеспечивала бы каждый раз новое конструирование им форм и методов работы с детьми и родителями при решении профессиональных задач.

Совершенно особое место в педагогической деятельности занимают *личностная и профессиональная позиции педагога*. Сложность профессии педагога состоит в том, что, с одной стороны, он должен максимально отождествлять себя с ребенком, чтобы достичь доверительного отношения и открытости с его стороны. С другой стороны, его эмпатия не должна мешать ему анализировать ситуацию и участвующих в ней партнеров «из точки вовне» (Ж. Левин). Работа воспитателя предполагает одновременное владение профессиональной и личностной позициями. Это требует достаточно высокого уровня развития рефлексивных способностей, благодаря которым педагог может осознавать и анализиро-

вать как свою профессиональную деятельность, так и свою личностную и профессиональную позицию в ней.

В современной психолого-педагогической литературе профессиональная позиция педагога рассматривается как показатель его профессионализма. Она ориентирует воспитателя на понимание современных реалий, мотивов и способов взаимодействия с ребенком (Л. И. Божович, М. И. Лисина, В. Г. Маралов, В. С. Мухина, А. В. Петровский), обеспечивает замену традиционных ценностей обучения на ценности развития личности дошкольника.

Полного единства в понимании и интерпретации учеными рассматриваемого понятия нет, однако общим для всех исследователей данного феномена является то, что профессиональная педагогическая позиция, как частный случай профессиональной позиции, определяется как *проявляемое в деятельности отношение специалиста к профессии и к себе в ней*. Так, О. П. Чозгиян отмечает: «Профессиональная педагогическая позиция рассматривается как формируемое профессионально-личностное качество, основанное на совокупности ценностно-смысловых отношений педагога к профессии и определяющее индивидуальный стиль его профессиональной деятельности» [44, с. 7].

Осуществленное Т. П. Фомичевой исследование профессиональной позиции в контексте развития профессионального самосознания воспитателей выявило, что профессиональное самосознание должно находиться под контролем личностного сознания человека. Когда у педагога нет четкого разделения между профессиональным и личностным самосознанием (личностной и профессиональной позициями) или профессиональное самосознание оказывается лидирующим, то у него возникают трудности в профессиональной деятельности, в общении с детьми.

Исследование причин, лежащих в основе разного соотношения профессиональной и личностной позиций воспитателей, свидетельствует, что они связаны с недоразвитием или особым развитием их игровой деятельности.

Анализ результатов исследований игровой деятельности педагогов, проведенных Е. Е. Кравцовой, Т. С. Новиковой,

показал, что в процессе ее развития у человека формируется способность управлять собственной игрой, которая по своим особенностям во многом соответствует требованиям, диктуемым со стороны профессиональной педагогической позиции. Это означает, что взрослый, способный управлять своей игрой, приобретает возможность посмотреть на себя с точки зрения игры, оценить себя как играющего (например, роль пациента).

Профессиональная позиция позволяет педагогу воспринимать себя вне рамок своей профессии — как мать, подругу, сестру и т. д. В то же время, осознавая себя матерью, сестрой, другом, педагог произвольно конструирует и контролирует свою позицию воспитателя дошкольного учреждения.

Таким образом, профессиональная педагогическая позиция позволяет субъекту рефлексировать свою личностную позицию и произвольно ее конструировать.

Такие особенности, как сращивание профессиональной и личностной позиций, гиперразвитая профессиональная позиция, независимость педагогической и личностной позиций, выявленные Т. П. Фомичевой у значительной части педагогов ДОО, непосредственно связаны с тем, что они не умеют *играть в свою профессиональную деятельность*. Способность педагога играть в собственную профессиональную деятельность, по мнению Т. П. Фомичевой, является важным показателем его квалификации, связанным с осознанием как профессиональной, так и личностной позиции.

Итак, на основе анализа психолого-педагогической литературы можно предложить следующий подход к определению содержания и структуры понятия «игровая компетентность воспитателя ДОО».

Под *игровой компетентностью педагога ДОО* нами понимается *интегральное личностное образование, включающее совокупность мотивационно-ценностных ориентаций, личностных и профессиональных качеств педагога, знаний и умений, позволяющих ему обеспечивать условия, направленные на создание позитивной социальной ситуа-*

ции развития всех участников образовательных отношений.

Игровая компетентность воспитателя ДОО представляет собой целостную структуру, состоящую из четырех взаимосвязанных компонентов:

- ▶ мотивационно-ценностного;
- ▶ когнитивного;
- ▶ деятельностного;
- ▶ личностно-профессионального.

Мотивационно-ценностный компонент игровой компетентности воспитателя ДОО предполагает ценностные ориентации педагогов на реализацию ФГОС дошкольного образования, осознание (понимание) ими задач, путей, средств построения профессиональной деятельности, основанной на приоритетах развития детей раннего возраста в предметной деятельности, детей дошкольного возраста — в игровой деятельности.

Когнитивный компонент игровой компетентности воспитателя ДОО включает систему знаний о законах психического и личностного развития детей на разных этапах онтогенеза; специфических особенностях предметной, игровой деятельности, закономерностях развития этих видов деятельности в раннем и дошкольном возрасте; учет данных знаний педагогами при организации образовательного процесса, а также осознание способов личностного и профессионального саморазвития.

Деятельностный компонент игровой компетентности воспитателя представляет собой развернутые умения на практике осуществлять педагогическую деятельность в контексте требований ФГОС ДО по созданию условий для становления и развития предметной, игровой деятельности детей на основе осознанного и произвольного конструирования педагогом своей профессиональной деятельности. К наиболее значимым умениям воспитателя можно отнести умения играть, целенаправленно строить, развивать, менять, контролировать, анализировать и рефлексировать как собственную игровую деятельность, так и игру других людей, а также выстраивать контексты общения и совмест-

ной игровой деятельности, имеющей учебное содержание, для организации спонтанного и косвенного обучения детей и взрослых.

Личностно-профессиональный компонент игровой компетентности воспитателя включает ряд значимых качеств личности: эмпатию, креативность, ответственность, критичность, способность рефлексировать, оценивать собственную личностную и профессиональную позиции, профессиональную деятельность коллег, игровую деятельность детей, а также отношение специалиста к себе как профессионалу и к собственной профессии.

Исследователи отмечают, что личностная и профессиональная позиции являются важными факторами развития профессиональной компетентности педагога. Поэтому мы считаем, что взаимосвязь и взаимообусловленность процессов развития личностной и профессиональной позиций и профессиональной (игровой) компетентности должны найти отражение в содержании и технологиях, формах и методах обучения воспитателей в системе повышения квалификации педагогических кадров в ДОО.

Рассмотрим, какие условия необходимо создать в дошкольной образовательной организации для развития игровой компетентности педагогов.

2.2. Условия развития игровой компетентности педагогов в ДОО

Модернизация системы дошкольного образования и связанный с ней поиск новых путей и способов педагогической деятельности выдвигают на первый план необходимость создания условий для развития личностного и профессионального самосознания педагогов ДОО, повышения уровня их игровой компетентности. Именно профессионализм педагога должен рассматриваться не только как главный фактор успешности реализации ФГОС ДО, но и как условие достижения воспитанниками результатов освоения основной образовательной программы дошкольного образования (ООП ДО).

В профессиональном стандарте педагога и ФГОС ДО сформированы требования к профессиональным компетенциям воспитателей, обеспечивающим условия для создания позитивной социальной ситуации развития всех участников образовательных отношений. Согласно положениям этих документов, в современных условиях возрастает значимость повышения квалификации педагогических кадров как составной части системы непрерывного образования. В частности, увеличиваются запросы науки и практики в области совершенствования игровой компетентности педагогов ДОО.

Развитие игровой компетентности педагогических работников системы дошкольного образования осуществляется как в ходе их практической профессиональной деятельности, так и в процессе специально организованного обучения в ДОО. Профессиональная деятельность педагога, связанная с организацией игр и непосредственным участием его в играх детей, является, по мнению С. Л. Новоселовой, Н. Я. Михайленко, Е. В. Зворыгиной, одним из необходимых условий повышения его игровой компетентности.

Между тем анализ педагогической практики и специальные исследования данной проблемы свидетельствуют, что организации игры в дошкольных учреждениях (особенно игры сюжетно-ролевой) воспитатели либо вовсе не уделяют внимания, и этот вид детской активности развивается стихийно, либо чрезмерно ее регламентируют.

Трудности, связанные с педагогической поддержкой и развитием детских игр, обусловлены в значительной степени спецификой игровой деятельности, самой ее природой. Подчеркнем еще раз, что игра — это самостоятельная деятельность дошкольника. Тем не менее воспитатели зачастую пытаются ее жестко регламентировать, поскольку в сознании многих из них преобладает, по мнению Е. В. Трифоновой, «взрослоцентричная» модель игры, в рамках которой ребенок фактически низведен до статуса объекта [34, с. 122]. Осуществляя прямое руководство игрой детей, педагоги обучают их конкретным игровым действиям,

направляют их внимание на формальные признаки, присущие принятой роли, те или иные «профессиональные» процедуры и т. п., а не на смысл ролевого взаимодействия. Это препятствует как развитию игры у дошкольника, так и совершенствованию навыков профессиональной деятельности педагогов.

Серьезные трудности связаны с планированием воспитателями работы по поддержке и развитию детской игры. Анализ календарных планов, составленных педагогами, показывает, что большинство из них стремятся планировать как тематику детских игр, так и игровые действия, которые воспитанники должны выполнить для реализации того или иного сюжета. А это приводит к стандартизации игры, подмене ее предметной деятельностью. В результате у детей не формируется игровая деятельность, а у воспитателей не изменяется личностное и профессиональное самосознание.

Как же содействовать развитию игры, не стесняя при этом самостоятельности, инициативы и творчества детей?

Рассматривая систему дошкольного воспитания, исследователи (Е. О. Смирнова, Л. П. Стрелкова, Г. Г. Кравцов, Е. Л. Бережковская) отмечают, что процесс формирования личности ребенка предполагает особый уровень развития личности у тех, кто этот процесс организует и направляет, поскольку «личность формирует личность». В соответствии с этим решение проблем, связанных с созданием условий для становления и развития игры детей, непосредственно зависит от организации *личностно-ориентированного обучения* педагогов, результатом которого должно стать развитие их игровой компетентности. Данный вопрос является в настоящее время одним из самых актуальных для практики дошкольного образования.

Какие же принципы должны быть положены в основу такого обучения и какие условия необходимо создать для их реализации в образовательной среде ДОО?

Определяя психологические характеристики личностного поведения, Л. С. Выготский отмечал, что там, где человек чувствует себя источником собственного поведения и

деятельности, он поступает лично. Поэтому организуемое в ДОО лично-ориентированное обучение должно быть построено таким образом, чтобы обучающийся педагог чувствовал себя его источником.

Многолетнее изучение психологических особенностей обучения педагогов позволило Е. Е. Кравцовой сформулировать условия организации лично-ориентированного обучения педагогов в ДОО.

Первое условие — наличие внутренней мотивации педагогов к обучению.

Как отмечают В. Т. Кудрявцев, Г. А. Цукерман, эффективность обучения педагогов в значительной мере зависит от их внутренней мотивации, стремления к самоизменению и развитию. Это значит, что педагоги должны не только повышать свой профессиональный уровень, свою квалификацию в отношении создания условий, обеспечивающих полноценное психическое, личностное развитие детей, но и осваивать способы собственного саморазвития и самоизменения.

Между тем анализ практики показывает, что созданная руководителем ДОО система внешних стимулов не всегда обеспечивает осознание педагогами собственных мотивов профессиональной деятельности, не ведет к изменению их внутренней мотивации, связанной с необходимостью саморазвития.

В то же время наблюдения говорят о том, что зачастую наиболее эффективным для повышения мотивации к обучению оказывается выбор заведующим, старшим воспитателем ДОО нетрадиционных стимулов в зависимости от индивидуальных особенностей педагогов. Например, для активизации у воспитателей мотивов признания и самоутверждения руководитель методической службы может привлекать их к анализу календарных планов работы коллег. Активизировать мотивы самовыражения методист может путем побуждения воспитателей к экспертизе апробируемых в практике технологий развития детей в игре. Это требует от педагогов уточнения и расширения их знаний, связанных с теорией игры, то есть организации деятельности самообразования.

Изменение мотивационной среды ДОО, как отмечает Е. Е. Кравцова, предполагает учет руководителями ДОО индивидуальных особенностей педагогов (темперамента, характера, психологического возраста), а также особенностей зоны их ближайшего развития.

На основании анализа исследований Л. С. Выготского можно прийти к выводу: зона ближайшего развития педагогов (так же как и детей) характеризуется пространством между тем, что воспитатель умеет делать самостоятельно, и тем, что он сам сделать не может, но с помощью извне справляется с заданием. Однако в отличие от детей взрослые могут самостоятельно определять свою зону ближайшего развития.

Нередко воспитатели обращаются к методисту за помощью, за советом, как построить в группе развивающую предметно-пространственную среду, в которой дети будут успешно осваивать игру. И методист в зависимости от индивидуальных особенностей педагогов стремится оказать им эту помощь. К примеру, одних воспитателей он знакомит с фотографиями с изображением такой среды, с другими совместно организует уголки в группе для освоения детьми разных видов игры, третьим дает советы, каким игровым оборудованием дополнить среду, чтобы она носила развивающий характер.

Кто-то из педагогов принимает предлагаемую методистом помощь, кто-то не готов ее принять. Однако во всех подобных случаях, по мнению Е. Е. Кравцовой, не происходит ни развития воспитателей как субъектов собственной профессиональной педагогической деятельности, ни изменения зоны их ближайшего развития.

Для решения этих задач крайне важно организовать такие формы обучения в ДОО, чтобы воспитатели, которые получают помощь от методиста по тем или иным вопросам, в свою очередь, выступали учителями по отношению к другим воспитателям. Это позволит им не только наиболее полно реализовать собственный профессиональный потенциал и способности, но и научиться управлять профессиональной деятельностью — своей и коллег.

Планирование работы по самообразованию

| ФИО педагога, должность, категория | Проблема | Этапы самообразовательной деятельности | Способ представления результатов |
|--|--|--|---|
| Иванова Н. Н., воспитатель высшей категории | Метод игровых проектов в воспитании и обучении старших дошкольников | 1. Изучение состояния работанности проблемы в теории и практике. 2. Определение темы проектной деятельности. 3. Разработка содержания этапов организации проектов на текущий учебный год | 1. Участие в работе педагогической гостиной по проблеме развития детей в игре. 2. Творческий отчет на педагогическом совете. 3. Мастер-класс для родителей и педагогов «Значение игровых проектов для подготовки детей к школе» |
| Сидорова А. Н., воспитатель первой категории | Современные технологии поддержки развития детей в игровой деятельности | 1. Анализ реализуемой образовательной программы. 2. Диагностика игры детей. 3. Анализ требований ФГОС ДО к психолого-педагогическим условиям реализации ООП ДО. 4. Выбор современных технологий | 1. Участие в работе «круглого стола» по проблеме «Создание условий для развития детей в игре». 2. Презентация модели реализации развивающей предметно-пространственной среды на педагогическом совете. |

Итак, второе необходимое условие организации личностно-ориентированного обучения и повышения профессиональной (игровой) компетентности педагога ДОО — самообразование педагогов. Это положение обосновывают в своих работах ряд исследователей (Г. В. Яковлева, В. Я. Ляудис, К. Ю. Белая, П. И. Третьяков).

При этом, по мнению ученых, самообразование следует понимать как «достижение личностью такого уровня работы над собой, педагогической компетентности, профессионального мастерства и других форм отношений в процессе педагогической деятельности, который обеспечивает развитие педагогических качеств, убеждений, активности поведения». Самообразование определяется как непрерывный процесс формирования и развития личности педагога, интегрируемый потребностями личности и общества, характеризующийся компенсаторной, адаптирующей и развивающей функциями [45, с. 83].

Содержание самообразовательной деятельности, согласно позиции Г. В. Яковлевой, заключается в приобретении педагогом профессиональных компетенций, которыми некоторые другие педагоги уже владеют; расширении общего кругозора; приспособлении педагога к изменившимся условиям профессиональной деятельности; формировании и развитии у него способности активно и компетентно участвовать в преобразовании себя и своей педагогической деятельности.

Ученые особо отмечают также, что планирование самообразования каждого педагога должно осуществляться на личностно-ориентированной основе. Воспитателям важно самостоятельно определить интересующие их темы, исходя не только из приоритетных направлений деятельности учреждения, задач на текущий учебный год, целей, определенных в программе развития детского сада, но также и из анализа конкретных затруднений, возникающих в их педагогической деятельности, направленной на формирование игры детей. В качестве примера приведем возможный вариант системы планирования педагогами работы по самообразованию (табл. 1).

Окончание табл. 1

| ФИО педагога, должность, категория | Проблема | Этапы самообразовательной деятельности | Способ представления результатов |
|------------------------------------|----------|---|--|
| | | развития детей в игре (в соответствии с программой воспитания и обучения) | 3. Проведение мастер-класса для родителей по изготовлению совместно с детьми игрушек-самоделок |

Мотивация педагогов к профессиональному развитию во многом определяет успешность и результативность методической работы, основное назначение которой — создание в ДОО коллектива единомышленников, заинтересованных в общем результате. Поэтому *третье условие личностно-ориентированного обучения связано с особенностями организации обучения педагогов, их активным участием в различных формах методической работы.*

Как отмечает К. Ю. Белая, методическая работа должна носить опережающий характер и обеспечивать развитие всего образовательного процесса в соответствии с новыми достижениями педагогической и психологической науки. Однако сегодня, по мнению П. Н. Лосева, существует проблема низкой эффективности методической работы во многих ДОО. Основная причина — формальная реализация системного подхода, подмена его случайным набором рекомендаций, отсутствие индивидуально-дифференцированного подхода в работе с педагогами [20, с. 45].

Анализ практики показывает, что нередко выбор содержания работы с педагогами в ДОО отличается бессистемностью, отсутствием связей между задачами повышения квалификации воспитателей и результатами мониторинга их педагогической деятельности, направленной на развитие детей в игре. В планах методической работы отсутствуют актуальные проблемы, связанные с диагностикой педагога-

ми игровой деятельности детей, планированием ими задач и методов поддержки развития игры, разработкой индивидуальных образовательных маршрутов развития детей в игре. Во многих детских садах реальные проблемы образовательного процесса, проблемы конкретных педагогов и воспитанников, с одной стороны, и содержание методической работы — с другой никак не связаны между собой. Это приводит к формализму проводимых методических мероприятий и, как следствие, к неготовности педагогов оказывать поддержку воспитанникам в освоении ими игры.

Как показывают результаты исследований П. И. Третьякова, В. А. Новицкой, наиболее эффективным способом обогащения профессиональной, а значит, и игровой компетентности педагога является его методическое сопровождение: «Основная задача — организация научно-методического сопровождения и поддержки педагога в повышении уровня его игровой компетентности, разработке и продвижении по индивидуальной траектории профессионального развития» [29, с. 5]. Методическое сопровождение педагога, по определению В. А. Новицкой, понимается как «специально организованное, систематическое взаимодействие методиста и воспитателя, направленное на оказание помощи воспитателю в выборе путей решения задач и типичных проблем, возникающих в ситуации профессионального совершенствования, с учетом имеющегося у него уровня игровой компетентности» [29, с. 6—7].

Методическое сопровождение, целью и основным содержанием которого является совершенствование профессиональной педагогической деятельности воспитателей, предполагает определение трудностей и проблем в работе воспитателей, совместную разработку индивидуальных маршрутов развития их игровой компетентности в зависимости от результатов оценки ее состояния, осуществление вариантов методического сопровождения конкретного воспитателя и групп воспитателей со схожими профессиональными трудностями.

Раскрывая условия развития игровой компетентности педагогов в ДОО, ученые выделяют ряд важных правил

организации личностно-ориентированного обучения специалистов дошкольного образования.

Первое правило, выделяемое Е. Е. Кравцовой, — *организация специальной по отношению к содержанию обучения, новой по отношению к обучающемуся педагогу среды, где происходит не передача знаний, а обмен информацией*. Организация такой среды подразумевает, что обучение педагогов должно носить индивидуальный характер. Индивидуальное обучение предполагает непосредственное взаимодействие обучающегося воспитателя с методистом, психологом; в основе его лежит учет индивидуальных особенностей педагога, прежде всего связанных с освоением им разнообразных позиций общения: «над», «под», «на равных» [15].

В этой связи ученые рекомендуют обратить внимание на организацию микрогрупповых форм обучения, что предоставит обучаемым педагогам больше возможностей не только для обогащения опыта их общения друг с другом, решения профессиональных задач, но для и осознания себя субъектами обучения. Использование этих форм в обучении педагогов позволяет им видеть не только отдельные дисциплины, разделы программы, которые в данный момент являются предметом обучения, но и его конечные результаты, которые станут содержанием обучения через довольно продолжительное время.

Таким образом, *второе правило* — *организация обучения в микрогруппах*. При этом объединение воспитателей в микрогруппы должно осуществляться по индивидуально-личностному принципу — *разумеется, не на основе личных симпатий или антипатий, а исходя из характера тех профессиональных проблем, которые педагоги намерены решить в процессе обучения*. По мере развития коллектива, формирования доверительных личностных отношений педагогов друг с другом и с организаторами методических мероприятий возможно эффективное использование и других оснований для разделения педагогов на микрогруппы.

Третье правило организации личностно-ориентированного обучения, направленного на развитие игровой компе-

тентности педагогов, выделяемое Е. Е. Кравцовой, касается проблемы *оценки результатов обучения и профессиональной деятельности воспитателей*.

Общеизвестно, что взрослые люди имеют собственную оценку себя и своей профессиональной деятельности. Оценка, даваемая профессиональной деятельности педагога ДОО заведующим, старшим воспитателем, часто служит для педагога своего рода критерием, с помощью которого он утверждает в правильности собственной самооценки. В этой связи обучаемым воспитателям часто более интересен процесс оценивания, чем его результат.

Принимая во внимание все сказанное, при организации различных форм повышения квалификации педагогов в ДОО методистам необходимо учитывать, что *оценка результатов как профессиональной деятельности, так и обучения может быть инициирована самими обучаемыми педагогами*. Важно побуждать их разрабатывать и анализировать критерии оценки, например, качества целеполагания при создании условий для развития игры, игрового взаимодействия воспитателей с детьми. Это будет способствовать развитию у воспитателей ДОО способности не только адекватно контролировать процесс обучения, но и рефлексировать как собственную профессиональную деятельность, так и деятельность коллег.

В последние годы в ходе проведения различных форм повышения квалификации в ДОО особое внимание уделяется использованию в обучении воспитателей интерактивных методов, проведению разнообразных деловых, имитационных игр, мозговых штурмов, педагогических рингов, брифингов и т. д. Анализ работ Н. П. Анисеевой, В. О. Нотмана, А. И. Тимониной, М. А. Викулиной показывает, что использование игровых форм обучения повышает активность педагогов, помогает им преодолеть страх ошибки в освоении нового, научиться играть разные роли, находить выходы из сложных ситуаций, возникающих в их профессиональной деятельности.

Конечно, в настоящее время игровые методы профессиональной подготовки — давно уже не новинка. Использо-

зование их должно быть продуманным, а главное — адекватным поставленным целям обучения. Иначе может возникнуть некое перенасыщение и, как следствие, пресыщение ими. Кроме того, как показывает анализ практики, надежды, возлагаемые на игровые методики, во многих случаях не оправдывают себя с точки зрения эффективности их использования для развития у воспитателей умений управлять собственной профессиональной деятельностью.

К примеру, часто смысл организуемой методистом деловой игры сводится либо к закреплению полученных педагогами знаний по определенной проблеме, либо к «подготовке» их к обучению, либо к обеспечению релаксации и пауз, но не к созданию условий, обеспечивающих живой опыт самостоятельных профессиональных действий педагогов в различных проблемных ситуациях. Конечно, этот метод является более эффективным, нежели стандартные лекции, однако, хотя в деловых играх участники занимают более активную позицию по отношению к обучению, тем не менее они не имеют условий для формирования собственной игровой деятельности.

Е. Е. Кравцова выделяет три области использования игровой деятельности в профессиональном обучении взрослых. Первая из них связана с проведением психотерапевтической работы. Возможности игры взрослых позволяют не просто использовать ее для накопления нужного опыта, но и реально изменить с ее помощью ход психического развития человека.

Вторая область применения игры — это разного рода профессиональные тренинги и игры. Введение игр для решения профессиональных проблем позволяет, с одной стороны, выйти из эмоционально напряженной ситуации (в игре все «понарошку», не всерьез), с другой стороны — помогает понять позицию оппонента и найти решение возникшей проблемы.

Наконец, третья область использования игровой деятельности в обучении взрослых связана с тем, что в игре субъект получает реальные средства воздействия на себя самого, учится произвольно изменять и строить свое по-

ведение, деятельность, общение. Эта способность является неотъемлемой частью профессии педагога, для которой основным инструментом является общение, взаимодействие с детьми и взрослыми.

Четвертое правило организации личностно-ориентированного обучения связано с использованием в обучении педагогов игровой деятельности и характерных для нее механизмов межличностного взаимодействия. Как отмечают исследователи (Т. П. Фомичева, И. А. Модина), игра, во-первых, помогает участникам обучения трансформировать обучение по программе другого в обучение по своей собственной программе; во-вторых, позволяет целенаправленно развивать (или в случае необходимости корректировать) педагогическую позицию педагогов. Наконец, в-третьих, использование игры дает педагогам возможность не только создавать условия для произвольного управления своей профессиональной деятельностью, но и выявлять имеющиеся проблемы и затруднения.

Реализация рассмотренной системы требований к организации личностно-ориентированного обучения педагогов, по нашему мнению, создаст основу для успешного формирования игровой компетентности воспитателей ДОО.

О том, как на практике в условиях детского сада обеспечить формирование и развитие игровой компетентности воспитателей, речь пойдет в следующей главе методического пособия.

3.1. Диагностика игровой компетентности педагогов как предпосылка конструирования программы их обучения в ДОО

В предыдущих параграфах пособия уже отмечалось, что важнейшими показателями игровой компетентности педагогов являются наличие у них умений осознавать и произвольно конструировать свою личностную и профессиональную позиции, профессиональную педагогическую деятельность.

Поэтому экспериментальную работу с воспитателями мы начали с выявления их личностных особенностей. С этой целью нами была использована методика Т. П. Фомичевой «Я-предложения» — известная классическая методика, которая позволяет фиксировать особенности развития личности человека.

В эксперименте, который проводился в течение 2013—2015 годов на базе МБДОУ № 24 города Кстово по изучению и формированию игровой компетентности педагогов, приняли участие 24 воспитателя в возрасте от 30 до 57 лет с педагогическим стажем от 2 до 37 лет, имеющие первую и высшую квалификационные категории, а также их воспитанники от 2 до 7 лет.

Воспитателям было предложено составить 10 предложений, начинающихся с местоимения «я», в которых написать про себя самое главное. Полученные высказывания анализировались по следующим критериям: временная отнесенность, сложность используемых конструкций, содержательность характеристик профессиональной деятельности и общения — соотношение высказываний о профессиональной деятельности и о собственных умениях, деятельности и чувствах, качествах, желаниях воспитателя. Качественный анализ высказываний позволил отнести каждого из педагогов к одной из пяти групп.

Первая группа. Педагоги, вошедшие в эту группу, описывали себя как профессионалов через различные категории содержательного взаимодействия с воспитанниками, выделяли виды деятельности, которые им приносят удовлетворение, в которых они успешны. Обычно педагог определял то предметное содержание, которое ему нравится, и называл собственные предпочтения в воспитании детей.

Например, Ольга З. (воспитатель, 30 лет, стаж работы 11 лет, имеет первую квалификационную категорию): «Я люблю играть с детьми в подвижные игры». Людмила Т. (50 лет, стаж работы 30 лет, имеет высшую категорию): «Мне нравится петь и танцевать с детьми».

Направленность педагогов данной группы мы условно назвали «*ориентация на взаимодействие с детьми*». В ее состав вошли 33,2 % воспитателей от общего числа педагогов ДОО.

Вторая группа — педагоги, которые, кроме определения тех или иных видов занятий с детьми, выделяли также качества и черты, мешающие им или помогающие в профессиональной деятельности. Высказывания их касались общего отношения к самим себе, к своему окружению, к жизни.

Например, Светлана С. (36 лет, стаж работы 12 лет, имеет высшую категорию): «Я отзывчивая, добрая».

Данную группу мы условно обозначили «*рефлексия по отношению к себе*». В ее состав вошли 8,3 % воспитателей от общего числа педагогов.

Третья группа. К ней были отнесены педагоги, которые выделяют в качестве предпочитаемых мероприятия с участием коллег (праздники, общие встречи).

Наталья Ч. (40 лет, стаж работы 20 лет, имеет высшую категорию): «Я люблю в детском саду праздники», «Я люблю, когда мы собираемся вместе с коллегами и планируем свою совместную работу».

Эту группу мы условно назвали «*ориентация на взаимодействие с коллегами*». В ее состав вошли 8,3 % воспитателей от общего числа педагогов.

Четвертая группа. Высказывания педагогов, отнесенных к этой группе, были связаны с получением одобрения, положительных откликов со стороны коллег, воспитанников и их родителей. Они хотели бы иметь признание, быть полезными, компетентными, расти профессионально.

Например, Ольга Р. (30 лет, стаж 5 лет): «Я очень люблю наблюдать, как светятся счастьем глаза детей»; Ольга Ф. (33 года, стаж 5 лет, первая категория): «Мне нравится видеть положительные результаты в своей работе».

Эту группу мы условно назвали «*ориентация на профессиональный рост*». В ее состав вошли 33,2 % воспитателей от общего числа педагогов.

Пятая группа. Это педагоги, которые свои высказывания строили в соответствии с их профессиональной позицией. Они считают, что педагог — это тот, кто учит, воспитывает, развивает детей. Педагоги этой группы транслировали через высказывания не только свои обязанности, но и желания, идеалы, ценности, убеждения.

Например, Ирина Б. (возраст 57 лет, стаж 35 лет, имеет высшую категорию): «Я хочу внести только положительное в свою работу».

Эту группу мы условно назвали «*профессионально ответственные*». В ее состав вошли 16,6 % воспитателей от общего числа педагогов.

Обобщенные данные качественного анализа полученных с помощью задания «Я-предложения» результатов представлены в таблице 2. Анализ результатов выполне-

ния педагогами задания показал, что наибольшее количество педагогов в своих высказываниях ориентированы на взаимодействие с детьми и на профессиональное развитие. Воспитатели выражали позитивное отношение к своей профессии и пытались найти те значимые для них стороны работы, которые создают атмосферу положительного отношения к себе как профессионалу.

Таблица 2

Типологические группы педагогов, выделенные по результатам задания «Я-предложения», %

| Ориентация на взаимодействие с детьми | Рефлексия по отношению к себе | Ориентация на взаимодействие с коллегами | Ориентация на профессиональный рост | Профессионально ответственные педагоги |
|---------------------------------------|-------------------------------|--|-------------------------------------|--|
| 33,2 | 8,3 | 8,3 | 33,2 | 16,6 |

По особенностям развития и соотношения личностной и профессиональной позиций мы выделили три группы педагогов.

Первая группа — те, кто воспринимает себя лишь как педагога. У специалистов данной группы *профессиональная позиция поглощает личностную позицию*. В своих высказываниях они предпочитают описывать проблемы обучения и воспитания детей, а не свои стремления и надежды. Как правило, у них отсутствуют высказывания, в которых речь идет об общении с детьми либо об организации совместной с ними деятельности.

Вторая группа — педагоги, у которых профессиональная и личностная позиции также не различаются. В высказываниях педагогов этой группы практически не упоминается их профессиональная деятельность. *Профессиональными педагогами они себя не ощущают*, в своих суждениях часто выражают стремления и надежды, никак не связанные с профессией, а предпочитают чаще всего просто наблюдать за своими воспитанниками.

Третья группа — педагоги, у которых профессиональная и личностная позиция не зависят друг от друга. Присущ-

щие им особенности связаны с тем, что они занимают как бы *промежуточное место* по всем характеристикам высказываний. Так, они и констатировали реальное положение дел в своей работе, и высказывали некоторые стремления и пожелания.

Помимо этого, такие педагоги часто доказывали (и весьма убедительно по сравнению с педагогами с гипертрофированно развитой профессиональной позицией) свою точку зрения. С одной стороны, они предпочитали общаться с детьми, с другой — уделяли несомненное внимание организации совместной деятельности.

В таблице 3 представлены данные о типах выраженности у педагогов профессиональной и личностной позиций.

Таблица 3

Обобщенные данные изучения особенностей соотношения профессиональной и личностной позиций у педагогов по результатам задания «Я-предложения», %

| Педагоги с профессиональной позицией | Педагоги с личностной позицией | Педагоги с той и другой позицией | | |
|--------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|------------------------|------------------------------------|
| | | преобладает профессиональная | преобладает личностная | обе позиции представлены одинаково |
| 22,5 | 26,25 | 5 | 28,75 | 17,5 |

Анализ полученных данных подтвердил выводы Т. П. Фомичевой о том, что личностные особенности педагогов определяются разным соотношением их профессиональной и личностной позиций. Так, например, ориентация педагогов лишь на сегодняшний день может приводить к тому, что они не видят смысла в изменении своей игровой компетентности и себя как личности. В то же время ориентация на будущее может определять отношение педагогов к своей работе только в аспекте обучения и воспитания детей, что оказывается серьезным препятствием для развития их игровой деятельности, полноценного общения и взаимодействия с другими воспитателями и детьми.

Т. С. Новикова, Е. Е. Кравцова доказали, что личностные особенности педагогов — соотношение их профессио-

нальной и личностной позиций — связаны в частности с развитием у них способностей играть и управлять собственной игровой деятельностью.

Для изучения названных способностей мы использовали методику Т. П. Фомичевой с метафорическим названием «Купе». По условиям ее воспитателям предлагалось придумать, рассказать и найти выход из ситуации, когда человек сталкивается в поезде с тем, что на его место продан еще один билет. Место пассажира оказывается занятым, и у человека возникает проблема с поездкой. Психолог, определив ситуацию, ставил перед воспитателями трехминутные песочные часы и просил их за отведенное время описать ее и придумать выход из нее.

Представленные рассказы педагогов анализировались по разным основаниям: временному параметру, степени идентификации с героями рассказа, эмоциональной составляющей, связи рассказа с реальной ситуацией.

Например, педагог Светлана С. (36 лет, стаж 17 лет, высшая категория) затратила на выполнение задания 4 минуты. Она рассказала следующее: «Я расстроюсь, попрошу, чтобы проверили билеты, чтобы помог решить проблему третий пассажир в купе. Если места совпадают, обращусь к проводнику. Озабочена, есть ли равноценное место. Удивляюсь спокойной реакции пассажира (мужчина лет 50, обаятельный), когда ему проводник предложил перейти в другое купе».

Разные педагоги затратили на выполнение задания разное количество времени — от 2 до 10 минут, что свидетельствует о том, что не все участвовавшие в диагностике педагоги справились с временным ограничением. Анализ представленных педагогами рассказов позволяет выявить, что их авторы в разной степени идентифицировались с героями рассказа. Так, у ряда педагогов история излагалась от лица автора, у других напоминала небольшие пьесы.

Например, Ирина Б. (51 год, стаж 30 лет, высшая категория) рассказывает: «Четыре человека в купе.

Женщина: Здравствуйте, извините, но это мое место.

Мужчина: И мое тоже. Выясните у проводника.

Проводник: Где брали (покупали) билеты? Нужно идти разбираться к начальнику поезда.

Мужчине предложили место в другом вагоне, он стал собираться с большим неудовольствием».

Рассказы отличались и по эмоциональному настрою. Так, некоторые воспитатели проявили безразличие к ситуации, другие составили очень эмоциональные рассказы. Один из педагогов представил даже рассказ-«жалобу».

«В жизни много проблемных ситуаций: то место занято, то билетов нет. Наверное, я найду проводника, пассажиры-то здесь ни при чем, они имеют такое же право, как и я. Как правило, в поезде легче все устроить, это же не самолет. Однажды было так, что мне не хватило места в самолете. Ответ был такой: «Самолет загружен полностью». Даже не хочется вспоминать, что я пережила. Вот это была ситуация!» (Светлана Б., 46 лет, стаж 27 лет, первая категория).

Рассказанные воспитателями истории были подвергнуты анализу и с точки зрения их связи с реальной ситуацией. По этому показателю мы выделили педагогов, которые в своем рассказе старались быть ближе к реальности, полностью придумывали истории или совмещали реальные и воображаемые ситуации.

Например: «Захожу в купе, спрашиваю место, женщина отвечает, что это место занято, зовет проводника. Оказалось, что место у женщины в другом вагоне, а в этот вагон должны сесть ее знакомые, но на следующей станции. За доплату (правда, непонятно за что) она осталась в вагоне. Я приняла все близко к сердцу и переживала, пока не добралась до дома».

На основе обобщения полученных данных по названным критериям мы выделили среди педагогов шесть групп.

Педагоги, вошедшие в *первую группу*, не моделировали ситуацию, были закрыты, не эмоциональны, восприняли задание как интеллектуальную задачу, давали ответ на поставленные вопросы быстро и лаконично.

Например: «Вхожу, вижу, что на моем месте другой пассажир. Сразу начинаю с пассажиром выяснять ситуацию».

Воспитатели, отнесенные ко *второй группе*, моделировали в рассказе реальную ситуацию, которая когда-то была в их опыте, либо создавали реалистичную ситуацию. Выражали свои негативные чувства по поводу конфликта, усложняли рассказ препятствиями (проводник не решает проблему, надо идти к бригадиру или начальнику поезда), жаловались на жизненные неудачи.

Воспитатели, вошедшие в *третью группу*, при выполнении задания открыто выражали свои реальные чувства и создавали ситуацию, в которой демонстрировали образец терпения, взаимопонимания, рассказывая о том, как бы они вели себя при том или ином стечении обстоятельств. Часто предлагали альтернативные взгляды: «Если это пожилой человек, то уступлю место, если молодой пассажир, пойдем к проводнику вместе».

Воспитатели, вошедшие в *четвертую группу*, описывали и частично проигрывали начало ситуации, подробно излагали обстоятельства ее, воспроизводили яркий и живой портрет альтернативного пассажира, диалог с ним, с проводником, проговаривали выход из конфликта, высказывали свои мысли по поводу возможного сюжета, предлагали выигрышное для автора окончание истории («попала к веселую компанию»).

Воспитатели, отнесенные к *пятой группе*, предлагали реалистичное начало истории, но при решении конфликта придумывали не соответствующий сути ситуации выход («Вышла на первой же станции»).

Воспитатели, составившие *шестую группу*, проигрывали воображаемую ситуацию. Сначала задавали свой образ, а затем в соответствии с ним разыгрывали всю ситуацию, выстраивая диалог (с проводником, работниками ресторана, случайными попутчиками). Комичность ситуации присутствовала с самого начала и до принятия решения. Характеристика образа поддерживалась специфическими предметами, интонацией, позой, содержанием и формой высказываний.

В таблице 4 представлены данные о количестве педагогов в каждой из шести выделенных групп.

Таблица 4

Поведение педагогов в моделируемой ситуации

| Группы педагогов, % | | | | | |
|---------------------|------|-----|-------|------|------|
| 1-я | 2-я | 3-я | 4-я | 5-я | 6-я |
| 41,25 | 17,5 | 10 | 21,25 | 3,75 | 6,25 |

Анализ данных таблицы показывает, что значительное число педагогов не справились с заданием и не проигрывали ситуацию, а давали ее описание и решение в виде схемы (41,25 %). Разыграли ситуацию в соответствии с замыслом и принятым образом только 6,25 % педагогов.

Таким образом, анализ выполнения задания «Купе» показал, что большинство воспитателей не умеют управлять своей игровой деятельностью, говоря иными словами, имеют низкий уровень развития субъекта игры.

Опишем особенности развития игровой деятельности педагогов с разными уровнями развития субъекта игровой деятельности.

Педагоги, у которых развитие способности управлять игрой находится в зачаточном состоянии, выполняли предложенное задание формально, их рассказы отличались малой эмоциональностью, тесной связью с реальным опытом. В процессе выполнения задания они не испытывали ничего, кроме долга и обязанности выполнить задание психолога. Все это позволяет говорить о том, что данные педагоги не владеют игровой деятельностью и у них не развита способность управлять своей игрой. Эти воспитатели не принимают предложенной им воображаемой ситуации и не умеют адекватно действовать в ней.

Сравнение особенностей игровой деятельности этих педагогов с особенностями развития их личности показало, что они не ощущают себя педагогами и не разделяют для себя личностную и профессиональную позиции. Обе позиции у них совмещены.

Педагоги, имеющие первый уровень развития способности управлять игрой, с интересом отнеслись к выполнению задания. Их рассказы отличались эмоциональностью, они перестали обращать внимание на время и потому часто

«заигрывались». Очень часто эти педагоги строили свой рассказ от имени автора, пытались с помощью его организовать общение с психологом, что свидетельствовало о том, что они умеют играть, однако имеют определенные проблемы в управлении собственной игрой. Им было трудно войти в игровую ситуацию и выйти из нее. Моделируемая ими игра очень тесно оказывалась связана с их прошлым опытом. Сравнение особенностей игровой деятельности этих педагогов с особенностями развития их личности позволяет отметить, что в задании «Я-предложение» высказываний профессионального характера у них значительно меньше, нежели описаний собственной личностной позиции. Это говорит о том, что профессиональная и личностная позиции у них не связаны друг с другом.

Педагоги, имеющие второй уровень развития способности управлять игрой, справились с заданием: рассказывали, а иногда разыгрывали предложенную ситуацию за отведенное время.

Эти педагоги умели играть и управлять собственной игровой деятельностью, однако внутренне были еще не очень свободны. Именно поэтому они все время обращали внимание на часы и посредством рассказа строили свое общение с экспериментатором.

Сопоставление поведения педагогов, имеющих низкий уровень развития субъекта игровой деятельности, с их личностными особенностями показало, что профессиональная и личностная позиции у них мало связаны друг с другом.

Педагоги, имеющие третий уровень развития способности управлять игрой, могли строить интересные эмоциональные рассказы-сценарии, в которых использовали как собственные размышления, так и игровую деятельность. Они воспроизводили рассказ с позиции автора, использовали осмысленный собственный опыт, наполненный чувствами и эмоциями. Эти воспитатели довольно точно выполняли задание за отведенное время.

Анализ этого уровня развития субъекта игровой деятельности и личностных особенностей воспитателей показал, что эти воспитатели владели игровой деятельностью и

умели ею управлять. Однако у них, так же как и у педагогов предыдущей группы, профессиональная и личностная позиции мало связаны друг с другом.

Педагоги, имеющие четвертый уровень развития способности управлять игрой, предлагали самые эмоциональные, как правило, театрализованные рассказы, зачастую превышающие временное ограничение. Они преимущественно строили свои рассказы, отождествляясь с одним из героев. Эти педагоги, с одной стороны, хорошо умели играть, но, с другой, совсем не умели управлять собственной игровой деятельностью, так как полностью погружались в игровую ситуацию и не разграничивали ее с реальной ситуацией. Они преимущественно чувствовали себя педагогами. Их профессиональная позиция поглощала личностную позицию.

В таблице 5 представлены обобщенные данные по результатам выполнения задания «Купе».

Таблица 5

Уровни развития субъекта игровой деятельности по результатам задания «Купе», %

| 0-й | 1-й | 2-й | 3-й | 4-й |
|-----|-------|-------|------|-----|
| 40 | 16,25 | 11,25 | 22,5 | 10 |

Полученные результаты подтвердили, что развитие игровой компетентности педагогов связано с уровнем развития у них способности играть и управлять своей игрой.

Результаты исследований Т. П. Фомичевой показали, что у каждого из педагогов, имеющих разный уровень развития способности управлять игрой (субъекта игры), личностная и профессиональная позиции оказывают друг на друга разное влияние.

Поэтому следующей задачей нашей работы стало изучение характера взаимовлияния обеих позиций педагогов, имеющих разные личностные особенности и разный уровень развития способности управлять своей игрой.

С этой целью педагогам предлагалось представить и обыграть ситуацию, когда воспитатель проводит с детьми занятие, а психолог, приняв на себя роль родителя или по-

мощника воспитателя, нарушает общение педагогов с детьми. Это задание получило условное название «Игра».

При выполнении задания мы фиксировали общение педагога с детьми на занятии, изменение его общения после вмешательства психолога-«родителя», общение педагога с психологом после выполнения задания. Приведем несколько типичных ситуаций, предлагаемых психологом.

1. Педагог проводит с детьми занятие. Психолог в роли родителя приходит в группу и настойчиво просит отпустить ребенка домой.

2. Педагог с детьми играет в сюжетно-ролевую игру, а психолог в роли заведующей просит его срочно спуститься к нему в кабинет для разговора.

По характеру общения педагога с детьми до возникновения проблемной ситуации ряд педагогов вели себя обычно, задавали детям вопросы проблемного характера, вместе с ними выполняли задания. Другие воспитатели с самого начала подчеркивали свою принадлежность к педагогической профессии. Они давали детям четкие указания, алгоритмы деятельности, строго следили за дисциплиной.

По характеру изменения общения с детьми во время конфликта мы условно разделили всех педагогов на две группы. Педагоги первой группы ничего не меняли в общении с детьми. Иногда они просто переставали общаться с ними. Педагоги второй группы, наоборот, начинали обращать на детей повышенное внимание.

По характеру общения педагогов с психологом после окончания задания мы выделили три группы. Педагоги *первой группы* желали поскорее уйти от общения с психологом после задания. Педагоги *второй группы* активно обсуждали проигрываемые ситуации. При этом они весело смеялись, вспоминая, как психолог «мешал» им работать. Педагоги, условно отнесенные к *третьей группе*, охотно поддерживали разговор с психологом и даже часто сами становились его инициаторами. Они интересовались, правильно или неправильно они вели себя во время выполнения задания, рассказывали аналогичные истории из опыта педагогической деятельности.

Анализ полученных результатов, их сопоставление с личностными особенностями педагогов, уровнем развития их способностей управлять игрой позволили сделать следующие выводы.

У педагогов одной группы преобладала профессиональная позиция, существенно влияющая на их личностную позицию. В своем общении с детьми и во взаимодействии с психологом во время задания и после него они всегда вели себя как педагоги: строго выполняли свои обязанности и только после этого отпускали детей с занятия.

У другой группы педагогов обе позиции имели место, однако друг от друга они никак не зависели. В эту группу вошли воспитатели с разным стажем работы и разными квалификационными категориями. Такие педагоги старались не общаться с психологом по окончании задания, хотя до его начала охотно обсуждали интересующие их проблемы. Во время «конфликта в группе» они как бы забывали про детей или следовали логике наименьшего сопротивления (отпускали ребенка с занятия).

Педагоги третьей группы в своем поведении и деятельности исходили из личностной позиции. При этом профессиональная позиция строилась ими сознательно. Например, в случае, когда психолог-«родитель» повышал голос, объясняя это тем, что он опаздывает с ребенком на занятия в школу, педагоги, отнесенные к этой группе, просили «родителя» подождать несколько минут, чтобы ребенок закончил начатое им задание. В созданных психологом-«родителем» конфликтах они старались обеспечить детям возможность спокойного общения с педагогом. В таблице 6 представлены данные о соотношении профессиональной и личностной позиций педагогов при выполнении задания «Игра».

Таблица 6

Соотношение профессиональной и личностной позиций педагогов при выполнении задания «Игра», %

| Профессиональная позиция влияет на личностную | Профессиональная и личностная позиции независимы | Личностная позиция помогает строить профессиональную |
|---|--|--|
| 33 | 50 | 17 |

Анализ результатов диагностики позволил сделать следующие выводы. Несмотря на возраст, педагогический стаж, квалификационную категорию, у ряда воспитателей профессиональная позиция оказывается гипертрофированно развитой, что отрицательно влияет на развитие их личности и игровой компетентности. У значительной части воспитателей личностная и профессиональная позиции никак не связаны между собой.

Изучение И. А. Модиной вопроса о том, что дает игра для профессиональной деятельности воспитателей ДОО, показало, что умение педагогов играть и способность управлять собственной игровой деятельностью обеспечивают высокий уровень развития игры у детей, формирование у них полноценной психологической готовности к школе. Дети же из группы тех педагогов, которые не умеют играть и управлять собственной игрой, как правило, заорганизованы, имеют низкий уровень развития игровой деятельности и психологической готовности к школе.

Основываясь на идее Л. С. Выготского о развивающей социальной среде и учитывая результаты исследований Е. Е. Кравцовой, И. А. Модиной и Т. П. Фомичевой, мы предположили, что особенности развития игровой деятельности, соотношения профессиональной и личностной позиций у педагогов непосредственно отражаются на формировании у детей психологической готовности к игре, их психическом и личностном развитии. Поэтому следующей задачей нашей работы стало изучение особенностей предметной деятельности, речи, общения со взрослыми и предпосылок игры у детей, воспитывающихся в МБДОУ № 24 г. Кстово. Данные параметры в качестве критериев психологической готовности детей к игре были выбраны не случайно. Общение, согласно культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, является основным источником психического и личностного развития человека. От содержания и качества его зависит и успешность развития личности в дошкольном возрасте (Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова). Т. В. Ермолова, Н. В. Разина доказали, что психологическая готовность к игровой деятельности предполагает, что

ребенок овладел предметной деятельностью, научился достигать в ней практического результата.

Проведенные нами экспериментальные исследования показали, что переход от предметной деятельности к игре связан с особенностями общения ребенка с окружающими, возникновением и развитием многообразных форм общения с ними, которые позволяют ребенку принимать ситуативно возникающие задачи и действовать в воображаемой ситуации.

В ДОО нами были выбраны группы детей, в которых педагогическую деятельность осуществляли воспитатели с разным соотношением профессиональной и личностной позиций, работающие в паре, и исследованы особенности развития предметной деятельности, речи, игровой деятельности и общения со взрослым у их воспитанников.

С целью изучения особенностей развития предметной и игровой деятельности, особенностей общения ребенка со взрослым мы воспользовались заданиями, описанными в параграфе 1.4 данного методического пособия. Для проверки нашего предположения о связи уровня психологической готовности детей к игровой деятельности с особенностями развития игры у педагогов мы соотнесли уровни развития у детей ситуативности общения со взрослыми, предметной и игровой деятельности с особенностями развития игровой деятельности у воспитателей с разной степенью выраженности профессиональной и личностной позиций. Эти данные представлены в таблице 7.

Таблица 7

Уровень развития игровой деятельности педагогов с разным соотношением профессиональной и личностной позиций, %

| Активность ребенка | Общение | | | Предметная деятельность | | | Игровая деятельность | | |
|------------------------|----------------|-----------------|-----------------|-------------------------|-----------------|-----------------|----------------------|-----------------|-----------------|
| | низкий уровень | средний уровень | высокий уровень | низкий уровень | средний уровень | высокий уровень | низкий уровень | средний уровень | высокий уровень |
| Педагоги, профессиона- | 80 | 20 | 0 | 72 | 28 | 0 | 80 | 20 | 0 |

| Активность ребенка | Общение | | | Предметная деятельность | | | Игровая деятельность | | |
|--|----------------|-----------------|-----------------|-------------------------|-----------------|-----------------|----------------------|-----------------|-----------------|
| | низкий уровень | средний уровень | высокий уровень | низкий уровень | средний уровень | высокий уровень | низкий уровень | средний уровень | высокий уровень |
| Позиция педагогов | | | | | | | | | |
| нальная позиция которых влияет на личностную | | | | | | | | | |
| Педагоги, профессиональная и личностная позиции которых независимы | 40 | 60 | 0 | 28 | 72 | 0 | 44 | 56 | 0 |
| Педагоги, личностная позиция которых помогает строить профессиональную | 8 | 40 | 52 | 0 | 36 | 64 | 8 | 52 | 40 |

Полученные результаты показали, что наиболее высоким уровнем психологической готовности к игровой деятельности оказался у детей, воспитатели которых умеют играть и управлять своей игрой, осознают свою личностную и профессиональную позиции. Дети, психологически не готовые к игровой деятельности, как правило, посещают группы педагогов, не умеющих играть и не владеющих собственной игрой, у которых обе позиции слиты. Наконец, дети, чьи педагоги умеют играть, но не владеют собственной игрой, у которых личностная и профессиональная позиции независимы друг от друга, показали приемлемый уровень психологической готовности к игре.

Психологи отмечают, что особенности общения и взаимодействия воспитателя с детьми, связанные с развитием умения педагогов играть и управлять собственной игрой, оказывают существенное влияние на формирование у детей психологической готовности к игре. Это отчасти подтверждается тем, что у педагогов с низким уровнем развития игры и способностей управлять игрой дети не владеют ситуативно-контекстным общением со взрослым (общением по правилам) и имеют низкий уровень психологической готовности к игре.

На основе полученных результатов диагностики игровой компетентности педагогов ДОО нами были сделаны следующие выводы.

Наиболее неблагоприятным для развития детей раннего и дошкольного возраста, а также формирования у них психологической готовности к игре является такое соотношение позиций педагогов, при котором имеет место слияние профессиональной и личностной позиций либо профессиональная позиция оказывает определяющее влияние на личностную позицию воспитателя.

Наиболее эффективным и благоприятным для работы с детьми в аспекте формирования их психологической готовности к игре является такое соотношение личностной и профессиональной позиций воспитателей, при котором личностная позиция адекватно контролирует профессиональную позицию.

Изучение личностных особенностей педагогов с разным соотношением профессиональной и личностной позиций показало, что у них имеются проблемы не только в развитии игровой деятельности, но и в общении друг с другом. Необходимо формирование у воспитателей соответствующих компетенций — гностических, проективных, коммуникативных, рефлексивных, исследовательских.

Рассмотренные выше структура и содержание игровой компетентности педагогов, результаты диагностики их личностных и профессиональных особенностей, свойств их игровой деятельности послужили основой для разработки программы обучения воспитателей.

О структуре и содержании программы обучения педагогов речь пойдет в следующем параграфе пособия.

3.2. Структура, содержание и особенности программы обучения воспитателей ДОО

Важной особенностью ФГОС ДО общепризнанно является то, что в этом документе выделены требования не только к психолого-педагогическим, но и кадровым условиям реализации ООП ДО — к уровню квалификации педагогических работников, организации их непрерывного профессионального развития.

Профессиональное развитие педагога может осуществляться в системе повышения квалификации в процессе курсового обучения. Однако, как подчеркивают И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин, Е. М. Шиянов, знания, полученные на курсах повышения квалификации, зачастую нуждаются в практической доводке, осмыслении педагогических инноваций и апробации педагогических технологий.

Этот факт свидетельствует о целесообразности организации обучения, позволяющего в условиях ДОО реализовать принцип непрерывности профессионального развития педагога. В процессе такого обучения воспитатели работают над решением реальных задач, возникающих в ходе образовательной деятельности, учатся друг у друга.

Наибольший эффект в формировании игровой компетентности педагогов, на наш взгляд, будет иметь обучение в условиях ДОО, построенное как образовательная система, состоящая из совокупности взаимосвязанных компонентов — целевого, содержательного, процессуального, результативного.

Анализ результатов диагностики игровой компетентности педагогов показал, что задачами такого обучения выступают:

- ▶ формирование содержательного общения и взаимодействия воспитателей друг с другом;
- ▶ формирование личностной позиции, которая кон-

тролировала бы и целенаправленно развивала профессиональную позицию;

- ▶ формирование игровой деятельности и способностей управлять игрой;
- ▶ развитие способностей управлять своим обучением;
- ▶ развитие способностей рефлексировать, анализировать собственную личностную и профессиональную позицию, педагогическую деятельность, а также педагогическую деятельность коллег.

Содержательной основой психолого-педагогической системы стала учебная программа «Развитие игровой компетентности педагогов в условиях обучения в ДОО», в которой выделены следующие три модуля:

- ▶ «Проблема игры и играющего взрослого в современном дошкольном образовании»;
- ▶ «Методологические ориентиры развития игровой компетентности педагогов ДОО»;
- ▶ «Технология профессиональной деятельности, ее коррекция на основе развития у педагогов способностей “играть в педагогическую деятельность”».

Каждый из перечисленных модулей включает несколько тем, раскрывающих его содержание.

Так, в рамках изучения *первого модуля* рассматриваются следующие темы: «Игра в содержании ФГОС ДО», «Требования к компетенциям педагога, необходимые для создания социальной ситуации развития детей в соответствии с ФГОС ДО», «Специфические особенности и законы развития игровой деятельности детей», «Условия формирования психологической готовности детей к игре в ДОО», «Модели взаимодействия взрослого с детьми в обучении, игровой деятельности», «Методика формирования содержательного общения и взаимодействия педагогов друг с другом».

Темы *второго модуля*: «Принципы организации обучения педагогов, обеспечивающие развитие их личности, успешность профессиональной деятельности с позиций культурно-исторической концепции Л. С. Выготского», «Технология формирования игровой деятельности педагогов», «Игровые методы формирования личностной и

профессиональной рефлексии педагогов», «Личностные и профессиональные достижения воспитателей в терминах компетентного подхода».

Освоение *третьего модуля* предполагает изучение следующих тем: «Алгоритм разработки педагогами схемы анализа игровой деятельности детей, взрослых», «Алгоритм разработки структуры обучения детей», «Планирование воспитателем своей педагогической деятельности по формированию игры и развитию детей в ее условиях», «Процедура оценки игровой деятельности педагогов ДОО», «Мониторинг профессиональной деятельности воспитателя по созданию условий, обеспечивающих формирование психологической готовности детей к игре», «Процедура оценки психологической готовности детей к игровой деятельности».

При отборе содержания программы обучения мы учитывали результаты диагностики: личностные и профессиональные особенности воспитателей, особенности развития их игровой деятельности.

С целью формирования игровой компетентности были созданы две группы педагогов. В первую из них вошли педагоги, не умеющие играть и управлять игрой, у которых профессиональная и личностная позиции либо слиты, либо не связаны друг с другом. Вторую группу составили воспитатели, у которых профессиональная позиция поглощает личностную позицию, имеющие трудности с управлением игрой.

По результатам диагностики были выявлены также два педагога, у которых личностная позиция контролировала профессиональную позицию. Однако мы не стали выделять их в отдельную группу. Учитывая одно из важных положений культурно-исторической концепции Л. С. Выготского относительно того, что обучение человека должно быть ориентировано на расширение и актуализацию «зоны его ближайшего развития», мы включили этих педагогов в организованное нами обучение в качестве наставников для того, чтобы они обучали играть и управлять собственной игрой других педагогов.

Содержание программы предполагало использование разных форм работы — лекции, лекции-диалоги, семина-

ры, круглые столы, наблюдение и анализ педагогической практики, тренинги, домашние задания.

В основу программы обучения были положены игровые упражнения, а также многочисленные виды игр: режиссерские, образные, сюжетно-ролевые. Поэтому наряду со слушанием лекций, участием в семинарах воспитатели с первых занятий погружались в игровые ситуации с последующим теоретическим осмыслением полученного опыта.

Кроме обязательных занятий мы считали возможным использовать и такие формы работы с воспитателями, как «Вечера встреч», в ходе которых они делились своими размышлениями о «больных» проблемах педагогической практики, как профессиональных, так и личных трудностях.

Общение воспитателей с психологом, старшим воспитателем, преподавателем — научным руководителем было организовано таким образом, чтобы каждая встреча носила незаконченный характер и у педагогов возникала потребность продолжить деловое общение вне рамок занятий.

Содержание программы обучения воспитателей выстраивалось вокруг четырех основных направлений: коммуникативного, игрового, профессионального и рефлексивного.

Коммуникативное направление предполагало обучение педагогов содержательному общению на основе «расшатывания» авторитарных форм взаимодействия педагогов с детьми, родителями, коллегами; включение их в активную, эмоционально окрашенную совместную деятельность. Формирование коммуникативных умений и навыков воспитателей осуществлялось в коммуникативных играх, связанных с решением их личностных (преодоление зажатости, снятие страха ошибок, страха высказать свое мнение), а также профессиональных проблем (овладение разными позициями общения).

Игровое направление предполагало обучение воспитателей видам и формам игровой деятельности; совершенствование у них умений включаться в воображаемую ситуацию, управлять собственной игрой. Формирование различных видов игровой деятельности проводилось на основе периодизации развития игры, разработанной Е. Е. Кравцовой.

Совершенствование умений педагогов включаться в воображаемую ситуацию происходило как в процессе становления различных форм игровой деятельности, так и в рамках специально организованной работы. Формирование умений управлять игрой организовывалось через обучение педагогов способам анализа и рефлексии собственной игровой деятельности, а также игр других воспитателей в процессе реализации ими разных их видов: режиссерской, образной, сюжетно-ролевой.

Профессиональное направление предполагало обучение педагогов совершенствованию (осознанию) профессиональной позиции с помощью игры в педагогов, организацию педагогической деятельности воспитателей с «чужими» детьми, ее самоанализ, рефлексии воспитателями реальной профессиональной деятельности. Важной задачей обучения являлась коррекция профессиональной позиции воспитателей, которая проводилась в процессе освоения ими теоретических и методических подходов к развитию детей и их подготовке к игровой деятельности; периодизации игровой деятельности; методов организации предметной и игровой деятельности; современных подходов к построению содержательного общения с детьми.

Рефлексивное направление осуществлялось на протяжении всего периода обучения воспитателей. Формированию рефлексии способствовал ежедневный анализ, который осуществлялся по окончании каждой встречи воспитателей с психологом, старшим воспитателем. В ходе таких встреч участники обучения учились анализировать, как они справляются с выполнением заданий, рефлексировали свои достижения и проблемы, а также достижения и проблемы коллег в области освоения ими игровой деятельности, подходов к построению содержательного общения с детьми.

Процессуальный компонент обучения делился на три взаимосвязанных этапа, последовательно сменяющих друг друга. По завершении каждого из них следовал перерыв в три месяца, с тем чтобы участники обучения смогли трансформировать полученные знания в практику работы с детьми и родителями.

Программа предусматривала одинаковую продолжительность обучения для разных групп воспитателей ДОО.

Об особенностях организации обучения с разными группами педагогов на всех трех этапах его мы расскажем в следующем параграфе пособия.

3.3. Этапы и процедуры обучения педагогов

Программа «Развитие игровой компетентности педагогов в условиях обучения в ДОО» выступала содержательной основой обучения, осуществляемого в три взаимосвязанных этапа, последовательно сменяющих друг друга.

На *первом (мотивационно-ценностном) этапе* с педагогами всех групп проводилась работа по первому модулю программы. Основная цель ее состояла в формировании мотивационно-ценностного отношения педагога к собственной профессиональной деятельности, приведении ее в полное соответствие с требованиями ФГОС ДО, изменении подходов к построению развивающего общения с детьми, созданию условий в образовательном процессе для развития игры как деятельности и использованию ее как педагогической формы.

Для этого проводились семинары-практикумы, занятия в форме деловых игр, на которых педагоги анализировали условия, созданные (или нуждающиеся в создании) в образовательном процессе ДОО для становления и развития игры, а также компетенции, которыми обладают (должны обладать) воспитатели для решения этих задач. С этой целью на педагогических советах обсуждались следующие вопросы: «Основные направления деятельности педагогов по реализации ООП в форме игры», «Анализ стратегии и тактики взаимодействия педагога с детьми в игровой деятельности», «Особенности организации работы с детьми, психологически не готовыми к игре».

Особое внимание на этом этапе заняла процедура опроса педагогов с помощью разработанной автором данного пособия анкеты «Условия формирования психологической го-

товности детей к игре». Воспитателям предлагалось выбрать продолжение предложений, приведенных в анкете, которые соответствуют их профессиональной позиции (или написать свой вариант). Например: «Ребенок готов к игре, если:

- ▶ в результате развития речи, предметной деятельности он стал субъектом предметной деятельности;
- ▶ у него сформированы предметные знания, умения, навыки, соответствующие базовой образовательной программе;
- ▶ отмечен ситуативно-контекстный тип общения со взрослым;
- ▶ у него развиты восприятие, внимание, память, мышление в соответствии с возрастными нормами;
- ▶ произошло становление воображения как самостоятельной функции».

В результате анкетирования было выявлено, что большая часть педагогов считает, что наиболее полноценно подготовка к игре осуществляется через организацию воспитателем непосредственно образовательной деятельности; дети готовы к игровой деятельности, если у них сформированы знания, умения, навыки в соответствии с программой воспитания и обучения в детском саду.

При этом никто из воспитателей не подчеркнул значимость для готовности детей к игре предметной деятельности, ситуативных форм общения с окружающими, не отметил, что психологическая готовность к игровой деятельности является не суммой знаний, а определенным уровнем психического и личностного развития ребенка.

В этой связи на первом этапе занятий семинара-практикума решались задачи психологической подготовки педагогов к новому типу общения и взаимодействия с детьми, взрослыми, создания целостного коллектива. Для преодоления стереотипов, сложившихся у воспитателей в рамках учебно-дисциплинарной модели, организаторы семинаров пытались включить педагогов в совместную личностно значимую деятельность, вызывающую у них интерес и яркие эмоции. Содержанием этой деятельности стало знакомство, а также освоение способов взаимодействия в процессе различных игр и игровых упражнений.

Для решения названных задач были организованы коммуникативные игры, тренинги, направленные на формирование эмоционального настроения в ходе семинаров-практикумов, обучение навыкам межличностного общения. Например, в ходе знакомства с первых встреч каждому участнику обучения предлагались задания на представление себя и знакомство с остальными: встать в алфавитном порядке по первой букве своего имени (отчества, фамилии); найти партнера по одинаковой букве в имени, по цвету глаз, по росту, по детали в одежде, по знаку зодиака.

Все игровые упражнения такого рода, включенные в ситуацию знакомства и выполняемые под руководством психолога или старшего воспитателя, помогали педагогам осознать себя, создать основу для формирования в последующем коллективного и индивидуального субъектов обучения.

Для формирования навыков содержательного общения и взаимодействия использовались разные формы групповой работы. Например, после проведения мини-лекции по проблемам общения каждой команде предлагалось выписать наиболее значимые для них ключевые слова, требующие осмысления. Педагоги составили следующий список слов, вошедших в «билеты»: непринужденное общение, поддержка детской инициативы, рефлексия, использование пространства, средства выразительности, позиции общения («пра-мы», «над» (сверху), «под» (снизу), «на равных»). Затем участникам предлагалось выбрать «билет», где были обозначены противоположные позиции: как не надо или как надо организовывать обучение, поддерживать игру детей, — а затем найти свою «пару», то есть «билет», где ситуации «как желательно» и «как нежелательно» совпадали бы по смыслу, но различались по позициям. Следовавшее за выполнением задания обсуждение позволяло воспитателям понять, что и как нужно изменить в своем общении с детьми.

Для обучения воспитателей умениям осознавать свою личностную позицию им предлагалось придумать и проиграть варианты, в которых представлены противоположные ситуации общения. Одни педагоги показывали, как

надо общаться с детьми в процессе обучения, другие становились наблюдателями и оценивали данную позицию, задавали вопросы как по смыслу ситуации, так и по представленным в ней позициям общения. На протяжении этих игр каждый член группы проживал разные роли.

В таблице 8 приводится примерный перечень ситуаций, который был предложен участникам обучения.

Таблица 8

Поведение педагога в ситуации общения

| Как надо (желательно) | Как не надо (нежелательно) |
|---|--|
| Педагог озадачен развитием деятельности и общения детей | Педагог озадачен вооруженностью детей знаниями, умениями, навыками |
| Педагог — партнер по игре, умеющий находить нестандартные выходы из ситуаций, побуждающий детей к поиску творческих решений проблем, организующий новые интересные игры, общение между детьми | Педагог — учитель, предлагает схемы, следит, чтобы дети их усваивали |
| Воспитатель сопровождает, поддерживает вопросами, советует, но не указывает, концентрирует внимание детей на компонентах деятельности | Диктует, что, как, где, чем делают, что сначала, что потом, опекает, удерживает от ошибок, помогая в процессе выполнения задания, оценивает выполнение, хвалит или порицает, подводит итог |
| Воспитатель организует и ведет процесс общения между детьми | Как задумал педагог, так дети и живут |
| Форма занятия выстраивается в процессе деятельности детей | Форма занятия программируется заранее |
| Педагог терпелив — дает возможность детям сыграть-ся, разыграть-ся, доиграть | Педагог старается выполнить намеченный план занятия, торопится, подгоняет детей |

| Как надо (желательно) | Как не надо (нежелательно) |
|---|---|
| Педагог создает условия, в которых дети могут свободно и самостоятельно высказывать свои мысли, выбирать практические решения проблем. Дети имеют право на ошибку | Педагог программирует знания, умения, навыки, преподносит их, тренирует их у детей. Дети не имеют права на ошибку |
| Педагог предоставляет детям возможность творить, удивляется и радуется, что они и сами могут научить кого угодно. Педагог советуется с детьми | Творчество детей отсутствует (они послушные исполнители задуманного взрослым). Педагог боится, что дети что-то не то скажут, куда-то не туда уйдут от запланированного сценария |
| Педагога интересует процесс игры, общения детей | Педагога интересуют знания, которые дети должны усвоить |
| Дети, общаясь между собой, находят для себя новые проблемы и методом проб и ошибок самостоятельно приходят к выбору способов деятельности, верному решению | Педагог предлагает дела, развивающие интеллектуальные способности детей, подменяя игру обучением |
| Педагога интересует веселая, насыщенная, увлекательная жизнь детей с гарантией успеха у каждого ребенка | Педагога интересует конкретный результат — насколько усвоена программа |
| Дети работают в малых группах | Дети сидят традиционно парами в затылок друг другу |
| Педагог организует деятельность и общение детей в микрогруппах (4—5 чел.) с учетом индивидуальных особенностей детей с целью личностного развития каждого ребенка | Педагог не организует совместную деятельность детей (может быть объединение детей в малые группы, но деятельность детей индивидуальная, их объединяет только место) |

Для анализа и рефлексии собственной педагогической деятельности педагогам было предложено заполнить таблицу 9 и проанализировать результаты своей работы.

Таблица 9

Карта анализа и рефлексии педагогической деятельности

| Ситуации | Какие изменения произошли в общении педагога | Какие проблемы остались в общении педагога с детьми |
|----------|--|---|
| | | |

В процессе личностно-ориентированного обучения педагогов проводились круглые столы, где их участникам предлагались варианты решения проблемных ситуаций: например, как поступить педагогу, если ребенок трех лет не умеет самостоятельно кушать, одеваться, играть с предметами. Организовывались нестандартные игровые ситуации. Например, старший воспитатель и психолог проводили круглый стол на ковре. Педагогам ставилась проблема: «Бытует мнение, что у детей воображение развито лучше, чем у взрослых. Как вы относитесь к этому утверждению?»

Сидя (стоя) на ковре, участники передавали по кругу разные предметы: лист бумаги, колпачок от ручки, стаканчик для воды. Играющий должен был (без слов) показать, что можно делать с этим предметом и во что его можно превратить. В данной игре вариантов ответов и действий может быть столько, сколько участников игры (иногда предмет передавался по кругу повторно).

В процессе обсуждения игровых ситуаций педагоги учились слушать и слышать другого, получали опыт аргументирования своих ответов и действий, что помогало им овладевать «механизмами общения» и взаимодействия, столь необходимыми для их деятельности.

Для формирования профессиональной позиции педагогов использовалась игра «Трудные дети и родители». В этой игре воспитателям предлагалось объединиться в несколько групп. В первой группе педагоги разыгрывали роли членов семьи — мамы, папы, ребенка. Во второй — работников

детского сада: воспитателей, старшего воспитателя, повара. В третьей группе – родственников: тети, бабушки, старшего брата. Задания постепенно усложнялись. Сначала надо было проиграть роли общения только в одной позиции, затем в разных позициях («пра-мы»), «над» (сверху), «под» (снизу), «на равных». После выполнения задания участники рефлексировали собственную педагогическую деятельность и деятельность коллег. Таким образом педагоги постепенно учились чувствовать и осознавать личностную и профессиональную позиции.

На первом этапе в работе с педагогами использовались разные формы обучения: групповые, микрогрупповые, индивидуальные. Для обогащения опыта содержательного общения и взаимодействия друг с другом воспитателей побуждали объединяться в команды, проводили с ними специальные игры и упражнения. Их целью было помочь педагогам осознать себя членами коллектива. Например, в игре «Непонятные слова» им предлагалось разрезать фразу на отдельные слова, исключая знаки препинания. При выборе фразы участники-исполнители договаривались, что она должна нести смысловое значение. Воспитателям-исполнителям давались задания в паре: произнести фразу, используя разную интонацию; показать ее смысл, используя мимику и жесты; обыграть ситуацию. Введенные в игру педагогические наблюдатели, посоветовавшись, рассказывали об увиденном ими со стороны, а воспитатели-исполнители рефлексировали то, что происходило в процессе их деятельности. Затем группы воспитателей менялись местами.

Основными результатами первого этапа обучения стали изменения в сознании педагогов, связанные с появлением у них желаний, потребностей в дальнейшей реализации ФГОС ДО, умений, навыков делового, содержательного общения и сотрудничества не только друг с другом, но и с родителями, администрацией ДОО, осознание ими своей личностной и профессиональной позиций. Об этом свидетельствовали как изменения в их поведении и деятельности, так и активность во время обсуждения результатов заданий, содержание высказываний.

На *втором этапе* обучения продолжалось не только формирование системы психолого-педагогических знаний педагогов, отражающих методологию развития их игровой компетентности, но и обучение игровой деятельности: умениям играть, включаться в воображаемую ситуацию, управлять собственной игрой, произвольно конструировать профессиональную позицию. В обучении принимали участие обе группы педагогов.

Напомним, что по результатам диагностики в первую группу вошли воспитатели, которые не умели осознавать, утверждать и конструировать профессиональную и личностную позиции, не умели или плохо умели играть. Во вторую группу были включены воспитатели, у которых профессиональная позиция поглощала личностную, они умели играть, но затруднялись управлять своей игровой деятельностью. Поэтому обе группы воспитателей участвовали в обучении игровой деятельности, с тем чтобы одних педагогов научить играть и управлять игрой, а у других совершенствовать умения играть, научить их развивать, менять, контролировать свою игровую деятельность.

Обучение воспитателей игровой деятельности строилось на основе периодизации игры, разработанной Е. Е. Кравцовой, начиная с начальной ее формы — режиссерской игры. Педагогам давались предметы, игрушки, модули, которые они учились соединять по смыслу. В процессе формирования режиссерской игры воспитатели осваивали умения конструировать игровой сюжет, организовывать игровое пространство на макете, столе, мольберте, действовать как режиссер, актер и рефлексирующий зритель.

Е. Е. Кравцова отмечает, что развитие игровой деятельности непосредственно связано с созданием воображаемой ситуации. Это крайне важно для обучения игре детей дошкольного возраста. Поэтому данному направлению было уделено особое внимание. С педагогами были организованы игры «Моя группа», «Беседа по телефону».

В одну из встреч психолог предложил педагогам разделиться на команды и принять участие в игре «Разговор предметов». В каждой команде воспитатели совместно при-

нимали решение о том, какие предметы будут «разговаривать» между собой и о чем. После выполнения этих заданий участники обучения проводили письменный анализ как собственной игровой деятельности, так и игры коллег. В дальнейшем эти материалы, приведенные в таблице 10, стали темами для дискуссий.

Таблица 10

Анализ игровой деятельности педагога на основе игры «Разговор предметов»

| Варианты «разговоров» | Как педагоги определяли для себя воображаемую ситуацию | Какой тип режиссерской игры педагоги реализовали | Варианты «разговоров», придуманные после игры |
|-----------------------|--|--|---|
| | | | |

Для развития готовности воспитателей переносить полученные знания, умения, навыки в собственную профессиональную деятельность много внимания уделялось заданиям, предусматривающим самостоятельную деятельность педагогов в воображаемой ситуации. Во-первых, работа в воображаемой ситуации предполагает планирование и «проживание» одного из отрезков совместной жизни воспитателя и детей в течение дня; во-вторых, помогает выстроить структуру организации обучения детей на основе игры. С этой целью педагогам предлагались два задания. В одном требовалось отразить традиционную модель воспитания, в которой один «воспитатель» и много «воспитанников». Во втором педагогов побуждали прожить вариант взаимодействия «воспитатель — группа детей». По мере проигрывания этих ситуаций психолог организовывал анализ, самоанализ, рефлексию педагогами двух типов обучения детей, а в дальнейшем — деловые игры. В ходе их воспитателям предлагалось разработать примерные варианты структуры организации обучения детей. По мере обсуждения разных точек зрения педагоги совместно с психологом вырабатывали оптимальный вариант структуры организации обучения, продуктивной как при работе с детьми, так и со взрослыми.

Сначала педагог (преподаватель) проводит игры, упражнения для эмоционального настроя, подготовки участников к обучению, затем организует игровые ситуации, основанные на деловых отношениях и самостоятельной деятельности, а далее — эмоциональные и двигательные игры, ситуации на расслабление, смену видов деятельности.

Одновременно с освоением педагогами навыков конструирования воображаемых ситуаций обеспечивались условия и для овладения участниками обучения образной, сюжетно-ролевой игрой. В этих играх педагоги учились составлять сценарии, готовили костюмы, декорации для спектаклей, то есть выступали не только сценаристами, но и режиссерами, костюмерами, критиками, зрителями, принимали на себя образы игровых персонажей. В процессе освоения образных, сюжетно-ролевых игр воспитатели воплощали различные образы, роли в движениях, эмоциях, учились действовать в контексте предъявляемых к образам требований, выстраивать межролевое взаимодействие друг с другом.

Освоение способов и средств реализации режиссерской, образной, сюжетно-ролевой игры происходило на основе совместной деятельности с ведущим, который задавал контекст, образец поведения, руководил игрой и участвовал не только в ней, но и в коллективной деятельности с коллегами (в парах и группах большей численности), индивидуальной деятельности. Анализ и рефлексия, широко используемые при выполнении заданий, помогали воспитателям воспринять себя в качестве «играющего», научиться отделять эту позицию от игровой позиции.

Параллельно с обучением педагогов различным видам игры им предлагались ситуации, деловые игры на развитие их проектировочных, рефлексивных, коммуникативных умений и навыков. Например, в одной из игр педагоги учились формулировать постепенно усложняющиеся задачи, методы и приемы формирования и поддержки режиссерской игры для воспитанников с разным игровым опытом.

Анализ результатов диагностики показал, что у значительной части педагогов не сформированы также умения

управлять своей игрой, развивать ее, менять, контролировать. Для формирования такого умения воспитателей учили осознавать игровую позицию, наблюдать, анализировать как собственную игровую деятельность, так и игровую деятельность других педагогов. При этом при разработке содержания заданий и логики их преподнесения учитывались результаты исследований Е. Е. Кравцовой, посвященных особенностям игровой деятельности взрослых. Согласно точке зрения исследователя, особенностью игры взрослых является самоценная часть игры, связанная с ее анализом, планированием, рефлексией, сочетающаяся с важнейшей характеристикой игры — двухпозиционностью, то есть пребыванием играющего как бы внутри игры и вне ее, в позиции наблюдателя.

С учетом этого в обучении педагогов были использованы задания разных типов. Например, для выполнения одних заданий воспитатели объединялись в две пары. Одна из них включалась в сюжетно-ролевую игру, предполагающую игровое взаимодействие двух партнеров (мама—дочка), а другая наблюдала за одним из участников игры. Предварительно были разработаны критерии наблюдения, которые впоследствии использовались для анализа игровой деятельности. Далее следовала индивидуальная и совместная рефлексия. На последующих этапах эксперимента состав пар менялся, менялись местами и сами пары. При этом играющий, игру которого поначалу обсуждали другие, включаясь в обсуждение собственной игры с позиции наблюдателя, начинал по-новому осознавать и воспринимать свою игровую позицию.

Постепенно задания усложнялись. Воспитателей учили перестраивать свою игру как по собственному замыслу, так и по замыслу других педагогов. Например, перед началом парной сюжетно-ролевой игры играющие проговаривали игровые действия, а наблюдатели их протоколировали. Затем психолог предлагал воспитателям проиграть игровые действия в разных вариантах: в точном соответствии с построенным ими сюжетом; изменив его во время проигрывания; при условии включения третьего партнера, который

определенным образом влияет на черты характера игровых персонажей. Наблюдатели протоколировали ход игры. Затем пары менялись местами. В заключение проигранного цикла (когда каждая пара побывала как в позиции играющих, так и наблюдателей) следовал самоанализ, анализ и совместное обсуждение полученных результатов.

В конце второго этапа обучения педагогам сообщалось домашнее задание — «Разговор на заданную тему». В ходе его выполнения они должны были ответить на ряд вопросов, связанных с организацией условий для подготовки детей к игре: «С чего хотелось бы начать работу с детьми по формированию их готовности к игре?»; «Что удалось изменить в работе с детьми?»; «Что вызывает сложности?»; «С кем обсуждались удачи и неудачи?»; «С кем сотрудничали?». На этом заканчивался второй этап обучения. Заведующая ДОО, психолог и старший воспитатель все это время проводили наблюдения за работой воспитателей с детьми, принимавшими участие в обучении. Основным результатом второго этапа обучения стало изменение отношения педагогов к игровой деятельности. Они не только овладели умениями играть в разные игры, управлять своей игрой и игрой других педагогов, анализировать и планировать свою педагогическую деятельность, но и научились произвольно строить и контролировать свою профессиональную позицию. Однако такая способность больше проявлялась ими для рефлексии собственной игровой деятельности, нежели деятельности профессиональной.

Поэтому *третий этап* обучения был направлен на совершенствование навыков педагогов строить свою профессиональную деятельность и умения корректировать ее на основе сознательного и произвольного конструирования личностной и профессиональной позиций. Для этого они должны были уметь не только анализировать, планировать и целенаправленно контролировать свою игру и игру других воспитателей, в частности игру в профессию, но и научиться способам саморазвития и самоизменения.

Особое внимание решению этих задач уделялось в работе с группой педагогов, у которых по результатам диагно-

Рефлексия профессиональной позиции

| Цели, задачи, методы, приемы, формы работы педагога с детьми | Изменения в поведении детей | Причины изменений в поведении детей |
|--|-----------------------------|-------------------------------------|
| | | |

Анализируя содержание таблицы, педагоги отмечали, что запланированное ими чаще всего не совпадало с реальным результатом, и пытались определить причины такого несовпадения. Отдельные группы воспитателей прогнозировали, что изменилось бы в поведении и деятельности детей, если бы педагог изменил свой план.

Вся вышеописанная работа была связана с организацией рефлексии профессиональной позиции воспитателей.

Использование названных выше методов, приемов обучения помогло педагогам активно включать полученные знания и умения в свою профессиональную деятельность; способствовало развитию их исследовательских умений и навыков, формированию у педагогов рефлексии, умений произвольного конструирования собственной профессиональной позиции.

Согласно точке зрения Т. П. Фомичевой, сращивание профессиональной и личностной позиций, гиперразвитая профессиональная позиция и, наконец, независимость обеих позиций непосредственно связаны с тем, что часть педагогов не умеют играть в свою профессиональную деятельность. Результаты проведенной нами диагностики личностных и профессиональных особенностей воспитателей ДОО подтвердили эти выводы. Поэтому на третьем этапе обучения воспитателей важное место отводилось играм в педагогическую деятельность.

С этой целью участникам обучения были предложены разные типы заданий для игры в профессию. Например, показать деятельность с детьми «в негативе», как ее не надо проводить. Другой тип заданий — педагога просили организовать какую-либо деятельность «с детьми» (роль детей выполняли другие педагоги) в образе авторитарно-

стики профессиональная позиция оказалась гиперразвитой. Как было отмечено выше, они с удовольствием включались в игровую деятельность и хорошо играли, но при этом «заигрывались» — не могли вовремя закончить игру и адаптировать ее к своим педагогическим целям.

Обучение на третьем этапе осуществлялось в условиях, моделирующих деятельность педагога, и предусматривало разработку критериев, характеризующих разные уровни развития игровой деятельности и субъекта игры. Программа обучения включала разные формы индивидуальной и групповой работы. Наиболее удачной из них, по общему мнению, стали практические занятия, на которых педагоги работали с «чужими» детьми. На подготовительном к ним этапе в течение нескольких встреч воспитатели продумывали и обсуждали примерный план работы с детьми на день, который затем обсуждался всем коллективом обучающихся. По ходу такого обсуждения «разработчики» могли скорректировать его или найти убедительные аргументы в его защиту. После обсуждения наиболее активные педагоги работали в качестве воспитателя в группе «чужих» детей. Остальные объединялись в пары и в качестве наблюдателей фиксировали особенности работы воспитателя в ходе режимных моментов, организации условий для обучения и самостоятельной деятельности воспитанников.

По окончании работы с детьми педагоги-наблюдатели объединялись в несколько групп для коллективной рефлексии своей профессиональной деятельности. При этом их внимание обращалось на то, какие изменения происходили с детьми от начала к концу прогулки, как проявлял себя тот или иной ребенок в разных видах деятельности, что общего в поведении детей и какие индивидуальные особенности они демонстрировали.

Рефлексия педагогической деятельности коллег позволяла наблюдателям находить сходство между детьми, участвующими в обучении, и теми, с которыми они работают в своих ДОО. Для более полного осмысления результатов работы педагогов с детьми им было предложено заполнить таблицу 11.

го педагога. Третий тип заданий — разрешение педагогами особых проблемных ситуаций в игре: например, психолог изображал ребенка, который не умеет самостоятельно строить предметную деятельность. По окончании показа педагог должен был провести его анализ и рефлексию, которая затем обсуждалась коллективно.

В заключение третьего этапа обучения воспитатели, особенно имеющие гиперразвитую профессиональную позицию, обучали игре воспитателей из других детских садов. С этой целью педагогам ДОО «Полянка» г. Кстово было предложено объединиться в пары. Партнеры вначале вели обучение вдвоем, а затем по очереди выступали в роли ведущего и участника обучения. Это помогало воспитателю-участнику лучше видеть недостатки и понимать достоинства в работе своего коллеги, а затем фиксировать их в процессе совместного обсуждения. Нами было организовано консультирование воспитателей, а также обсуждение их достижений.

На завершающих встречах с педагогами в конце третьего этапа обучения создавались условия для изменения педагогами своей профессиональной позиции, становления их как субъектов собственной профессиональной деятельности.

Как показывает многолетний опыт работы в системе повышения квалификации, многие педагоги искренне считают, что их задача — реализовать на практике знания и умения, приобретенные ими в процессе очередного обучения в ДОО. И так вплоть до нового периода обучения, когда они вновь будут учиться, получать новые знания, а затем внедрять их в своей деятельности. Такой подход ведет к тому, что формы и методы работы педагогов с детьми часто ориентированы, по сути, на вчерашний день, так как при этом внедряется лишь то, чему воспитателей научили в ДОО или на курсах повышения квалификации.

Мы полагаем, что осознание необходимости непрерывного повышения собственной профессиональной квалификации важно для человека как в плане управления своей личностной позицией, так и профессиональной. При этом

для управления профессиональной позицией педагогу необходимо осознавать все факторы, влияющие на организацию процессов воспитания и обучения детей. Поэтому прежде всего мы предлагали воспитателям разделиться на команды и составить список самых разнообразных вопросов, с которыми обратиться друг к другу. Анализ ответов показал, что многие педагоги затрудняются установить причины того, что получается, а порой не получается в их работе.

Опыт и практика свидетельствует, что преодоление этих затруднений возможно при условии сотрудничества педагога со своими коллегами, когда появляется реальная возможность обсуждать, совместно искать формы и способы работы, то есть создаются условия для того, чтобы посмотреть на свою педагогическую деятельность со стороны.

По окончании третьего этапа обучения мы изучали эффективность обучения педагогов в ДОО, повторно проводили диагностику личностных особенностей и профессиональной деятельности воспитателей с помощью методик «Я-предложения», «Купе», разработанных Т. П. Фомичевой, а также модифицированной нами методики «Игра». Кроме того, исследовалась психологическая готовность детей к игре.

Полученные результаты проведенной работы и выводы отражены в следующем параграфе пособия.

3.4. Результаты обучения педагогов

Анализ результатов реализации программы обучения педагогов показал, что у подавляющего большинства из них сформирована компетентность, позволяющая им обеспечивать условия для создания социальной ситуации развития детей, наиболее соответствующей специфике дошкольного возраста, каковой является игровая деятельность.

К числу традиционных критериев результативности обучения необходимо отнести стремление педагогов к дальнейшей реализации ФГОС ДО, знание ими теории предметной, игровой деятельности, принципов, технологий, условий

организации образовательной деятельности в соответствии с законами психического, личностного развития ребенка, закономерностями перехода от предметной деятельности к игровой.

Среди сформированных ключевых компетенций воспитателей важно назвать умения целенаправленно и произвольно строить образовательную деятельность в зависимости от ее целей и ожидаемых результатов, умения определять уровень развития игровой деятельности детей и взрослых, планировать собственную деятельность по созданию условий для становления, развития игры и ребенка в ней.

Среди освоенных педагогами процедур необходимо отметить анализ, оценку и самооценку собственной игровой деятельности и игры других педагогов, проектирование способов построения воображаемых ситуаций для формирования различных видов игровой деятельности детей, разработку конспектов непосредственно образовательной деятельности с использованием игры как формы организации ситуаций спонтанного и косвенного обучения детей.

Характеризуя существенные изменения в поведении и деятельности педагогов, произошедшие в результате формирования у них игровой компетентности, необходимо выделить два главных момента. Первый из них связан с изменениями характера общения педагогов с детьми, родителями, коллегами. Второй — с появлением качественно новых подходов педагогов к непосредственной работе с детьми и родителями.

В качестве иллюстрации сделанных выводов обратимся к высказываниям педагогов МБДОУ «Детский сад № 24 «Полянка»».

Ольга З.: «Неожиданным для меня было решение пригласить всех педагогов нашего детского сада (хотя очень боялась неудач) на день открытых дверей, показать, как играют дети нашей группы. Так получилось, что последующие разговоры касались не столько наблюдаемых моментов моей работы с детьми, сколько «больных» вопросов, касающихся всех».

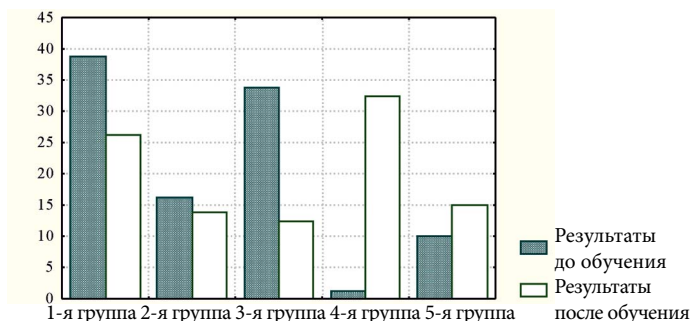
Светлана С.: «При организации игр с детьми трудно было перестроиться с позиции учителя на позицию партнера. Участвуя в играх детей, я должна была «превращаться» даже в предметы (стол, телевизор, лампу). С одной стороны, я как полноправный участник игры вносила дополнения и изменения в нее, а с другой — отмечала, что дети самостоятельно могут найти интересные решения, разгадаться, подсказать, как мне играть».

Ольга Ф.: «Записала, как я играю с детьми, на видеорекамеру и удивилась, сколько инициативы и творчества я отнимаю у ребят. Долго не решалась, но потом дала посмотреть записи коллегам. Они очень тактично дали мне полезные советы, как можно помочь детям развить сюжет, научить-ся выходить из сложных ситуаций».

Анализ наблюдений заведующей ДОО, родителей, психолога за общением и профессиональной деятельностью участников обучения показал, что в ходе его педагоги стали более открытыми и гибкими в общении, инициативными и самостоятельными, у них появились умения аргументированно отстаивать в дискуссиях с коллегами свою профессиональную позицию. Но самое главное — воспитатели начали играть с детьми. А дети, в свою очередь, стали обучать родителей самым разным играм.

Проведенный анализ результатов повторной диагностики игровой компетентности педагогов показал, что после обучения у них произошло изменение многих личностных и профессиональных проявлений. Об этом свидетельствует, в частности, анализ результатов методики «Я-предложения». Так, если основная часть принимавших участие в личностном обучении педагогов первоначально имели искаженную профессиональную позицию, которая оказывала существенное влияние на развитие их личности, то после обучения высказывания воспитателей стали более интересными и содержательными, отражали их увлечения, осознаваемую и рефлекслируемую ими профессиональную позицию. Ниже на диаграмме представлена динамика изменения соотношения профессиональной и личностной позиций воспитателей до обучения и после него.

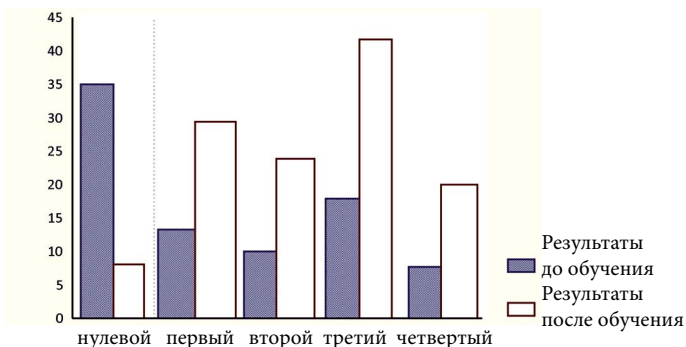
Соотношение профессиональной и личностной позиций педагогов до и после проведения формирующего эксперимента



1-я — проф. поглощает личн.; 2 — личн. поглощает проф.; 3 — проф. управляет личн.; 4 — личн. управляет проф.; 5 — независ. позиции

Анализ результатов выполнения педагогами задания «Купе» показал, что значительное число педагогов научились управлять собственной игровой деятельностью, то есть целенаправленно ее развивать, использовать ее возможности в повседневной жизни. Уменьшилось и число воспитателей, не способных управлять собственной игрой.

Уровни развития субъекта игровой деятельности у педагогов до и после обучения



Значительные изменения произошли и с детьми, с которыми работали педагоги, принимавшие участие в обучении. Воспитанники стали более коммуникабельными, инициативными, самостоятельными, научились принимать

воображаемую ситуацию, задаваемую педагогами, удерживать ее, самостоятельно создавать воображаемые ситуации не только для собственной игры, но и для игры других детей и взрослых, находить адекватные способы поведения в них. Таким образом, изменения в соотношении профессиональной и личностной позиций педагогов привели к качественным изменениям и в развитии общения детей, их психологической готовности к игровой деятельности.

Не менее важными результатами организованного с педагогами обучения стали выводы о его эффективности. Главный итог такого обучения воспитателей мы видим, прежде всего, в изменении особенностей их работы с детьми. У всех педагогов, прошедших обучение, отмечены существенные перемены в профессиональной деятельности, повысился уровень развития их мастерства, связанный с сознательным и произвольным конструированием личностной и профессиональной позиций.

Другой вывод касается эффективности выбранной формы повышения квалификации — обучения в условиях ДОО. На наш взгляд, она является одной из наиболее гибких и удобных, поскольку обучение осуществляется без отрыва от работы. Анализ полученных результатов показал также, что целесообразно строить такое обучение с группой педагогов, работающих в разных ДОО, чтобы они имели возможность, с одной стороны, реализовать и распространять полученные знания и умения в своем коллективе и, с другой, совершенствовать свою профессиональную позицию в общении с педагогами из других детских садов.

На протяжении всего эксперимента на базе МБДОУ «Детский сад № 24 «Полянка»» проходили совещания, семинары, на которых педагоги, участвующие в обучении, делились опытом со своими коллегами из других ДОО по проблемам развития детей в разных видах деятельности. Они анализировали работу коллег и демонстрировали собственные находки. Материалы этих наблюдений стали содержанием их дальнейшего взаимодействия, позволяющего находить и реализовать пути и способы непрерывного личностного и профессионального саморазвития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблемы психологической готовности детей и взрослых к игровой деятельности, а также создания условий ее организации в ДОО были и остаются предметом многочисленных теоретических и практических исследований. Вместе с тем на сегодняшний день сложилось такое положение дел, что целенаправленное формирование психологической готовности детей и педагогов к игре оказывается сопряжено с многочисленными трудностями. Во-первых, существует множество трактовок самих понятий «психологическая готовность детей к игре» и «игровая компетентность воспитателей». Во-вторых, ученые выделяют разнообразные, нередко прямо противоположные условия становления и формирования игровой деятельности детей и игровой компетентности взрослых.

Появившиеся в последние годы новые нормативные документы в сфере дошкольного образования (ФГОС ДО, проект профессионального стандарта педагога), в которых требованиям к профессиональной компетентности педагога уделяется значительное внимание, нуждаются в глубоком теоретическом и практическом осмыслении. Составляющие золотой фонд науки и ставшие уже классическими положения отечественной дошкольной педагогики и психологии об игре также требуют соотнесения с широко распространенной ныне личностно-ориентированной педагогикой. Все это делает проблему развития игровой компетентности педагогов ДОО актуальной и злободневной.

Практика показывает, что у многих педагогов нет полной убежденности в том, что именно игра обеспечивает свое-

временное и полноценное развитие дошкольника. Подавляющее большинство воспитателей не умеют и не любят играть с детьми, затрудняются в создании условий для становления и развития игры и ребенка в ней, иными словами, нуждаются в целенаправленном формировании игровой компетентности.

Анализ литературы свидетельствует, что профессиональное развитие педагога ДОО может осуществляться через разные формы повышения квалификации. Одной из востребованных в настоящее время его форм является обучение педагогов в условиях ДОО, позволяющее не только реально решать возникающие задачи и учиться друг у друга, но и овладевать способами личностного и профессионального саморазвития.

Разрабатывая программу личностно-ориентированного обучения педагогов в ДОО, мы опирались на основные положения культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, в которой под личностными понимаются поведение и деятельность, позволяющие субъекту чувствовать себя их источником. Одним из важнейших условий формирования личности, согласно этой теории, является реализация принципа единства аффекта и интеллекта. Анализ этих положений позволил нам использовать игру в качестве основы такого обучения.

Диагностика личностных особенностей, способностей педагога играть и управлять собственной игрой показала, что существует разное соотношение профессиональных и личностных позиций, оказывающих существенное влияние на психическое развитие детей, формирование их психологической готовности к игровой деятельности.

В этой связи были определены основные задачи обучения воспитателей: развивать их умения играть, в частности играть в профессию и управлять собственной игрой; совершенствовать, корректировать их профессиональную деятельность, личностную и профессиональную позиции; формировать содержательное общение педагогов друг с другом. Результаты, полученные в ходе реализации программы обучения педагогов, позволяют сделать следующие выводы.

Уровень психологической готовности детей к игровой деятельности зависит от умений педагогов, которые с ними работают, играть и управлять собственной игрой.

Наименее благоприятным для формирования психологической готовности детей к игре является такое соотношение профессиональной и личностной позиций у работающих с ними педагогов, когда данные позиции либо слиты, либо профессиональная позиция поглощает личностную.

Наиболее эффективным и благоприятным для формирования психологической готовности детей к игре следует признать такое соотношение личностной и профессиональной позиций у воспитателя, при котором личностная позиция адекватно контролирует позицию профессиональную.

Для становления и развития умений педагогов играть и управлять собственной игрой необходимо целенаправленно обучать их игре, в частности игре в профессию, включать в деятельность по анализу, рефлексии, конструированию, планированию как собственной игровой деятельности, так и игры других людей.

Обучение в условиях ДОО, направленное на формирование игровой компетентности воспитателей, предполагает три этапа. На первом этапе педагоги учатся содержательно общаться и взаимодействовать друг с другом, выделять и осознавать собственную личностную позицию. На втором — овладевают умениями играть, управлять своей игрой, приобретают навыки управления своей профессиональной позицией. На третьем этапе воспитатели учатся корректировать собственную профессиональную позицию и профессиональную деятельность на основе развития способности играть и управлять своей педагогической деятельностью.

Среди наиболее эффективных условий организации обучения педагогов ДОО особо выделяется использование разных видов игр с учебным содержанием, что не только позволяет обеспечивать эмоциональный характер обучения, но и способствует тому, что полученные в ходе обучения знания, умения и навыки в дальнейшем широко применяются воспитателями в работе с детьми, родителями, коллегами.

Особая роль в процессе формирования игровой компетентности педагогов принадлежит рефлексии ими собственной профессиональной деятельности, а также общения, личностной профессиональной позиции. Обучение воспитателей способам и средствам анализа, рефлексии, самоанализа необходимо проводить после каждого задания и окончания каждого из этапов программы обучения.

В завершение считаем необходимым подчеркнуть, что, согласно полученным результатам реализации программы обучения, уровень игровой компетентности педагогов ДОО в значительно большей степени зависит от особенностей развития их игровой деятельности — способности играть, управлять собственной игрой, чем от их возраста, стажа педагогической работы или квалификационной категории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. — 2013. — 25 ноября. — Федеральный выпуск № 6241.

2. *Андреева, А. Д.* Особенности психологического развития дошкольников в современных цивилизационных условиях / А. Д. Андреева // Вестник Мининского университета. — 2013. — № 2.

3. *Асаева, И. Н.* Развитие профессиональных компетенций воспитателей дошкольных учреждений разного вида в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. Н. Асаева. — Екатеринбург, 2009. — 23 с.

4. *Атмахова, Л. Н.* Организация деятельности методической службы как условие развития профессиональной компетентности педагогов ДОУ : дис. ... канд. пед. наук / Л. Н. Атмахова. — Екатеринбург, 2006. — 177 с.

5. *Белая, К. Ю.* Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы / К. Ю. Белая. — М. : Перспектива, 2010. — 290 с.

6. *Бичева, И. Б.* Развитие профессиональной компетентности педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. Б. Бичева. — Н. Новгород, 2003. — 24 с.

7. *Выготский, Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Журнал Психологического общества имени Л. С. Выготского. — 2000. — № 1. — С. 2 — 18.

8. *Гурова, О. В.* Психологическая готовность детей к игровой деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. В. Гурова. — М., 2006. — 29 с.

9. *Жуковская, Р. И.* Воспитание ребенка в игре / Р. И. Жуковская. — М., 1975. — 111 с.

10. *Запорожец, А. В.* Игра и развитие ребенка // Психология и педагогика игры дошкольника / под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. — М. : Просвещение, 1966. — С. 5—10.

11. *Комарова, И. А.* Исследование феномена профессионально-игровой компетентности будущих специалистов ДОУ / И. А. Комарова, А. А. Кулешова, Н. Г. Здорикова // Вектор науки. — 2010. — № 3.

12. *Кравцов, Г. Г.* Психологические проблемы начального образования / Г. Г. Кравцов. — Красноярск : Красноярский ун-т, 1994. — 142 с.

13. *Кравцова, Е. Е.* Развитие воображения / Е. Е. Кравцова // Дошкольное воспитание. — 1989. — № 12. — С. 34—37.

14. *Кравцова, Е. Е.* Разбуди в ребенке волшебника / Е. Е. Кравцова. — М. : Просвещение, 1996. — 160 с.

15. *Кравцова, Е. Е.* Педагогика и психология / Е. Е. Кравцова. — М. : Форум, 2009. — 394 с.

16. *Кравцова, Е. Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Кравцова; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. — М. : Педагогика, 1991. — 152 с.

17. *Кротова, Т. В.* Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения в сфере общения с родителями воспитанников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Кротова. — М., 2005. — 24 с.

18. *Кузнецова, О. З.* Методическая служба как фактор развития профессиональной компетентности педагогов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. З. Кузнецова. — Улан-Удэ, 2004. — 21 с.

19. *Леонтьев, А. Н.* Психологические основы дошкольной игры / А. Н. Леонтьев // Психологическая наука и образование. — 1996. — № 3. — С. 19—31.

20. *Лосев, П. Н.* Управление методической работой в современном ДОУ / П. Н. Лосев. — М., 2011. — 152 с.

21. *Лотова, И. П.* Формирование профессионально-игровой компетентности педагогов ДОО / И. П. Лотова // Управление дошкольным образовательным учреждением. — 2015. — № 8. — С. 46—54.

22. *Майер, А. А.* Основания построения и реализации мониторинга профессионального становления педагога в вузе / А. А. Майер // Стратегия дошкольного образования в XXI веке: проблемы и перспективы : материалы научно-практ. конф., посв. 80-летию основания ф-та дошкольной педагогики и психологии МПГУ. — М. : МПГУ, 2001. — С. 380—382.

23. *Майер, А. А.* Психолого-педагогические особенности профессиональной компетентности педагога в области дошкольного образования / А. А. Майер // Наследие педагога и ученого : материалы научно-практ. конф. «Научно-педагогические идеи В. И. Логиновой». — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. — С. 175—177.

24. *Майер, А. А.* Рефлексивный мониторинг формирования профессиональной компетентности педагога дошкольного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. А. Майер. — Барнаул, 2002. — 24 с.

25. *Майер, А. А.* Структурно-функциональная модель профессиональной компетентности педагога // Вестник БГПУ: Психолого-педагогические науки. — 2002. — Выпуск 2. — С. 80—91.

26. *Менджеричкая, Д. В.* Воспитателю о детской игре / Д. В. Менджеричкая. — М. : Просвещение, 1982. — 128 с.

27. *Михайленко, Н. Я.* Как играть с ребенком / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. — М. : Просвещение, 1990. — 160 с.

28. *Модина, И. А.* Развитие игровой деятельности педагогов как условие психологической подготовки детей к школьному обучению : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. А. Модина. — М., 2008. — 27 с.

29. *Новицкая, В. А.* Методическое сопровождение воспитателя в условиях современного дошкольного образовательного учреждения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. А. Новицкая. — СПб., 2007. — 20 с.

30. *Новоселова, С. Л.* Игра дошкольника / С. Л. Новоселова. — М. : Просвещение, 1989. — 286 с.

31. *Новикова, Т. С.* Психологическое значение сюжетно-ролевой игры в онтогенезе личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. С. Новикова. — М., 2006. — 29 с.

32. Проблемы психологии развития // Материалы конференции «Психическое развитие в онтогенезе : закономерности

и возможные периодизации. Москва, 19—22 октября 1999 года / Е. Е. Кравцова, В. Ф. Спиридонов. — М. : Вера Медика, 2000. — 384 с.

33. Профессиональный стандарт педагога (проект). — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3071>.

34. Профессионализм воспитателя как необходимое условие внедрения ФГОС ДО / ред., сост.: И. А. Бурлакова, Г. В. Дон, Т. Л. Кузьмишина. — М. : ГБОУ ВПО МГППУ, 2014. — 158 с.

35. *Разина, Н. В.* Психологическое содержание кризиса трех лет : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Разина. — М., 2002. — 25 с.

36. *Самолетова, Е. В.* Преемственность в развитии предметно-манипулятивной деятельности на разных этапах онтогенеза / Е. В. Самолетова // Проблемы преемственности и непрерывности образования в психическом развитии детей. — М. ; Красноярск, 1999. — С. 47—57.

37. *Смирнова, Е. О.* Игра в современном дошкольном образовании / Е. О. Смирнова // Психологическая наука и образование. — 2013. — № 3. — С. 92—97.

38. *Третьяков, П. И.* ДОУ: управление по результатам / П. И. Третьяков, К. Ю. Белая. — М., 2011. — 290 с.

39. *Тумакова, О. Е.* Формирование личностно-профессиональной позиции воспитателя детского сада в процессе повышения квалификации : автореф. канд. ... пед. наук / О. Е. Тумакова. — Тольятти, 2009. — 24 с.

40. *Фомичева, Т. П.* Психологические основы личностно-ориентированного педагогического образования в системе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. П. Фомичева. — М., 2002. — 27 с.

41. *Шарапова, С. А.* Игровая позиция воспитателя как условие развития сюжетно-ролевой игры старших дошкольников / С. А. Шарапова // Современные наукоемкие технологии. — 2013. — № 7(2). — С. 176—177.

42. *Усова, А. П.* Роль игры в воспитании детей / А. П. Усова. — М. : Просвещение, 1976. — 96 с.

43. *Хохлова, О. А.* Формирование профессиональной компетентности педагогов / О. А. Хохлова // Справочник старшего воспитателя. — 2010. — № 3. — С. 4—12.

44. Чозгиян, О. П. Формирование субъектной профессиональной позиции у студентов педагогического колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. П. Чозгиян. — М., 2014. — 25 с.

45. Яковлева, Г. В. Управление самообразованием педагогов инновационных дошкольных образовательных учреждений / Г. В. Яковлева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2010. — Т. 12. — № 3. — С. 83—89.

46. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // М. ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. — 417 с.

47. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М. : Педагогика, 1989. — 560 с.

48. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — М. : Педагогика, 1978. — 300 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение ▶ 3

Глава 1. Проблема развития игровой деятельности детей в современном дошкольном образовании

1.1. Основные особенности и критерии игровой деятельности ▶ 7

1.2. Психологические закономерности развития игровой деятельности в дошкольном возрасте ▶ 12

1.3. Условия становления и развития игровой деятельности детей в ДОО ▶ 17

1.4. Диагностика психологической готовности детей к игровой деятельности ▶ 28

Глава 2. Проблема игровой компетентности педагогов и ее освещение в психолого-педагогической литературе

2.1. Сущность понятия «игровая компетентность педагога». Структура и особенности игровой компетентности ▶ 46

2.2. Условия развития игровой компетентности педагога в ДОО ▶ 55

Глава 3. Психолого-педагогическая система формирования игровой компетентности воспитателей в условиях обучения в ДОО

3.1. Диагностика игровой компетентности педагогов как предпосылка конструирования программы их обучения в ДОО ▶ 68

3.2. Структура, содержание и особенности программы обучения воспитателей ДОО ▶ 85

3.3. Этапы и процедуры обучения педагогов ▶ 90

3.4. Результаты обучения педагогов ▶ 105

Заключение ▶ 110

Литература ▶ 114

О. В. Лещинская-Гурова

РАЗВИТИЕ
ИГРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ
в УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ в ДОО



Методическое пособие

Редакторы *З. С. Колодина, Е. Б. Носова*
Компьютерная верстка *Т. С. Родинко*

Оригинал-макет подписан в печать 29.01.2016 г.
Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура
«SchoolBook».

Печать офсетная. Усл.-печ. л. 7,0. Тираж 100 экз. Заказ 2313.
ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»
603122, Н. Новгород, ул. Ванеева, 203.

www.niro.nnov.ru

Отпечатано в издательском центре учебной
и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО