

Оглавление

Введение.....	2
Глава 1. Теоретический анализ проблемы психологического сопровождения деятельности педагогов ДОУ по активизации содержательности сюжетно-ролевой игры дошкольников.....	10
1.1 Психологическое сопровождение как вид деятельности практического психолога ДОУ	10
1.2 Дошкольный возраст как значимый период социализации ребенка.....	14
1.3 Сюжетно-ролевая игра и ее значение для психического и личностного развития детей дошкольного возраста.....	22
Выводы по первой главе.....	29
Глава 2. Экспериментальное исследование эффективности программы сопровождения деятельности педагогов ДОУ по активизации содержательности сюжетно-ролевой игры дошкольников	32
2.1 Организация и методы исследования	32
2.2 Эмпирическое изучение уровня сформированности игровых умений детей и готовности педагогов ДОУ к активизации содержательности сюжетно-ролевой игры дошкольников.....	35
2.3 Разработка и апробация программы сопровождения деятельности педагогов ДОУ по активизации содержательности сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста	49
2.4 Анализ эффективности апробированной программы сопровождения деятельности педагогов по активизации содержательности сюжетно-ролевой игры дошкольников	65
Выводы по второй главе.....	70
Заключение	74
Список используемой литературы.....	79

Введение

Актуальность исследования. С поступлением ребенка в дошкольное образовательное учреждение начинается новый этап его социализации, характеризующийся расширением социальной среды – здесь, помимо родителей и ближайших родственников, в жизни ребенка появляются воспитатели, педагоги, другие взрослые, сверстники.

В детские периоды развития ребенка - от раннего детства к дошкольному возрасту – ведущая деятельность детей претерпевает изменения. От предметно-манипулятивной деятельности в раннем возрасте деятельность переходит в игровую, последовательно усложняясь до сюжетно-ролевой игры.

Значение сюжетно-ролевой игры дошкольника велика. В процессе ее осуществления ребенок социализируется, овладевает важными социальными навыками – общения, взаимодействия, построение коммуникации и т.д. В силу своего возраста, ребенок не может моделировать социальные отношения, которые существуют в мире взрослых людей, в связи с этим реализацию этой потребности и навыки социализации он приобретает именно в игре со сверстниками, преобразуя сюжеты из реальной жизни в игровые.

В настоящее время ситуация сложилась так, что образовательные программы для дошкольников, ориентированные на психическое развитие ребёнка, диктуют воспитателям и педагогам дошкольного образования увеличивать объем занятий, делая упор на развитии интеллектуальной сферы, в ущерб времени, затрачиваемому ребенком на игру, а, следовательно, в ущерб психическому, эмоциональному и социальному развитию. Социально-психологический мониторинг, проведенный в 2017-2018 гг. в дошкольных учреждениях г.о. Тольятти позволил обнаружить определенную взаимосвязь между сформированностью сюжетно-ролевых

игр дошкольников и проблемами в организации, руководстве педагогами игровой деятельностью.

Современные исследования позволили выделить ряд причин существующих негативных тенденций в развитии и организации сюжетно-ролевой игры дошкольников. К ним можно отнести, во-первых, отсутствие в сознании взрослых – родителей и воспитателей – понимания ценности совместной игры детей, во-вторых, неконструктивная позиция воспитателя, где он присутствует либо как пассивный наблюдатель, либо как «режиссер», диктующий действия и поведение ребенка в игре, в-третьих, наличие в среде чрезмерно детализированных игрушек и атрибутов, наталкивающих детей на совершение манипулятивных действий, в-четвертых, недостаточное количество неформленного игрового материала, стимулирующего воображение ребенка и способного стать предметами-заместителями.

Большое влияние личностных качеств значимого взрослого (родителя и воспитателя) на формирующуюся личность дошкольника отмечали в своих трудах Л.С. Выготский [26], Л.И. Божович [12], А.В. Петровский [14], Д.Б. Эльконин [101] и многие другие. Именно педагог, свободный от установок, умеющий встать на позицию ребенка, сможет эффективно выстроить процесс взаимодействия с ним, а между детьми создать доброжелательные отношения. Педагог, ориентированный на развитие и реализацию, будет стремиться побуждать детей к самовыражению и личностному росту, что будет, несомненно, способствовать его развитию и социализации. В свою очередь, направленность педагога на собственное развитие и самореализацию – это мощный мотив к проявлению его креативности в деятельности. Творчески подходя к обогащению сюжетов и введение новых, к организации предметно-пространственной среды, к приемам руководства, к выстраиванию отношений между детьми, возможно увидеть творческую игру и у дошкольников.

В современной педагогической науке существует несколько подходов к организации сюжетно-ролевой игры дошкольников. Элементы

педагогических технологий сюжетно-ролевых игр были заложены отечественными педагогами А.П. Усовой [92], Р.И. Жуковской [95], Д.В. Менджерицкой [54] и др.

Несмотря на изученность проблемы детской игры и разработанности программ развития ребенка, этот аспект приобретает новую актуальность. Это обусловлено в основном обостряющимся **противоречием** – научная и практическая психолого-педагогическая изученность проблемы сюжетно-ролевой игры не приводит, к сожалению, к высоким показателям развитости этого вида детальности у современных дошкольников. Напротив, исследования показывают, что качество игры, богатство, ее место в жизни ребенка совсем не имеет показателей хорошего развития, а, следовательно, игра и не несет в себе развивающего потенциала. В новом федеральном образовательном стандарте (ФГОС ДО) предъявляются новые требования к развитию личности ребёнка, которая должна развиваться посредством активизации всех видов деятельности детей, и особенно игровой, ведущей, деятельности [94]. В Стандарте также отмечается необходимость уделять высокое внимание сюжетно-ролевой игре, ее содержательной стороне, как наиболее развивающей детей деятельности, влияющей на развитие когнитивной, эмоционально-волевой, морально-нравственной и социально-коммуникативной сфер личности дошкольника. Активизация этой деятельности становится возможной при изменении позиций педагогов к значимости игры детей и внедрение в педагогическую деятельность осознанного отношения к этой деятельности с использованием всех функциональных возможностей сюжетно-ролевой игры – от содержания и структурных компонентов, ролей и их взаимодействия, до творческого преобразования игры. Такой подход к развитию дошкольников потребует от педагогов не только новых позиций, но и новых навыков, которые возможно приобрести или актуализировать в ходе специального психологического сопровождения деятельности педагогов ДОУ.

Данное противоречие позволило сформулировать **проблему** исследования, заключающуюся в организации специального психологического сопровождения деятельности педагогов ДООУ по активизации содержательности сюжетно-ролевой игры дошкольников.

Цель исследования: изучить возможности психологического сопровождения деятельности педагогов ДООУ по активизации содержательности сюжетно-ролевых игр.

Объект исследования: психологическое сопровождение как вид деятельности практического психолога.

Предмет исследования: психологическое сопровождение деятельности педагогов ДООУ по активизации содержательности сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: с целью активизации содержательности сюжетно-ролевой игры дошкольников предполагается внедрение программы психологического сопровождения, направленной на актуализацию внутреннего ресурса, развитие творческих способностей и креативности педагогов, что будет способствовать повышению их эффективности при организации сюжетно-ролевой игры детей.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ психологической литературы по проблеме исследования.

2. Выявить уровень развития сюжетно-ролевой игры дошкольников, особенности отношения педагогов ДООУ к сюжетно-ролевой игре и уровень их креативности, как необходимого качества для активизации игры;

3. Разработать и апробировать программу психологического сопровождения деятельности педагогов ДООУ для активизации содержательности сюжетно-ролевой игры дошкольников;

4. Проанализировать полученные результаты.

Методы и методики исследования:

1. Метод теоретического анализа.

2. Метод анкетирования

3. Психодиагностические методы:

- тест «Креативность», автор Н.Ф. Вишнякова [90, 23];
- диагностика вербальной креативности: адаптация теста С. Медника RAT (тест отдаленных ассоциаций), подростковый и взрослый варианты А.Н. Воронина, Т.В. Галкиной (на базе лаборатории психологии способностей Института психологии РАН) [90, 89].
- «Диагностика игровых умений ребёнка» (на основе рекомендаций Т.Н. Дороновой).

4. Методы количественной и качественной обработки данных

Эмпирической базой исследования является ДОО АНО ДО «Планета детства «Лада». В исследовании приняли участие воспитатели в количестве 20 человек в возрасте от 22 до 45 лет. Также в целях исследования в качестве испытуемых привлекались дети старшего дошкольного возраста в количестве 40 человек.

Методологической основой исследования стали теоретические положения и ключевые принципы, сформулированные ведущими психологами, изучающими особенности дошкольного возраста и роль сюжетно-ролевых игр в развитии личности дошкольников, а именно Л.С. Выготского, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, А.В. Петровского. Элементы педагогических технологий сюжетно-ролевых игр были заложены отечественными педагогами А.П. Усовой, Р.И. Жуковской, Д.В. Менджерицкой.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты будут способствовать расширению теоретических знаний по проблеме сюжетно-ролевой игры детей и роли и функциях педагогов в активизации ее содержательности. Это может составить теоретико-методологическую основу для дальнейших исследований в области повышения качества педагогической деятельности и их эффективности при решении задач детского развития и социализации.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная и апробированная нами программа сопровождения деятельности ДОУ по активизации содержательности сюжетно-ролевой игры детей может использоваться для решения различных задач, связанных с актуальной потребностью дошкольного учреждения, профессиональной деятельностью педагогов, потребностями их личности. Также программа психологического сопровождения может легко модифицироваться и адаптироваться психологом ДОУ, что позволит оперативно решать задачи психологического сопровождения педагогов в целом.

Научная достоверность результатов исследования была достигнута организацией экспериментального изучения проблемы в соответствии с методологическими требованиями научного познания и опорой на классические и современные научно-теоретические исследования проблемы детской игры и роли взрослых в ее организации, а также организованной последовательностью и обоснованностью при изучении теоретических положений и гипотезы исследования. Надежность данных обусловлена обоснованным отбором методов и методик исследования, соответствующих задачам исследования и валидностью психодиагностических методик сбора эмпирических данных. Материалы исследования представлялись на научно-практических конференциях различного уровня и специализированных научных журналах.

Новизна исследования состоит в систематизации представлений о сюжетно-ролевой игре и ее компонентах, обеспечивающих ее содержательность и являющихся факторами развития ребенка. Помимо этого, нами были выделены позиции такого направления деятельности психолога ДОУ, как психологическое сопровождение педагогов, а также выделены преимущества такой организации работы, что соответствует требованиям ФГОС ДО в п.3.2.6. «...3.2.6. В целях эффективной реализации Программы должны быть созданы условия для: 1) профессионального развития педагогических и руководящих работников...» [94].

Структура и объем магистерской диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, списка используемой литературы. В тексте представлены рисунки и таблицы.

Глава 1. Теоретический анализ проблемы психологического сопровождения деятельности педагогов ДОУ по активизации содержательности сюжетно-ролевой игры дошкольников

1.1 Психологическое сопровождение как вид деятельности практического психолога ДОУ

В современном обществе назрела потребность в психологическом сопровождении субъекта, не только в образовательном процессе, но и в обычной жизни. Это потребность обусловлена необходимостью повышения качества жизни человека, повышения его эффективности, его самореализации в различных сферах своей жизнедеятельности.

Психологическое сопровождение – это совместная деятельность психолога и субъекта, включающее в себя психологическую поддержку, специально построенную работу по коррекции и диагностике [6].

В словаре «сопровождение» это деятельность, которая сопутствует какому-либо явлению, другими словами, «сопровождение» от слова «сопровождать» процесс или явление, одновременное прохождение какого-либо процесса [69].

В современной психологии «сопровождение» - это в первую очередь работа с психически здоровой личностью, которая не имеет клинического диагноза, но нуждающаяся в психологической помощи в связи с возникновением каких-либо трудностей, возникших в жизни и деятельности.

У нас в стране впервые этот термин появился в 1993г. в работе Г.Л. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Чередниковой [9]. Концепцией психологического сопровождения, его организацией и содержанием в своих исследованиях занимались такие психологи, как М.Р. Битянова, Б.С. Братусь, Е.В. Бурмистрова, О.С. Газман, И.В. Дубровина [67, 11].

Изначально, психологическое сопровождение, какое оно существует в поле современной практической психологии, развивалось в рамках работы с детьми с ОВЗ, в коррекционных учреждениях в работе с детьми с

особенностями в развитии, в работе с одаренными детьми. Исторически, практический психологический подход начал развиваться еще в конце 20-х гг. XX века. Огромный вклад в развитие этого направления внёс выдающийся Л.С. Выготский, автор культурно-исторической концепции развития личности [26]. Именно им была основана первая в нашей стране психологическая лаборатория, впервые были описаны методы изучения психических процессов и поднят вопрос о прикладном использовании достижений психологической науки. «Вторую жизнь» практическая психология получила в нашей стране уже только в конце 20 века. В 90-ых годах в России начали создаваться первые центры психологического сопровождения детей и взрослых, службы по оказанию помощи людям, попавшим в трудную жизненную ситуацию, организовывались психолого-педагогические службы по оказанию помощи родителям и педагогам в воспитании детей. А в конце 90-х гг. впервые была проведена конференция психологов по проблемам сопровождения детей, где было принято Правительством РФ Постановление № 867 (от 31.07.98 г.) «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи» [67]. Тогда же, в 1998-1999 годах, начали создаваться первые психолого-педагогические службы, призванные оказывать помощь детям и родителям, а также педагогам в воспитании подрастающего поколения.

Основные идеи, сформулированные в те годы, развивались, но основополагающие принципы не изменились – и сейчас психологическое сопровождение подразумевает под собой своевременную психологическую поддержку и помощь человеку.

Выдающийся педагог О.С. Газман, новатор и гуманист, впервые выразил идею о необходимости сопровождения детей, но говорил он об этом в аспекте педагогического сопровождения. Сутью его идеи являлся как раз психологический компонент взаимодействия учитель-ученик в практике образования ребенка. Его «технология педагогической поддержки» была

предназначена для создания такого психологического климата, в котором ребенок сможет развиваться и обучаться максимально эффективно. Он считал, что именно такой подход может решить многие психологические трудности, связанные с самоопределением, социализацией и обучением [28].

А.П. Тряпицына [64] и Е.И. Казакова [42] понимают под сопровождением действия, необходимые ребенку в особые моменты или периоды его жизни, главными из которых они считали ситуации жизненных выборов и смены периодов и этапов развития личности.

Сопровождение как способ деятельности психолога раскрывается и у Р.В. Овчаровой [58] и Г. Бардиер [9]. Они также рассматривали психологическое сопровождение как комплекс мер, действий, направленных на обеспечении ребенку осознанного и самостоятельного выбора жизненных маршрутов, целей жизни.

В наше время распространены разные виды формы и виды сопровождения, основанные на современных подходах и теориях. Работа психолога в ДООУ рассматривается как поддержка воспитанника в его деятельности при прохождении им этапов своего развития и социализации. Основной целью психологического сопровождения ребёнка в дошкольном учреждении является обеспечение оптимальных условий для его полноценного, нормального психологического и физического развития.

На сегодняшний день в практической психологии образование сформулированы основополагающие принципы и базовые задачи работы педагога-психолога [3, 11]:

- Предупреждение возникающих трудностей в развитии ребёнка.
- Помощь в решении задач развития, социализации и обучения.
- Создание индивидуальных условий для оптимального развития дошкольника.
- Развитие психолого-педагогической компетенции педагогов и родителей.

Педагог-психолог придерживается в своей работе основных принципов:

- Принцип гуманизма и человеколюбия.
- Принцип объективности и научности.
- Принцип комплексности, системности и систематичности.
- Принцип детерминизма.
- Принцип индивидуального подхода.

Психологическое сопровождение педагогом-психологом процесса развития в дошкольном учреждении осуществляется на всех возрастных этапах жизни детей. Педагог-психолог постоянно проводит мониторинг развития психических процессов детей, их эмоциональной сферы, произвольного поведения. Педагог-психолог отслеживает все сферы деятельности дошкольника, диагностирует и проводит коррекционную работу по результатам диагностики. Он также работает и с педагогическим коллективом, где основными видами деятельности становятся психологическое просвещение, развитие качеств и навыков, а также предупреждение профессиональной деформации и психоэмоционального напряжения. Большая работа проводится по своевременному анализу состояний и потребностей педагогов, на основании чего может проводиться и индивидуальная или групповая работа.

Отдельным направлением деятельности педагога-психолога в рамках психологического сопровождения является, кроме работы с детьми и педагогическим коллективом, и работа с родителями воспитанников. Эта работа заключается в организации и предоставлении индивидуальных и групповых консультациях по запросу родителей (или педагогов), где решаются насущные проблемы в воспитании дошкольников, в детско-родительских отношениях, а также проводится работа по психологическому просвещению и информированию родителей по актуальным и важным аспектам детского развития. Педагог-психолог разрабатывает коррекционные программы для педагогического коллектива, для воспитанников, опираясь на проведённую диагностику детей и педагогов. Он также принимает активное участие в планировании работы учреждения, выявляет детей группы риска, а

также составляет индивидуальные программы для детей с ОВЗ, если они присутствуют в учреждении и выстраивает работу с этим контингентом детей.

Современный подход в психологическом сопровождении образовательного процесса отвечает на все закономерные трудности в развитии, решает задачи профилактики образования устойчивых проблем у всех участников системы образования. Современный психолог достаточно оснащен методами психологической помощи, способными обогатить и сделать продуктивной любую из реализуемых им видов профессиональной деятельности – от просвещения и диагностики – до профилактики и коррекции.

1.2 Дошкольный возраст как значимый период социализации ребенка

В период всего дошкольного возраста все психические процессы ребёнка активно и бурно развиваются, претерпевая значительные изменения. Психические процессы такие, как память, мышление, внимание, речь развиваются под действием как физических (биологически детерминированных) факторов, так и под действием социальных, культурных факторов, существующих в пространстве жизни ребенка.

Охарактеризуем становление психических процессов ребенка и их особенности в различных возрастах.

Память, как психический процесс, несущий ответственность за сохранение и последующее воспроизведение информации, образуется как след при отражении внешних воздействий. Именно этот процесс обеспечивает «банк данных», на основании которого человек строит свое дальнейшее поведение. Уже в раннем возрасте ребенок способен запоминать события жизни, помнить вещи, их функцию и сущность, способен запоминать все, что содержится в окружающем его мире (люди, места, предметы, произведения культуры (стихи, сказки и др.)). Но, память у детей

этого возраста в основном кратковременная и произвольная - ребёнок с трудом вспоминает то, что было вчера, если это не окрашено эмоциональным зарядом. Постепенно, в игровой деятельности, Игровая деятельность ребенка помогает ему развивать все познавательные процессы с опорой на эмоциональность, непосредственный интерес и вовлеченность в игровую ситуацию. Именно в игре память детей становится произвольной, возникают внутренние мотивы, побуждающие ребёнка запоминать правила игры, последовательность действий. Также здесь развивается и двигательная память, которая помогает ребёнку овладевать практическими навыками и трудовыми навыками, необходимыми действиями и становится достаточно ловкими и подвижными. В процессе игры развивается и эмоциональная память, способность сочувствовать другому человеку, сохранять в памяти эмоции, присущие тому или иному событию. Развивается в процессе игры так же и образная память - способность ребёнка слышать, осязать, воспринимать вкус, использовать обоняние [25, 12]. Но, следует помнить, что память трёхлетних детей имеет одну, очень важную, отличающую ее характеристику – она непосредственна, существует произвольно и обусловлена наличием в стимуле яркой эмоциональной окраски. Т.е., дети этого возраста могут сохранить, а затем и воспроизвести информацию, которая отложилась в их памяти также непосредственно, произвольно, так как ребенок в этом возрасте не способен к сознательным усилиям для организации своей познавательной деятельности.

В дошкольные периоды развития развивается и память детей. Резко повышается ее продуктивность – если в 5 лет ребенок способен запомнить уже 5-6 предметов, предъявляемых ему на наглядном материале, из 10-15, то в 6-7 количество материала для запоминания у детей резко возрастает, причем запоминают они также произвольно и объем запоминаемой информации становится достаточно большим.

Здесь уже у детей появляется новообразование - они могут самостоятельно ставить перед собой задачу что-либо запомнить, используя

при этом как простейший механический способ запоминания - повторение, так и сложный – смысловой с логическим упорядочиванием. Развитие речи детей позволяет ребёнку успешно использовать слово, как новое средство. С его помощью систематизирует полученную информацию, может классифицировать ее и определять смысловые связи. Слово начинает выполнять опосредованную функцию. Так появляется у детей словесно-логическая память. Именно она является признаком нормального психического развития ребёнка, обеспечивая ему усвоение нового, систематизацию всего и обучение, освоение как знаний, так и умений, и навыков. То есть, у ребенка формируется опыт, который создает преемственность развития [40, 47]. Все эти характеристики памяти проходят свой путь от зачаточного состояния в раннем детстве до совершенствования в старшем дошкольном детстве.

Ведущей деятельностью ребенка на всем периоде его дошкольного детства является игра, в том числе и сюжетно-ролевая. Именно в ней постепенно формируются психические процессы ребёнка. Это относится как к произвольной памяти, так и к другим познавательным процессам ребенка. Все они развивается на протяжении всего дошкольного детства. Это подтвердили эксперименты, проведенные еще З.В. Мануйленко в середине 20 века, изучавшей произвольность поведения детей. Эксперимент состоял в том, что ребёнок должен был выполнить роль часового, причем «часовым» он должен был побывать в двух ситуациях - в одиночестве выполняя задание и в ситуации игры с другими детьми. Было установлено, что более тщательно роль часового выполнялась ребёнком в ситуации игры, а за пределами ее, выполняя просто «поручение», роль выполнялась менее тщательно. Ребенок был более рассеян, отвлекался на различные стимулы, интересующие его ситуативно. Был сделан вывод, что в ситуации игры ребёнок сам организовывал и контролировал своё поведение, то есть оно практически становилось произвольным. Эти эксперименты и их результаты

использовались Д.Б. Элькониным в своей монографии «Психология игры» [101].

Мышление тоже в дошкольном детстве проходит в своем развитии грандиозный путь – от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному, а затем уже и словесно-логическому.

Под мышлением принято понимать психический процесс поиска и открытия нового. Понятие мышления включает в себя процесс опосредованного и обобщённого отражения действительности посредством анализа и синтеза информации. Мышление неразрывно связано с речью. Познавательная деятельность, складывающаяся на первооснове ощущений и восприятия, обеспечивается именно мыслительными процессами ребенка. В раннем возрасте, когда идёт развитие наглядно-действенного мышления, ребёнок при помощи проб и ошибок познаёт окружающий мир. Огромную место в этом познании занимает игра ребенка. Мышление детей по мере взросления и появлением у них речи усложняется и преобразуется в словесно-логическое. Ребёнок решает задачи, анализирует, обобщает и сравнивает различные образы, находящиеся в его памяти. А благодаря игре, в воображаемой ситуации, он представляет ее, додумывает окружающий мир и воплощает его в игровом пространстве. Словесно-логическое мышление, опирающееся на речь ребёнка, развивается в старшем дошкольном возрасте в процессе взаимодействия со взрослым и со сверстниками, а эффективность этого обеспечивается игрой ребенка, ее усложнением, появлением в ней сюжета и ролей, взаимодействие которых логичны и обусловлены разными факторами. Произвольность мышления, так же как и поведения в целом, игрой обеспечивается намного лучше. Все остальные методы для ребенка абстрактны и не актуальны, не обеспечивают ему опыт и, следовательно, развитие. Здесь, ребёнок, соблюдая правила игры, разворачивая и придумывая сюжет игры, под действием интереса и процесса, захватывающего его, учится находить новые решения, проявляет выдумку и фантазию.

В процессе игры у дошкольников развивается и внимание. Внимание, как известно, это сосредоточенность сознания на определённом объекте, углубленность на познавательную деятельность, обращённую на этот объект. Внимание существует как состояние, возникающее в ходе познавательной деятельности и проявляется в совокупности с восприятием и мышлением ребенка. Уже к трем годам внимание ребенка способно удерживать достаточно большое количество предметов, с которыми он способен взаимодействовать, но оно в этом возрасте полностью произвольно. Такая характеристика внимания, как устойчивость, зависит у детей от интереса и привлекательности стимула. Исследования показали, что детям 3-4-х лет удерживать внимание удается не больше 10-15 минут, хотя возможны и более длительные периоды его сосредоточенности на какой-либо деятельности, зависящие целиком от степени ее привлекательности.

К старшему дошкольному возрасту (к 5-ти годам) картина начинает меняться. Появляется большая устойчивость, способность действовать по правилам, которое обеспечивается удержанием в поле внимания оговоренных правил, т.е. появляется произвольность, расширяется поле внимания. В этом возрасте становится возможным усложнять игры детей – вводятся игры с правилами, сюжетно-ролевые игры и пр. [78].

Огромное значение в психическом и личностном развитии ребенка играет речь. В раннем возрасте освоение речи является первостепенной задачей и, можно сказать, основой для развития и становления его познавательных процессов, интеллекта, личности.

Речь детей развивается последовательно, поэтапно, постепенно усложняясь и к концу дошкольного детства речь детей, все ее стороны (произносительная сторона речи, грамматический строй, связная речь) должны быть полностью сформированы [78]. Речевое развитие проходит от полностью безречевых этапов к сложной полноценной речи со сложившейся языковой структурой. Так, на первом году жизни ребенка собственная речь еще отсутствует, но понимание речи обращенной уже формируется – ребенок

адекватно реагирует на смысл обращенной речи и ее эмоциональное содержание. Подтверждением факта его понимания являются используемые им невербальные средства общения – движения, мимика, локомоции, вокализация. Постепенно, безречевой период сменяется речевым, появляются первые слова и дальше речь ребенка начинает бурно развиваться. Уже к третьему году жизни, при нормальном развитии, дети осваивают язык и начинают активно пользоваться речью. По особенностям речи ребенка можно прекрасно отследить развитие его мыслительных процессов, а появление его первых «настоящих» слов является признаком слаженной работы многих процессов, обеспечивающих интеграцию. В старшем дошкольном возрасте речь становится средством – средством познания, средством общения, средством самовыражения и изъяснения собственного Я в пространстве мира [78, 47].

В дошкольные периоды развития речь ребенка в большей степени эгоцентрична – направлена на себя, свои мысли и протекающие процессы, которые ребенком могут озвучиваться во вне, но к 6-7 годам это переходит во внутреннюю речь, где она сворачивается и начинает выполнять другие функции и обеспечивает другие процессы – мышления, размышления и рассуждения. Внешняя речь теперь обладает коммуникативной функцией и начинает служить средством общения и познания (Л.С. Выготский) [26].

Огромное значение для хорошего и продуктивного психического развития дошкольника имеет воображение. Как указывает Большой психологический словарь, «Воображение (фантазия) (*англ. imagination*) - универсальная человеческая способность к построению новых целостных образов действительности путем переработки содержания сложившегося практического, чувственного, интеллектуального и эмоционально-смыслового опыта. Воображение - это способ овладения человеком сферой возможного будущего, придающий его деятельности целеполагающий и проектный характер...» [14].

Воображение обеспечивает в пространстве сознания человека создание новых образов, сформированных на основе имеющихся представлений, которые могут реализовываться человеком, создавая нечто новое, материальное или духовное. То есть, воображение выводит человека за пределы того, что он имеет в своем личном опыте, во-многом, развивая его или стимулируя его развитие.

Воображение в детском возрасте тоже проходит большой путь развития. Так, в три года оно только проявляет себя, выражаясь в появлении в детской активности, игре, предметов-заместителей, которые могут выполнять совершенно разные функции в контексте идеи, существующей в сознании и воображении ребенка [55].

К старшему дошкольному возрасту воображение обогащается, становится оригинальным. Здесь же появляется его последовательность, логичность. Это проявляется в продуктах деятельности детей – замыслы его, придуманные им сюжеты, находят свое выражения в рисунках, играх ребенка, т.е., воображение ребенка становится продуктивным. Огромные ресурсы воображения требуют целенаправленного развития и под руководством взрослого (педагогов, родителей) она преобразуется в творческое воображение и, затем, в творческую деятельность [24].

Общение также имеет неоценимое значение для развития ребенка. взаимодействие со средой, взаимообмен, имеет огромную побудительную и мотивационную силу для развития многих свойств и качеств личности человека на протяжении всей его жизни. У детей, уже к концу 2-го года жизни, появляется интерес к другим людям, к сверстникам. Ребенок начинает взаимодействовать уже с ними как с партнерами по общению, возникает так называемая эмоционально-практическая игра. Особенности этого вида контакта является полная непосредственность игры, ее ситуативность, эмоциональность, непосредственность, некое слияние с партнером по контакту, по игре (как правило это выражено в практически полном подобии, зеркальности, жестов, действий, движений) [29].

Развиваясь, меняется и общение ребенка. К 4-5 годам оно становится избирательным, появляются предпочтения партнеров по общению, взаимодействию, играм, проявляется избирательность по полу и пр. Усложняется и речевое обеспечение общения. В совместной игре это выражается в усложнении диалогов, развитии сюжетных линий и отражение этого в монологах, репликах и пр., на содержание которых уже ориентируются участники взаимодействия. Даже при возникновении конфликтных ситуаций дети демонстрируют в первую очередь общение – они высказываются, стараются договориться, объясняют свои идеи и потребности, высказывают несогласия и т.д. [48].

Далее, в 6-7 лет общение развивается и появляются его разновидности. В плане близких контактов появляется избирательность, устойчивость, эмоциональная привязанность, стремление сотрудничать. Разворачиваются и другие стороны общения, существующие в социальном пространстве жизни. Дети отличают деловые ситуации, где и ведут себя соответственно, способны распознавать ситуации конкуренции, в которых способны проявлять себя и преследовать свои интересы [40].

Так, в ходе всего дошкольного периода, бурно, интенсивно развивается психика и личность ребенка. Игра, как ведущая деятельность, имеет все компоненты и может обеспечить все нужные условия для эффективного решения задач развития, но игра должна быть деятельностью именно ребенка, продуктом его активности, его потребностью и интересом, его творчеством и самореализацией. Именно такая, творческая, сюжетно-ролевая игра, а не дидактическая (которой часто сегодня заменяют настоящую игру детей) будет одновременно и условием, и факторами полноценного развития ребенка в дошкольные периоды его становления [25].

1.3 Сюжетно-ролевая игра и ее значение для психического и личностного развития детей дошкольного возраста

Игра как вид деятельности всегда присутствует в поле научных исследований. Ее изучением активно занимались и отечественные, и зарубежные учёные. И всеми признано безусловное значение игры для развития ребенка и становления его личности. По мнению Е.О. Смирновой, именно в игре пересекаются интересы ребенка и педагога, так как именно «она соответствует естественным потребностям и желаниям ребенка, а потому с ее помощью он приобретает новое легко и охотно...» [83].

Исторически, работы по теории игры появились еще в XIX веке, где такие исследователи как В. Вундт, Г. Спенсер, Ф. Шиллер высказывались об игре и ее смыслах, функциях и свойствах. Так, Ф. Шиллер, поэт и философ, связывал ее с эстетикой жизни, воплощаемой в игре, возможной лишь при условии свободы от необходимости удовлетворять потребности. По его мнению, именно условность объединяет игру и эстетику, действие «как будто», «как, если бы» создает ситуацию «видимости», отличную от реальности.

Г. Спенсер, философ, социолог, родоначальник эволюционизма, игру определял с точки зрения биологической эволюции, где «подъем» на более высокие ступени развития высвобождает «свободную энергию», затрачиваемую не на выживание, а на игру и искусство.

В. Вундт, врач, физиолог, психолог, выделили в игре человека практический смысл, связав ее с человеческим трудом, говоря, что в каждая игра содержит прототип труда [83].

В конце XIX века появляются первые исследования относительно детской игры. Так, К. Гроос определял смысл детской игры с точки зрения «упражнений», которые позволяют неприспособленному от рождения «человеческому детенышу» упражняться, «самовоспитываться» в игре.

Теория упражнений К. Грооса в науке считают первой психологической теорией игры. Основным смыслом детства, по его мнению, как и игры в этом периоде – это переход от биологически заданного к социально приобретаемому, что собственно и определяет человеческую жизнь. Несмотря на критику, эта теория была популярна долгое время и получила развитие в исследованиях таких ученых как В. Штерн, К. Бюллер, З. Фрейд и др.

Заметное влияние на понимание детской игры внес Ж. Пиаже, который считал ее отражением «аутистического мира грез» ребенка, постепенно вытесняемую «миром реальности», а развитие игры связывал с развитием интеллектуальной сферы ребенка, где этапы развития типичны, а границы развития - индивидуальны.

Особенностью западных теорий детской игры конца 19 – начала 20 века является присутствие в их понимании некоего противостояния, антагонизма, где мир ребенка сталкивается с миром реальности, который и вытесняет постепенно мир игры.

В отечественной психологии такая враждебность «двух миров» не была принята как доминирующее объяснение. Напротив, в российской науке было сформулировано мнение о том, что игра обеспечивает ребенку вхождение в социум, позволяя освоить без конфронтации культурные модели, существующие в пространстве жизни. Так, культурно-историческая концепция Л.С. Выготского указывает, что по мере развития и культурации у ребенка появляются новые потребности и мотивы, обусловленные присоединением к миру, к опыту жизни, которые он может удовлетворить только посредством игры, так как не готов еще физически, психически и психологически стать полноценным участником всех пластов человеческой жизнедеятельности. Созданная ребенком «мнимая ситуация» позволяет ему моделировать сюжеты и воспроизводить модели поведения и отношений [25].

Большой научный вклад в понимание игры, ее смысла и значения, внес Д.Б. Эльконин. Он считал, что все формы и виды активности человека социальны, а ребенок изначально не противопоставлен взрослому миру, а осуществляет себя в нем. Его позиция «ребенок в обществе» стала своеобразным девизом его исследований детства. Он считал ребенка не пассивным «получателем средовой культуры», а активным преобразователем ее посредством деятельности. Игра, по его мнению, как раз и обеспечивает возможность ребенку воспроизвести присваиваемый культурный опыт, творчески преобразуя его в рамках игровой деятельности. Именно это обеспечивает психическое развитие детей и одновременно высвобождает его творческие способности к развитию [101].

В чем же суть детской игры?

В течении всего детства ребенок играет, его игра постоянно изменяется – она усложняется, расширяется количество участников, она обогащается содержательно и структурно. Игра-подражание переходит постепенно в игру-фантазию, воплощающую в себе различные сюжеты, не существующие в реальной жизни (сказки, истории и пр.).

Виды игр тоже становятся очень разнообразны. От игр-действий ребенок переходит к конструктивным играм, а далее, к более социализированным играм с ролями. Ролевая игра тоже претерпевает свое развитие - от простой, постепенно усложняясь, она переходит к режиссерским и творческим.

В более младшем возрасте сюжеты игр в основном отражают окружающий его мир, носят более бытовой характер. В старшем же возрасте игры могут отражать события общественной культурной жизни, обыгрывать сюжеты любимых произведений и роли любимых героев и т.д.

Сюжетно-ролевая игра, как деятельность, значимая для развития и социализации детей, активно изучается в психологии и педагогике. Так, А.П. Усова, говоря об игре, считала, что даже дети на границе раннего и

дошкольного возраста уже играют именно в сюжетную игру, которая развивается весь период дошкольного детства [92].

По мнению ученых и специалистов по детскому развитию, сюжетно-ролевая игра по своей сути есть деятельность, в которой дети воспроизводят паттерны взрослого поведения в определенных социальных ситуациях, а роли и особенности их воплощения воссоздают поведение и отношения взрослых в этих ситуациях (Д.Б. Эльконин). Игра, а именно, игровая деятельность, оказывает непосредственное влияние на развитие ребенка. Этот факт определил роль и функцию игры, как ведущей деятельности в дошкольном детстве.

Сюжетно-ролевая игра в полном виде развивается только к старшему дошкольному возрасту. Здесь, признаками ее развернутости становятся такие компоненты, как роль, сюжет, содержание, правило, игровые действия, игровые и реальные отношения, предметы-заместители, воображаемая ситуация, наличие партнера по игре.

Роль, исполняемая ребенком в процессе игры, вслед за Д.Б. Элькониным, считают «центром, единицей игры». Это обусловлено объединяющим игрой значением роли – все элементы игры логично выстраиваются именно в аспекте роли, как центра.

Присвоение тех или иных ролей ребенком обеспечивается наличием нескольких условий – близость, понятность отыгрываемой сферы действительности, наличие центральной фигуры, поведение которой также понятно и знакомо ребенку и наличие эмоционального отношения, отклика относительно деятельности человека в отыгрываемой сфере.

Именно наличие этих условий и определяет сюжетно-ролевые игры детей, насыщая их определенным смыслом, ролями и спецификой их взаимодействия. Лишь после этого игра достраивается до мельчайших элементов, включая построение игрового пространства, включение предметов-заместителей, расширение персонажей и паттернов ролевого поведения.

Важной особенностью сюжетно-ролевой игры является ее символизм. Роли обобщены, а игровые действия во-многом символизированы. Игровые действия ребенка в большей степени изобразительны и не дублируют как в играх-упражнениях досконально операцию или способ (не носят операционально-технический характер).

Также интересно ролевое взаимодействие детей в процессе игры. Особенностью его является наличие и сохранение «отношений товарищества» (Д.Б. Эльконин), не теряя «реального плана отношений друг к другу» [92].

Сюжетно-ролевая игра позволяет детям взаимодействовать в коллективе. Здесь существуют реальные связи, которые направлены на воплощение задуманного сюжета, замысла.

Такие игры позволяют детям естественно и почти безболезненно освоить навыки межличностного взаимодействия, выстраивать контакт, подчиняться или управлять, и пр.

Еще одной важной особенностью игры является предоставляемая ею возможность получить, как сказал Д.Б. Эльконин, новый источник радости – «удовольствие от действий в соответствии с правилами». Именно здесь, в безопасных условиях игры, в ситуации «как будто», ребенок может максимально безболезненно пережить фрустрацию из-за невозможности удовлетворить свои мотивы. Здесь ребенок берет на себя вместе с ролью и правила, которые он, по умолчанию, должен соблюдать, чтобы игра состоялась. Опыт отказа от себя, своих желаний и побуждений – это бесценный опыт социализации ребенка, опыт социального взаимодействия и в то же время самореализации.

А.Н. Леонтьев, продолжая исследования детской игры, большое внимание уделял воображаемой ситуации, где существует реальный предмет, ребенок совершает реальное действие с ним, но смысл идентичен не реально существующему предмету и действию, а замыслу игры и ситуации, существующей в воображении.

Важным конструктом детской игры является ее сюжет. По Эльконину, сюжет – это конкретная область действительности, отражаемая в играх детей. Множественность сюжетов позволила классифицировать и игры относительно их сюжета. Так, сегодня выделяют игры с бытовыми сюжетами (игры в семью, магазин), игры с производственными сюжетами (строительство, медицина) и общественно-политическими сюжетами (игры в войну и пр.).

Интересным также в развитии детской сюжетно-ролевой игре является изменение устойчивости сюжета. Если для младших детей свойственно часто менять сюжет, перескакивать с одного на другой, то дети старше могут довольно-таки долгое время разворачивать один и тот же сюжет. Экспериментальные исследования показывают, что игра младших может длиться всего лишь в среднем пятнадцать минут, средний дошкольники играют уже 30-40 минут, а уже в старшем дошкольном возрасте игры могут осуществляться час и более, а в некоторых случаях, продолжаться в течении нескольких дней.

Игра, являясь ведущей деятельностью дошкольника, имеет огромное значение и для психолого-педагогических исследований. В работах Т.П. Авдуловой напрямую указывается значение игры для развития детей, для их социализации, а, следовательно, и для образовательных учреждений, которые должны обеспечить детям условия, в которых эта развивающая функция игры может реализоваться [2].

Анализ современной ситуации в детских образовательных учреждениях показывает же то, что игра, в основном используется в образовательных целях. Игра в основном применяется педагогами для решения дидактических задач, несет в себе обучающие функции. Игровые технологии по своей структуре и организации совершенно не относятся к непосредственно сюжетно-ролевой игре ребенка. влияние этой ситуации на развитие ребенка очевидно – дети уже самостоятельно не способны играть. На передний план выходит другой вопрос – как вернуть игру в жизнь детей,

как, то, что казалось естественным и нерушимым, возродить и вернуть игре ее развивающие и социализирующие возможности.

Здесь ответ одновременно и прост, и сложен – с одной стороны образовательные учреждения должны создать условия, в которых дети могли бы играть, с другой – взрослые – педагоги и родители, должны обладать компетенциями, позволяющими возродить сюжетно-ролевую игру и насытить ее теми смыслами, которые в ней заложены.

Установлено, что основными компетенциями для такого рода деятельности являются такие, как креативность, творческое воображение, личностные образования – эмпатия, способность встать на позицию другого, способность безоценочно принимать индивидуальность другого, навыки конструктивной коммуникации и т.д.

Е.О. Смирнова подтверждает, что вливаться в игру детей могут лишь те педагоги, которые обладают креативностью, богатым воображением и фантазией. Так же педагоги, понимающие необходимость игры для детей, могут принимать участие в них и конструктивно организовывать ее для детей.

По ее мнению, для создания условий детской сюжетно-ролевой игры в рамках дошкольного учреждения педагог-психолог должен проводить работу с педагогами по разъяснению необходимости детской игры, составлять расписание детской деятельности совместно с заведующей, для полноценного присутствия детской игры, которая должна занимать в расписании 1-2 часа.

Необходимо помогать педагогам овладевать необходимыми компетенциями - проводить тренинги для педагогов по развитию творческих способностей и креативности, развитию воображения и фантазии. В работе с родителями необходимо освещать тему детских сюжетно-ролевых игр и их влияние на физическое и психическое развитие и здоровье ребёнка, рассказывать о способах совместных игр с детьми и о несомненной пользе сюжетно-ролевых игр в жизни семьи.

Другими словами, психологи образовательных учреждений имеют все возможности для организации психологического сопровождения, комплексно подходя к решению данной задачи, что будет способствовать активизации сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста

Выводы по первой главе

Таким образом, мы изучили проблему психологического сопровождения, которое представляет собой совместную деятельность психолога и субъекта, направленную на помощь в преодолении различного рода сложностей, существующих в пространстве жизни личности. Сопровождение включает в себя психологическую поддержку, специально построенную работу по профилактике, развитию, диагностике и, при необходимости, психологической коррекции.

В практике работы современного психолога образовательных учреждений распространены разные виды формы и виды сопровождения, основанные на современных подходах и теориях. Работа психолога в ДОУ рассматривается как поддержка воспитанника в его деятельности при прохождении им этапов своего развития и социализации, а также обеспечение всем участникам образовательного процесса необходимую психологическую помощь в аспекте актуально существующей ситуации.

Большое внимание психологом ДОУ уделяется проблеме обеспечения условий гармоничного и полноценного развития ребенка на всех этапах его детства. В частности, большое внимание должно быть уделено развитию и становлению игры ребенка. Игра, как ведущая деятельность, может обеспечить все нужные условия для эффективного решения задач развития. Но, чтобы это произошло, игра должна быть деятельностью именно ребенка, продуктом его активности, его потребностью и интересом, его творчеством и самореализацией. Именно такая, творческая, сюжетно-ролевая игра будет одновременно и условиями, и факторами полноценного развития ребенка в

дошкольные периоды его становления. Игра обеспечивает возможность ребенку воспроизводить присваиваемый им культурный опыт, творчески преобразуя его в рамках игровой деятельности. Именно это обеспечивает психическое развитие детей и одновременно высвобождает творческие способности ребенка и его способности к развитию.

Сюжетно-ролевая игра по своей сути есть деятельность, в которой дети воспроизводят паттерны взрослого поведения в определенных социальных ситуациях, а роли и особенности их воплощения воссоздают поведение и отношения взрослых в них. Игровая деятельность оказывает непосредственное влияние на развитие ребенка. Этот факт определил роль и функцию игры, как ведущей деятельности в дошкольном детстве. Сюжетно-ролевая игра в полном виде развивается только к старшему дошкольному возрасту. Признаками ее развернутости становятся такие компоненты, как роль, сюжет, содержание, правило, игровые действия, игровые и реальные отношения, предметы-заместители, воображаемая ситуация, наличие партнера по игре.

Анализ современной ситуации в детских образовательных учреждениях показывает, что игра сегодня используется в основном в образовательных целях и применяется педагогами для решения дидактических задач, неся в себе обучающие функции.

Ситуация потери собственной игры ребенка определяет необходимость создавать условия, в которых дети могли бы играть, а взрослые – педагоги и родители – могли бы быть способны возродить сюжетно-ролевую игру и насытить ее теми смыслами, которые в ней заложены.

Установлено, что основными компетенциями педагогов для решения такого рода задач являются креативность, творческое воображение и личностные образования – эмпатия, способность встать на позицию другого, способность безоценочно принимать индивидуальность другого, навыки конструктивной коммуникации и т.д. Но, только педагоги, понимающие необходимость игры для детей, могут конструктивно решать подобные

задачи, плодотворно принимать участие в детских играх и конструктивно организовывать ее для детей.

Для создания условий для внедрения детской сюжетно-ролевой игры в рамках дошкольного учреждения педагог-психолог должен проводить работу с педагогами по разъяснению необходимости детской игры, развитию у педагогов специальных компетенций, позволивших бы воспитателю быть эффективным при возрождения полноценной игровой деятельности детей.

Глава 2. Экспериментальное исследование эффективности программы сопровождения деятельности педагогов ДОУ по активизации содержательности сюжетно-ролевой игры дошкольников

2.1 Организация и методы исследования

Наше исследование посвящено проблеме сюжетно-ролевой игры старших дошкольников с позиций изучения ее содержательности и повышения развивающих возможностей. В аспекте указанной проблемы целью нашего исследования является разработка программы сопровождения деятельности педагогов дошкольного учреждения для повышения их возможностей по активизации содержательности сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста [10]. Основой для построения программы является предположение о том, что раскрытие внутренних ресурсов педагогов, развитие их творческих способностей и креативности будет способствовать повышению их профессиональной эффективности при решении задач повышения содержательности сюжетно-ролевой игры ребенка.

Экспериментальное исследование проводилось на базе ДОУ №192 «Ручеек» АНО ДО «Планета детства «ЛАДА». В исследовании приняли участие 20 педагогов-воспитателей ДОУ и 40 детей старшего дошкольного возраста – воспитанников старших групп ДОУ № 192.

Для достижения поставленной цели нами было разработано экспериментальное исследование, которое содержит в себе три этапа:

1 этап – сбор эмпирических данных.

Задачи:

- изучение сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста и определение степени сформированности игровых умений;
- изучение теоретической компетентности педагогов ДОУ по проблемам сюжетно-ролевой игры, особенностям психического развития детей старшего дошкольного возраста;

- определение уровня профессиональной компетентности педагогов в области управления сюжетно-ролевой игрой дошкольников.

2 этап. Экспериментальное исследование (формирующий эксперимент).

Задачи:

- разработка программы сопровождения деятельности педагогов дошкольного учреждения для повышения их возможностей по активизации содержательности сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста;
- апробация разработанной программы.

3 этап. Анализ эффективности.

Задачи:

- изучение эффективности разработанной и апробированной программы сопровождения деятельности педагогов дошкольного учреждения для повышения их возможностей по активизации содержательности сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста.

Для достижения цели и решения поставленных задач нами были отобраны следующие методы и методики исследования:

1. Метод анкетирования: Анкета для педагогов ДОУ;

2. Психодиагностические методики:

- тест «Креативность», автор Н.Ф. Вишнякова [90, 23, 22];
- диагностика вербальной креативности: адаптация теста С. Медника RAT (тест отдаленных ассоциаций), подростковый и взрослый варианты А.Н. Воронина, Т.В. Галкиной (на базе лаборатории психологии способностей Института психологии РАН) [90, 89].

3. «Диагностика игровых умений ребёнка» (на основе рекомендаций Т.Н. Дороновой).

Краткая характеристика методик исследования.

Анкета для воспитателей предназначена для выявления отношений педагогов к сюжетно-ролевой игре дошкольников. Построена по принципу

экспресс-опроса, содержит ряд вопросов относительно сюжетно-ролевой игры и ее доминирующих характеристик. К каждому вопросу предложены варианты ответов, которые оцениваются баллами. Количество набранных баллов в совокупности позволяет получить первичное представление о степени осведомленности педагогов о значении и сути сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте.

Тест «Креативность» предназначен для определения склонности личности к творчеству при решении каких-либо задач. Результатом тестирования является построение «креативного профиля» личности, который получают путем подсчета результатов самооценивания респондентов наличия или отсутствия у них указанных в тесте проявлений. В тесте предложено оценить себя по определенным категориям – от творческой и творческого отношения к профессии до эмпатийности, интуитивности и чувства юмора, включая оригинальность и воображение.

Тест вербальной креативности С. Медника, адаптированный А.Н. Ворониным предназначен для выявления креативного потенциала, который выявляется путем способности находить отдалённые ассоциации для предложенных слов, «триад». Данная методика не имеет мотивации достижения и предполагает не регламентированную деятельность испытуемых. Оценивается уникальность и оригинальность, что в совокупности показывает творческий потенциал личности.

Диагностика игровых умений ребенка в процессе педагогического руководства и самостоятельной игровой деятельности (Т.Н. Доронова) предназначена для определения уровня сформированности игровых умений у детей старшего дошкольного возраста. Диагностика проводится при помощи метода наблюдения, где игровые действия ребенка оцениваются в соответствии с выделенными критериями, отражающими наличие или отсутствие игровых умений. Результаты наблюдения оцениваются в баллах, что позволяет распределить сформированность игровых действий по трем уровням – низкому, среднему и высокому.

2.2 Эмпирическое изучение уровня сформированности игровых умений детей и готовности педагогов ДООУ к активизации содержательности сюжетно-ролевой игры дошкольников

Представим данные о степени развитости игровых умений у детей, уровень творческой и креативности педагогов ДООУ, а также их знания и компетентности в отношении сюжетно-ролевой игры дошкольников.

Для решения задач экспериментального исследования мы вначале изучили игровые умения детей.

Анализ развитости игровых умений испытуемых - детей старшего дошкольного возраста.

Степень развитости игровых умений проводилась в соответствии с критериями, среди которых были следующие:

- наличие темы,
- наличие замысла игры,
- совместное сюжетосложение,
- выделение и распределение ролей,
- создание игровой обстановки,
- использование атрибутов, предметов-заместителей,
- ролевое поведение,
- разнообразие игровых действий,
- логичность действий,
- речевое поведение,
- дополнение игровой обстановки,
- инициативность
- творческая.

В ходе наблюдения и анализа игровых действий испытуемых в соответствии с указанными критериями мы получили следующие результаты:

- высокий уровень развития игровых действий (от 13 до 15 баллов) – 20% испытуемых (8 человек);
- средний уровень (от 8 до 12 баллов) – 47,5% детей (19 человек);
- низкий уровень (7 и менее баллов) – 32,5% детей (13 человек).

Представим полученные данные на рисунке (Рисунок 1):

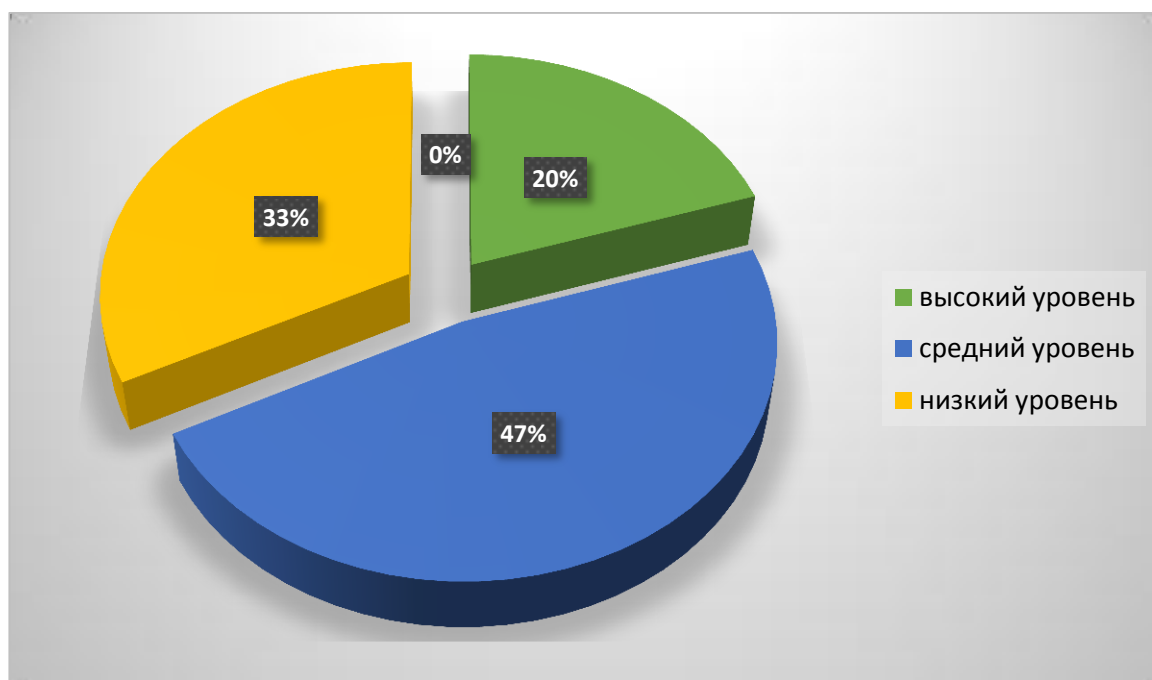


Рисунок 1 - Распределение представленности уровней сформированности игровых умений у детей старшего дошкольного возраста

Качественный анализ данных об уровнях развитости игровых умений детей позволяет охарактеризовать специфику действий детей в сюжетно-ролевой игре в зависимости от уровня развитости.

Так, детям с высоким уровнем развития игровых умений (20%) свойственно выбирать тему игры и иметь ее замысел, иметь четкое представление об игровых ролях. Также эти дети активно участвуют в распределении ролей, создают игровую обстановку и в ходе игры адекватно реализуют ролевое поведение. В ходе самой игры детям с высоким уровнем развитости игровых умений свойственно использовать различные игровые атрибуты, предметы-заместители, а также дополнять, при необходимости или в зависимости от творческих идей, игровую обстановку. Их действия

логичны относительно сюжета игры и замысла, действия адекватны, они инициативны и способны к совместному сюжетосложению. Интересным является то, как дети выбирают темы игр. Они могут для разворачивания игры использовать как знакомые темы (сказки, известные истории), так и разворачивать сюжеты на основе личного опыта или фантазий. Их ролевое поведение динамично, соответствует характеру героя. Также дети с высоким уровнем развитости сюжетно-ролевой игры способны переходить к поведению в рамках другой роли. Их действия носят творческий характер, эмоционально окрашены, целесообразны и осмысленны в рамках взаимодействия персонажей в соответствии с сюжетом и характером ролей других персонажей. Важным элементом, демонстрирующим высокий уровень развития, является отслеживание детьми возможных нарушений логики или сюжета, соответствия или несоответствия поведения участников адекватному ролевому поведению и вмешательство в нарушающие элементы с требованием изменения. Речевое поведение детей активно, целенаправленно и адекватно роли, как собственной, так и других участников игры.

Дети со средним уровнем развития игровых умений (47,5%) имеют уже несколько другие характеристики игры по сравнению с детьми предыдущей группы. Во многом характеристики совпадают. Эти дети также имеют тему и сюжет игры, замысел игры им понятен и действуют в игре они в соответствии с ним, ролевое поведение адекватно характеру персонажа в контексте игрового сюжета. Они также активны во взаимодействии персонажей, но поведение менее творческое, менее спонтанное. Меньшая сформированность игровых умений у этих детей по сравнению с первой группой выражена в сниженной инициативности, отсутствию быстрых реакций на нарушения правил игры, нарушения поведения персонажа в рамках роли, они слабо реагируют на нарушения сюжетной линии, логичности или достоверности ролевого поведения. При этом, нельзя сказать, что они все это не распознают или игнорируют. При инициативе детей с

высоким уровнем развития, дети со средним уровнем быстро включаются и подстраиваются под требуемые правила и вполне органично реализуют задуманную игру.

Дети с низким уровнем развития игровых умений (32,5%) показывают совсем другой характер игры. На передний план выходит отсутствие в их играх подготовительного этапа – у них нет замысла, они не договариваются, не обсуждают и, как бы, просто сразу начинают играть. Такая особенность определяет все их дальнейшую игровую активность. Так, они с трудом улавливают смысл игровой обстановки и значение предметов – атрибутов игры, легче этим детям дается использование реалистичных предметов, т.е., их игровое поведение свойственно детям более младшего возраста. Действия в рамках роли персонажа у них стереотипны, однообразны. Вся игра больше представляет собой реализацию какого-то одного реального действия, характерного для людей какой-либо категории («шофер едет», «мама готовит», «врач лечит»). Этим детям не удается придумывать сюжетную линию (а возможно это для них и не актуально), они используют малое количество действий, помогающих им реализовать не сюжетное поведение персонажа, а показать его категорию, то есть, движение-маркер (едет, кормит, готовит и пр.). Стереотипные действия мало эмоционально окрашены, речевое поведение проявлено слабо, в речи очень много звукоподражания (звук мотора и пр.). Логичность действий для детей не важна и, следовательно, часто нарушается. Другими словами, из качественной характеристики игры детей с низким уровнем развития видно, что сюжетно-ролевая игра у них не развита и производит впечатление игры детей младшего и среднего дошкольного возраста.

Следующей задачей нашего констатирующего этапа было исследование педагогов ДООУ – их осведомленности по проблеме сюжетно-ролевой игры дошкольников, готовности развивать ее, а также выявление их творческих способностей и креативности.

Проанализируем ответы педагогов на вопросы Анкеты. В ней изучалось

отношение педагогов к важности того или иного вида детской деятельности, готовность уделять сюжетно-ролевой игре определенное количество времени, готовность предоставить ответственность детям при выборе сюжетно-ролевой игры, ориентированность и сформированность представлений о признаках развитости сюжетно-ролевой игры детей. На основании этого нами был сделан вывод о компетентности педагогов отношении работы по развитию сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста.

Представим полученные данные более подробно.

Категория «Важность различных видов деятельности детей» (таблица 1).

Таблица 1 - Степень важности для педагогов деятельности детей

Виды деятельности детей	Степень важности (в баллах)	Ранг / категория значимости
Организованные занятия	85	1
Конструирование	63	2
Изобразительная деятельность	58	3
Трудовая деятельность	46	4
Сюжетно-ролевая игра	31	5
Подвижная игра	25	6

Представим данные наглядно (Рисунок 2):

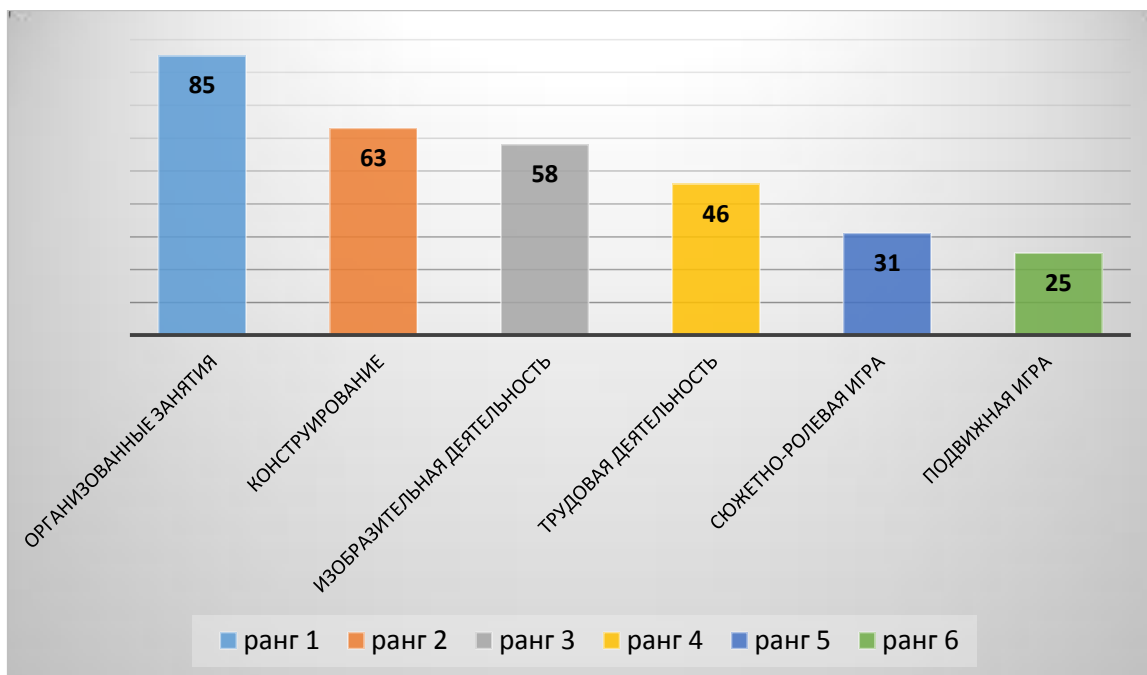


Рисунок 2 - Представление педагогов о значимости различных видов деятельности детей

Произведенное педагогами ранжирование видов деятельности в зависимости от их значимости для детского развития (по представлениям педагогов) показывает, что все еще в сознании специалистов существует твердое представление о том, что только систематизированные и организованные учебные занятия позволят эффективно решить задачи развития, а с учетом возраста детей – эффективно подготовить их к школе. Далее, по представлению педагогов, имеют значения такие виды деятельности, как конструирование, изобразительная деятельность и труд. Игра ребенка, как сюжетно-ролевая, так и подвижная, не имеет по мнению воспитателей приоритетного значения и не влияет значимым образом на развитие детей (по мнению, высказанному педагогами).

Роль занятий, конечно, велика - они несут в себе значимый обучающий компонент. Но для гармоничного психического развития детей в дошкольном периоде их становления абсолютное значение играет сюжетно-ролевая игра. Именно в ней происходит социализация детей, а полученные ими знания могут быть перенесены в практику посредством выполнения игровых действий в соответствии с ролью и сюжетом. Таким образом, несмотря на то,

что игра является ведущей деятельностью в дошкольном детстве, большее внимание со стороны педагогов уделяется другим видам детской деятельности. В дошкольном образовании все еще, не смотря на изменения ФГОС ДО, занятия теснят игру детей, на них отводится значимое количество времени нахождения ребенка в детском саду. Согласно расписанию детского дня в дошкольном учреждении, для игр отводят время перед принятием пищи и после всех проведенных занятий.

Категория «Мнение о необходимом количестве времени для сюжетно-ролевой игры».

Педагогами были высказаны следующие мнения (таблица 2):

Таблица 2 - Количество времени, достаточное для сюжетно-ролевой игры детей

Время, достаточное для игры	Распределение мнений педагогов	Количество педагогов (n=20)
40 – 60 минут	15%	3
20 – 40 минут	45%	9
5 - 15 минут	40%	8

Наглядно представим это распределение мнений на рисунке 3:

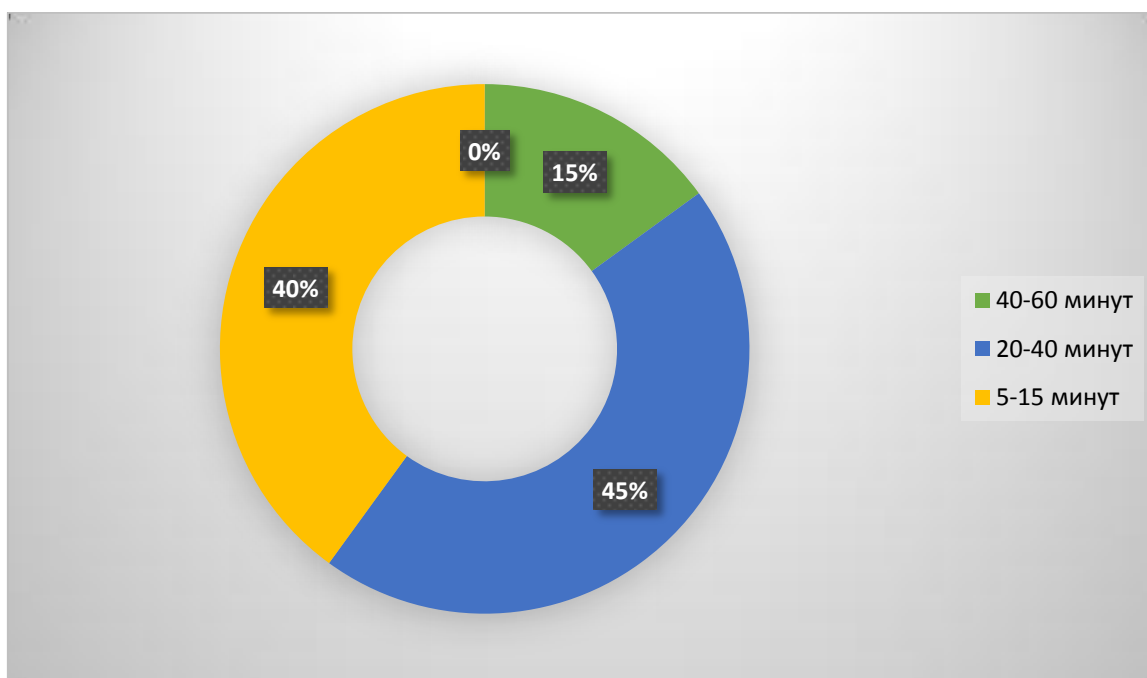


Рисунок 3 - Распределение мнений педагогов о достаточности времени на сюжетно-ролевую игру детей

Полученные данные показывают, что почти все (85%) педагоги считают достаточным для детской игры совсем небольшого количества времени – из всех видов детской занятости они готовы уделить игре 5 - 20 минут (но не более 40). С одной стороны, это объяснимо организацией дня детей в ДООУ - очень часто в расписании деятельности детей не хватает время на сюжетно-ролевую игру, так как всё время в режиме дня детского сада занято различными занятиями: у узких специалистов, педагогов. Действительно, времени для свободной деятельности детей недостаточно для того, чтобы дети успели распределить роли и развернуть сюжет игры. Но, все же, учитывая процент распределения мнений, можно сказать, что большинство педагогов видят потенциал детской сюжетно-ролевой игры, так как 60% (большая часть педагогов) готова отводить время на игру больше 20-30 минут (до 60).

Категория «Управление выбором игры и сюжета»

По вопросу «Кто по-вашему должен организовывать и управлять игрой детей?» педагогами были высказаны тоже разные мнения. Ответы педагогов распределялись между самостоятельным выбором детьми, выбором с подсказкой и выбором игры детей педагогами. Количественные данные показали следующее распределение мнений (Таблица 3):

Таблица 3 – Распределение мнений педагогов по поводу управления выбором игры детей

Инициатор игры детей	Доля педагогов	Количество мнений
Самостоятельный выбор игры детьми	25%	5
Выбор игры с подсказкой педагога	45%	9
Выбор игры и ее сюжета педагогами	30%	6

Для наглядности представим распределение мнений по этой категории на рисунке 4.

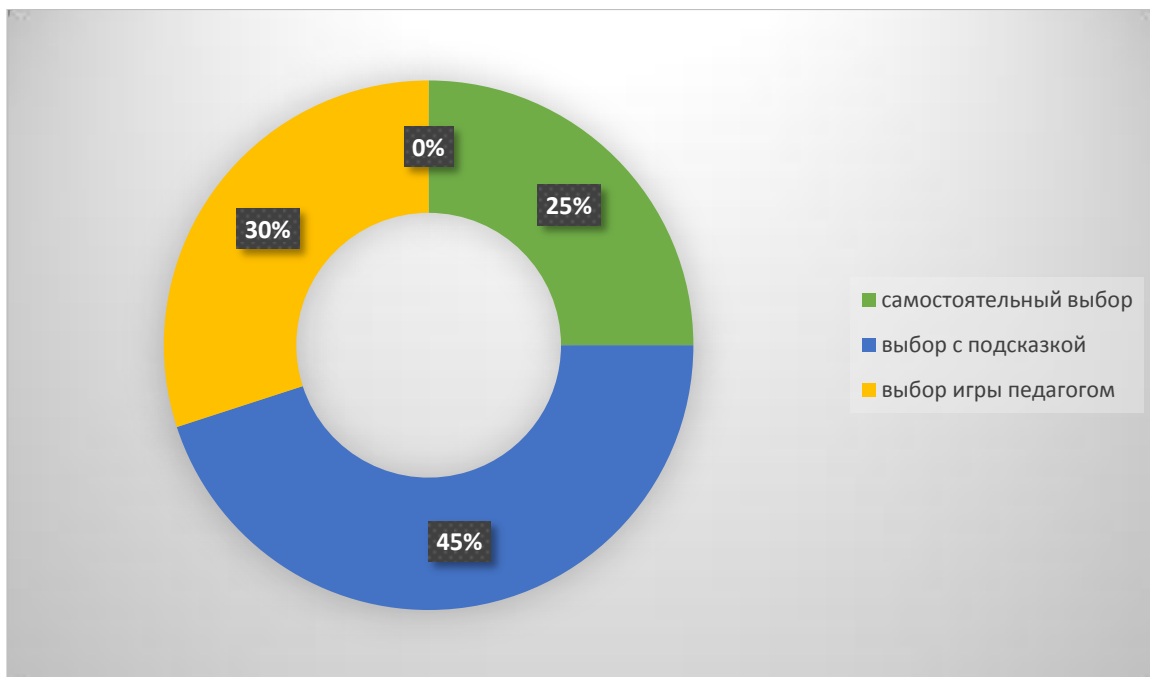


Рисунок 4 – Распределение мнений педагогов об инициативе в выборе игры

В этой категории мнения распределились иначе. Четверть (25%) педагогов готовы доверить выбор игры и ее сюжета самим детям, но при этом третья часть (30%) считает, что лучше будет это сделать педагогам, а почти половина (45%) воспитателей корректно формулируют идею выбора игры с подсказкой педагогов (что может говорить о потребности управлять и контролировать детскую игру, но при более мягком стиле взаимодействия с воспитанниками).

Такая потребность педагогов вмешиваться в детскую игру, организовывать ее и управлять ею указывает, что в образовательном процессе ДООУ часто нарушаются правила организации детской сюжетно-ролевой игры, которая, по мнению ученых не терпит вмешательства и должна быть спонтанной и исходить только от желания самих детей играть в ту или иную игру [101]. Тем не менее, педагоги, посчитавшие, что выбор игры – это дело детей, имеют твердые научно-обоснованные позиции по значению игры, особенно ее самостоятельности, для развития ребенка, и, можно сказать, что

у них достаточно высокий уровень профессиональной компетенции. Педагоги, считающие, что вмешиваться и подсказывать детям во что и как играть, тоже имеют высокий педагогический потенциал, так как они готовы ограничить свое участие до минимальных размеров.

Категория «Что в детской игре является важным показателем ее развития и развития детей».

Здесь педагогам предлагались для выбора три критерия – «сюжет и игровые действия», «содержание игры» и «роли и результат игры». Анализ ответов показал следующее распределение мнений (таблица 4):

Таблица 4 – Распределение мнения педагогов о значимых критериях развития детской сюжетно-ролевой игры

Значимые показатели развитости	Доля педагогов	Количество мнений
Сюжет и игровые действия	35%	7
Содержание игры	40%	8
Роль и результат игры	25%	5

Представим распределение на рисунке 5:

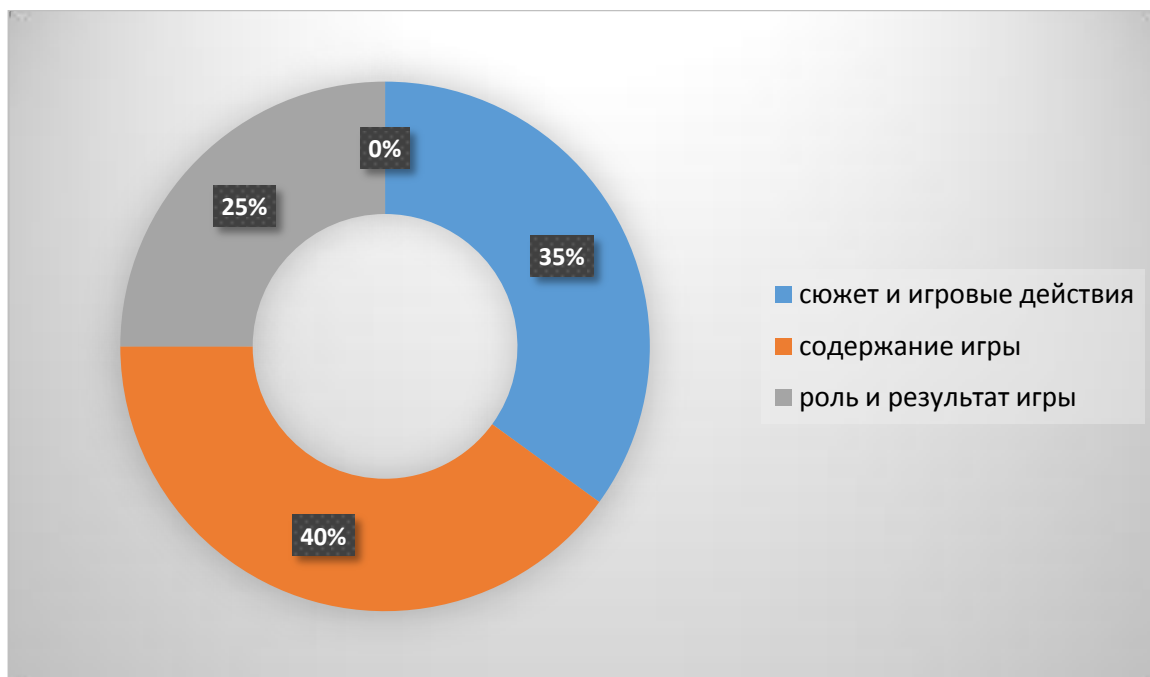


Рисунок 6 - Распределение мнений педагогов о значимости критериев сюжетно-ролевой игры

Эти данные показывают, что большинство педагогов знакомы с теорией сюжетно-ролевой игры, но не все они достаточно компетентны в организации сюжетной игры, знании ее структуры и смысла.

Ответы педагогов на вопросы анкеты показывают, что воспитатели вполне владеют теоретическими знаниями о сюжетно-ролевой игре детей, но в практике работы они зачастую придерживаются других правил и организуют детскую игру вопреки научным рекомендациям. Третья часть педагогов не считает даже необходимым уделять игре детей достаточное время, не придают ей значения и считают более полезными для детского развития другие виды деятельности.

Если, используя полученные данные, попытаться установить примерный уровень компетентности педагогов по вопросам сюжетно-ролевой игры детей, то получится, что всего четвертая часть их (25%) имеет высокий уровень компетентности, а 40% педагогов имеют хорошие теоретические знания, но не готовы вводить их в практику работы с детьми. Можно считать, что эти педагоги имеют средний уровень компетентности по вопросам сюжетно-ролевой игры, т.е., у них имеется высокий профессиональный потенциал. А вот более трети педагогов (35%) показали низкий уровень компетентности и вероятно им требуется дополнительная подготовка по теории и практике сюжетно-ролевой игры в детском возрасте.

Следующей задачей эмпирического исследования было изучение креативности педагогов и выявление творческого потенциала. Нами были применены специальные психодиагностические методики. Отразим полученные результаты.

Результаты по тесту Н. Вишняковой, направленного на выявление творческих склонностей испытуемых, определение уровня их потенциала креативности, показал, что у шести педагогов (30%) проявлено гармоничное распределение оценок и представлений о своих склонностях и потенциалах, т.е. им вполне присущи творчество и креативность, которую они применяют зачастую в жизни при решении разного рода задач. Для девяти

педагогов (45%) характерно занижение своих творческих склонностей и креативности – они критичны, их требования к себе завышены, а самооценка несколько ниже нормы. Вероятно, именно такое распределение оценок между Я-реальным и Я-идеальным не позволяет им быть спонтанными и креативно подходить к решению задач. Третья группа педагогов в количестве 5 человек (25%) имеют напротив завышенные представления о своих творческих склонностях и креативности – при том, что их самооцениванию в тесте присуще идеализация себя и своих способностей, Я-реальное «отстает» от идеального Я, т.е. можно предположить, что эти люди не реалистично оценивают свою деятельность в ходе решения задач, склонны к самоодобрению, считают себя и свои склонности высоко развитыми и проявленными, тем самым мешая своему развитию и не стимулируют себя в ходе деятельности.

Полученные данные говорят о том, что всего лишь третья часть педагогов имеют показатели проявленной креативности. Остальные 70% педагогов нуждаются в актуализации имеющихся творческих склонностей и развитию креативности в ходе специально организованных занятий по программе психологического сопровождения. Развитие креативности необходимо в педагогической деятельности, так как это качество позволяет более продуктивно решать задачи обучения, воспитания и развития детей устанавливать отношения с детьми и создавать психолого-педагогические условия, благоприятные для психического развития детей в целом.

Второй из примененных нами методик был тест вербальной креативности С. Медника, адаптированный А.Н. Ворониным. Он также предназначен для выявления креативного потенциала личности, но определяется он путем способности находить отдалённые ассоциации для предложенных слов, «триад». Педагогам были предложены группы слов (в соответствии с методикой), к которым они должны были подобрать одно или несколько слов, которые подходили бы к каждому из триады. Оценивалась оригинальность, уникальность и широта ассоциативного ряда.

Данная методика продемонстрировала сложности с нахождением слов-ассоциаций у 70% педагогов – они находили по одному слову к каждой триаде, их находки не отличались оригинальностью и по категории уникальность не было не одного ответа.

30% испытуемых-педагогов находили в основном по два слова-ассоциации, которые частично соответствовали критериям оригинальности. Их вербальная креативность развита лучше, у них есть чувство языка, они владеют большим словарным запасом, которым способны оперировать. Тем не менее, их уникальность недостаточно проявлена.

Общей характеристикой деятельности педагогов при решении тестовых задач является то, что они не тратили время на поиск оригинального слова-ассоциации, работали быстро, хотя время их работы с тестовым материалом не ограничивалось. Испытуемые же с низкими показателями затрачивали время на поиск ассоциации, но при этом были недостаточно продуктивны, и при нахождении одного слова-ассоциации, переходили к следующей триаде, не ставя перед собой задач расширить ассоциативный ряд.

Результаты работы с этим тестом говорят о неготовности педагогов использовать креативность и творчество при решении предложенных задач. Возможно у них просто нет навыка выполнения такого рода заданий, их вербальная креативность требует развития и стимуляции, что возможно в специально-организованных занятиях по развитию креативности.

Таким образом, в ходе сбора эмпирических данных на констатирующем этапе нашего исследования мы получили данные, позволяющие сделать определенные выводы. Так, креативность и творческие склонности педагогов выражены недостаточно, возможно они не развиты в связи с не востребованностью творчества при решении педагогических производственных задач. Вербальная креативность педагогов ограничена, что возможно проявляется в педагогической деятельности в виде использования типичных устойчивых вербальных конструкций, отсутствии

вариативного вербального поведения в деятельности по обучению и развитию, и во взаимодействии с детьми.

По результатам анкетирования видно, что большинство воспитателей слабо знакомы с теоретической базой игры, не понимают её структуру и механизмы развития, многие педагоги не придают сюжетно-ролевой игре детей большого значения. Большая часть педагогов имеет средний и низкий балл по теоретическим знаниям сюжетно-ролевой игры, в практической деятельности зачастую не придерживаются правил организации детской сюжетной игры и готовы ей пожертвовать в ситуации выбора между игрой и занятиями. Помимо этого, педагогам свойственно явно, открыто, или более скрыто, но вмешиваться, управлять игрой детей.

Все это не позволяет педагогам находить нестандартные решения в ходе работы с детьми, не обеспечивает эффективную деятельность при стимулировании развития сюжетно-ролевой игры старших дошкольников. Такая неготовность педагогов возможно и объясняет результаты наблюдения за игрой детей. Она показала, что игра детей недостаточно развита, большинство детей имеют низкий и средний уровень ее развития. Дети с трудом организуют самостоятельно сюжетно-ролевые игры, она не вызывает у них интерес, не захватывает их эмоционально. Дети находятся в ожидании ярких впечатлений от взрослого, нуждаются в организации их деятельности педагогом, в том числе и в рамках сюжетной игры.

Все полученные данные подтверждают необходимость психологического сопровождения деятельности педагогов при их работе по повышению содержательности детской игры. Также, на наш взгляд, необходимо ввести специальные занятия с педагогами на развитие у них креативности и активизации творческих склонностей личности.

2.3 Разработка и апробация программы сопровождения деятельности педагогов ДООУ по активизации содержательности сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста

Целью нашего исследования было изучение эффективности программы сопровождения деятельности воспитателей, направленной на активизацию и повышение содержательности сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста. Мы предполагали, что для повышения эффективности деятельности педагогов в развитии сюжетно-ролевой игры детей им требуется с одной стороны повысить свою теоретическую компетентность в направлении психологии игры, ее развивающих возможностей и особенностей ее реализации, которые и являются факторами содержательности, а с другой, развить креативность и творческие способности, которые позволят более эффективно и гармонично создавать условия, с которых бы содержательность сюжетно-ролевой игры дошкольников действительно развивалась.

В рамках исследования мы изучили готовность педагогов к работе с сюжетно-ролевой игрой детей, а также выявили их творческие склонности и креативность. На основе полученных данных, нами была разработана программа сопровождения педагогов по повышению уровня компетенции педагогов, направленная на овладение и систематизацию теоретических знаний, а также практических навыков организации сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста.

Программа разработана в соответствии с требованиями к психологическому сопровождению деятельности педагогов ДООУ, сформулированными в ФГОС ДО в п.3.2.6. «...3.2.6. В целях эффективной реализации Программы должны быть созданы условия для: 1) профессионального развития педагогических и руководящих работников...» [94].

Программа призвана повысить уровень профессионализма педагогов, сформировать навыки организации сюжетно-ролевой игры детей, а также раскрыть их творческий потенциал для повышения педагогической эффективности.

Программа психологического сопровождения педагогов ДОУ.

Актуальность и обоснование Программы.

В последние годы многие психологи и педагоги заявляют о замеченной ими тенденции сокращения присутствия игры в жизни детей. Впервые изменения были отмечены уже в конце 20 в, которое происходило по вполне объективным причинам – изменениям социальных условий жизнедеятельности детей (сокращение количества детей в семье, уменьшение социальных контактов детей в связи с обособлением семей друг от друга и пр.). На сегодняшний день сокращение игры усиливается, а в старшем дошкольном возрасте даже в детских садах приоритет отдается развивающим занятиям и занятиям по подготовке детей к школьному обучению. Сюжетным творческим играм уделяется немного времени, а их содержание часто не совсем современно и не соответствует потребностям современных детей. Это происходит на фоне того, что исторически признается потенциал и возможности сюжетно-ролевой игры в развитии детей и их социализации. Помимо этого, игра стимулирует творческий потенциал детей, развивает воображение, стимулирует познавательную активность, развивает навыки конструктивного взаимодействия и мотивацию детей. Польза игры очевидно и сегодня педагогам ДОУ необходимо возродить игровую деятельность детей, стимулировать ее и сделать сюжетно-ролевую игру привлекательной и полезной.

В этой связи необходимо создать педагогам условия для их эффективной деятельности по решению этих задач. Педагоги должны уметь творчески подходить к решению производственных задач разного рода, быть заинтересованными в развитии игры детей, уметь играть с ними, а для такой деятельности необходимы навыки творчества и креативности.

Пояснительная записка.

Дошкольный возраст, это тот период детства, когда формируется личность ребёнка, ребёнок социализируется и осваивает культуру социума, взаимодействует и общается со взрослыми и сверстниками. Именно в таких условиях и происходит его психическое развитие. Как известно, в дошкольном детстве ведущая (развивающая) деятельность ребенка – игровая. Играя, дети осваивают произвольное поведение, присваивают мораль и нравственные нормы и пр., т.е. формируется личность ребёнка.

В последнее время часто можно встретить тенденцию замещения полноценной игры ребенка различными игровыми технологиями, которые применяются специалистами и ориентированы на решение задач доступности, возрастного соответствия педагогического воздействия возможностям детей. Педагоги и родители больше уделяют внимание занятиям, подготовке к школе, а спонтанную детскую игру рассматривают как помеху педагогическому процессу. Так как игра оказывается отодвинута на задний план, дети не умеют и не хотят играть, предпочитая игре различные гаджеты, интернет, компьютерные игры.

От отсутствия сюжетно-ролевой страдает детская психика, дети не умеют общаться, с трудом входят в общество, возникают трудности в социализации дошкольников и овладении ими нравственными нормами. На разрешение создавшегося противоречия направлена составленная нами программа.

Цель программы - повышение уровня педагогической компетентности в сфере творческих способностей и креативности для применения их при активизации содержательности сюжетно-ролевой игры старших дошкольников.

Методологической основой программы являются идеи Д.Б. Эльконина, Е.О. Смирновой, Т.П. Авдулова, А.В. Запорожца и др. о значении сюжетно-ролевых игр дошкольников для развития гармоничной и психически здоровой личности [2, 83, 101, 87].

Задачи программы:

- развитие у педагогов компетенций в области игровой деятельности дошкольников;
- развитие коммуникативных способностей у педагогов и умения конструктивно взаимодействовать с коллегами и детьми;
- преодоление психологических барьеров, мешающих полноценному самовыражению;
- развитие творческих способностей у педагогов, воображения и креативности;
- снятие у педагогов психоэмоционального напряжения

Ожидаемый результат - компетентность педагогов в вопросах игровой деятельности, умение и желание создавать среду для сюжетно-ролевой игры, творческий подход к педагогической деятельности.

Для развития творческого подхода к своей деятельности для педагогов была разработана развивающая программа.

Форма реализации – групповая.

Частота встреч - 2 раза в неделю, по 60 мин.

Методы и методики работы: - методы формирования поведенческих навыков (поведенческая терапия) с элементами арт-терапии, методов релаксации и медитации, игротерапии, направленных на развитие творческих способностей, воображения и навыков группового взаимодействия у педагогов.

Работа с педагогами осуществляется путём организации творческого развивающего пространства.

Данная программа включает в себя два направления работы:

1-е направление – актуализация и расширение профессиональной теоретической базы знаний по психологии сюжетно-ролевой игры детей дошкольников.

2-е направление - развитие вербального и невербального потенциала творчества, работа с психологическими ограничениями педагогов и их внутренним напряжением.

Первое направление реализует задачи психолого-педагогического просвещения. Содержит в себе один блок – просветительский:

Блок 1. Развитие теоретической компетентности в области сюжетно-ролевой игры дошкольников.

Второе направление реализует задачи личностного развития и содержит в себе несколько блоков:

Блок 2. Творческий блок - развитие творческих подходов к работе, развитие воображения, активизация индивидуальных и творческих способностей;

Блок 3. Поведенческий блок - развитие коммуникативных способностей у педагогов, умение договариваться с коллегами и детьми; преодоление психологических барьеров, мешающих полноценному самовыражению;

Блок 4. Блок эмоциональной разрядки - развитие умений выражать свои чувства и эмоции понятным для детей способом; профилактика синдрома эмоционального выгорания у педагогов, развитие рефлексии.

Необходимые средства:

Аппаратура вспомогательная - компьютер, принтер для вывода пособий, цветных картинок, экран для показа слайдов, магнитофон для воспроизведения музыкальных записей.

Методические средства и инструментарий – предметы и наглядные пособия для проведения упражнений и игр, листы бумаги формата А4, фломастеры, карандаши, ножницы, музыкальные записи для релаксаций.

Содержание Программы

Блок 1. Психолого-педагогическое просвещение педагогов.

Просвещение представлено циклом лекций-бесед, семинаров и круглых столов по теме «Сюжетно-ролевая игра – как необходимое условие развития дошкольника».

Тематический план

1.1 Вводная часть:

Круглый стол: «Почему исчезает сюжетно-ролевая игра детей?»

1.2 Лекции-беседы:

1.2.1 Психология игры:

- сюжетно-ролевая игра – ее характеристика и функции;
- развитие сюжетно-ролевых игр дошкольников, основные направления развития;
- формирование сюжетно-ролевой игры: этапы и особенности;

1.2.2 Деятельность педагога:

- Место сюжетно-ролевой игры в образовательном процессе ДОУ;
- Руководство игрой дошкольников – особенности и смыслы.

1.3 Педагогическая мастерская – «Сюжетно-ролевая игра в действии».

Примерный план организации и проведения занятий.

- 1) Семинар для педагогов «Сюжетно-ролевая игра – как необходимое условие развития дошкольника».

Ведущий: «Рада приветствовать вас, коллеги, на нашем семинаре. Все мы знаем, что игра – эта ведущая деятельность дошкольников. В Декларации прав ребёнка заявлено, что дети – это фундамент будущего, а игра – это главная часть этого будущего. В последнее время психологи всё чаще замечают, что дети перестали играть. Как вы думаете, в чём причина создавшейся ситуации?».

Обсуждение проблемы. Высказывания участников.

Резюмирование: «Совершенно верно, коллеги, причин очень много! Но только от нас зависит, как от организаторов педагогического процесса будут ли наши дети играть или нет».

Просветительский блок: теоретическое сообщение по теме «Игра в современном дошкольном образовании» по материалам работы Е.О. Смирновой [79].

Обсуждение заслушанного материала, высказывания педагогов.

Ведущий: «Давайте совместно сформулируем и запишем условия, которые способствовали бы активизации детской сюжетно-ролевой игры».

Педагоги на большом листе ватмана все вместе пишут всё по пунктам. Далее все позиции обсуждаются.

Выводы. Завершение работы.

2) Круглый стол «Почему исчезает сюжетная игра и что делать?»

Ведущий: «В последнее время во всём мире возникла проблема – дети перестали играть друг с другом, всё чаще мы видим детей за мониторами компьютеров, играющими в игры или смотрящими мультфильмы. Во всём мире педагоги бьют тревогу в связи с исчезновением детской игры».

1 февраля 2013 года ООН объявила о принятии Комментария к статье 31 Конвенции о правах ребёнка, провозглашающих право на игру [86]. В этом комментарии содержится призыв противостоять тревожным тенденциям современного детства. Что же мы можем сделать в связи с создавшейся ситуацией?».

Обсуждение проблемы.

Деловая игра: «Предлагаю вам на листке бумаги выписать позиции, которые бы объяснили необходимость сюжетно-ролевой игры современному дошкольнику, выделить ее функциональные возможности».

Обсуждение продукта.

Обсуждение проблемы «Кто организывает сюжетную игру? Сколько должна длиться сюжетная игра и какое влияние на неё оказывает педагог?».

Подведение итогов. Завершение работы.

Ведущий: «Коллеги, еще Лев Семёнович Выготский обращал внимание на игру. Он указывал что игра спонтанна, наполнена аффектом и должна приносить удовольствие детям. Такой она и должна быть для того, чтобы ребёнок учился через игру взрослой жизни...».

Высказывания педагогов. Завершение.

3) Мастер–класс «Сюжетно-ролевая игра в действии».

Занятие проводится в виде наблюдения за спонтанной сюжетно-ролевой игрой детей старшего дошкольного возраста. Затем проводится обсуждение с опорой на полученные и актуализированные знания педагогов о сюжетно-ролевой игре детей и критериях ее развитости. После обсуждения результатов наблюдения педагоги моделируют свои возможные действия по активизации содержательности детской игры.

Обсуждение. Подведение итогов.

Блок 2. Развитие творческих подходов к работе у педагогов.

Развивающий блок представлен циклом групповых занятий, направленных на стимуляцию творческого решения разного рода задач, креативности, а также психоэмоциональной регуляции педагогов и формированию навыков конструктивного поведения во взаимодействии.

Все групповые занятия организованы по одному принципу и проводятся по одной схеме:

- введение,
- приветствие,
- настрой на работу,
- основная часть,
- рефлексия,
- завершение занятия (домашние задания, прощание)

2.1. Развитие и активизация творческих процессов [33, 32].

Игры на развитие творческого воображения. Например:

«Новая жизнь», где в ходе игры педагоги должны найти новое применение предметам, которые уже не пригодны к использованию по назначению (н-р, использованный стержень шариковой ручки, старая газета, сдувшийся воздушный шар и пр.). От педагогов требуется найти как можно больше вариантов применения предложенных им предметов (не менее 10 вариантов). Далее педагогам необходимо выполнить аналогичное задание, но относительно предметов, игрушек, пособий, используемых ими в группе.

«Свойства - анти свойства» - педагогам для выполнения этого задания необходимо использовать вербальную креативность. Они должны перечислить как можно больше пар со словами противоположного значения относительно свойств предметов «твердый - мягкий», «горячий – холодный» и пр. Это упражнение очень полезно для повышения эффективности работы педагогов над развитием речи детей.

«Найди предметы» - педагоги должны выполнить простое действие по нахождению предметов в окружающем пространстве на заданную букву. На каждую букву выделяется одна минута, названия найденных предметов зачитываются. В ходе выполнения упражнения у педагогов активизируется внимание, расширяется количество найденных предметов. Помимо этого, формируется способность переносить полученные игровые навыки в работу с детьми.

«Друдл» - рисунки-головоломки, специально предназначенные для развития воображения и креативности. Педагоги должны, используя предложенные друдлы (недорисованные картинки, подобие клякс, детских каракулей и пр.), домысливают или дорисовывают их. В работе используется воображение, оригинальность и юмор. Работа обсуждается в группе.

прочие игры и упражнения, которые могут взаимозаменяться или дополняться с учетом настроения, готовности педагогов и уровня их творческих способностей.

Отдельно в этом блоке предлагается упражнение на самораскрытие педагогов, открытость и творческое предьявление себя. Упражнение «Мое имя – мое Я». Здесь педагоги должны придумать эпитеты-описания свойств себя или своей личности, используя каждую букву имени.

Также в цикл занятий включается групповая дискуссия на тему: «Творческая личность – кто это? Какая она?»

2.2 Развитие навыков конструктивного поведения в педагогическом взаимодействии [56, 73, 74].

В рамках этого цикла происходит развитие навыков эффективной коммуникации, формирование коммуникативных действий и операций, обучение конструктивным способам разрешения конфликтных ситуаций.

Игры и упражнения:

«Говорим начистоту» - основная цель – самораскрытие и обратная связь. Это упражнение хорошо подходит для группы людей, знакомых друг с другом, в данном случае, знакомы по взаимодействию в рамках трудовой деятельности. Педагоги пишут свои положительные и отрицательные качества, присущие им в общении. Следующим этапом участники прикрепляют к спине чистый лист, на котором другие члены группы будут писать свои впечатления о человеке. Затем этот материал обсуждается с целью получения обратной связи от членов группы. Материал обсуждается в рамках двух параметров: «Какой я в отношениях с другими?» и «Как меня воспринимают партнеры по общению?». У участников формируется толерантность к критике, адекватное отношение к одобрению и похвале, способность отличать комплименты и содержательную обратную связь и пр.

«Чтение мыслей» - это упражнение построено на необходимости участников догадаться и озвучить не до конца высказанную фразу человеком, который рассказывает какую-либо историю. Каждый раз, когда рассказчиком не договаривается фраза, ему предлагаются разные варианты, он выбирает максимально подходящую к его истории. После упражнения обсуждаются такие вопросы, как: «Как можно догадаться, что не договорил собеседник?» и «Почему некоторым людям удается это делать лучше других?». Здесь развивается способность к концентрации внимания, навыки слушания и удержания контакта.

«Готовность к сотрудничеству» - упражнение выполняется в диалоге, где один говорит что-то, а второй должен со всем сказанным соглашаться и предложить свое развитие. Каждая фраза должна начинаться с «да...и еще...». Так действует каждый член пары. Здесь развивается сотрудничество, внимание к высказанным собеседником идеям, их одобрение без критики и конфронтации. Такие навыки позволяют преодолеть внутригрупповое напряжение и склонность людей к критике и отвержению различных идей, которые парализуют обычно творческое самовыражение человека. Для коллективов это упражнение полезно в качестве профилактики конфликтов и неконструктивного соперничества.

«Будь убедительным» - упражнение направлено на формирование навыков успешной коммуникации и аргументированной речи. В ходе выполнения упражнения развиваются навыки убеждения, без агрессии, принуждения и подавления личности собеседника.

«Другими словами...» - упражнение направлено на формирование вербальной гибкости, точности речи, способности передавать услышанное другими словами без искажения смысла сказанного.

«Мы такие похожие!» - упражнение на тренировку навыков установления контакта, нахождению общего, что помогает преодолеть напряжение и дистанцию в общении. Технология выполнения

заключается в поиске схожего с партнером, от биографических фактов до психологических характеристик, личностных свойств, привычек и предпочтений.

2.3. Психоэмоциональная регуляция.

Основная цель - профилактика синдрома эмоционального выгорания у педагогов. Упражнения призваны развивать умение осознавать свои эмоции и чувства, выражать их, направлены на обучение навыкам саморегуляции, на осознание потенциала и его актуализацию для решения проблем в ходе жизнедеятельности.

Примерные занятия:

«Сказки детства».

Цель: осознание своей маски, рефлексия, выражение своих чувств и эмоций.

Приветствие, обратная связь. - Ведущий приветствует участников занятия и просит высказаться по одному: - сказать, с чем пришли на встречу (настроение, мысли), - высказать, какие имеются ожидания от занятия.

Ведущий: настрой на работу, организация состояния, необходимого для решения задач. Текст, помогающий визуализировать значимый сюжет, получить необходимые впечатления, которые в ходе занятия будут анализироваться и осознаваться участниками группы. Для текста используется погружение в состояние, связанное с детским опытом и поиск аналогии со индивидуально значимой сказкой. При анализе используется метод проекции.

Вопросы ведущего:

Какая сказка вспомнилась? Кем вы были в этой сказке? О чем эта сказка? Кто ее читал?

Ведущий: «Нарисуйте во весь альбомный лист лицо сказочного героя и сделайте из рисунка маску».

Выполнение работы педагогами.

Ведущий: «Наденьте маску, прочитайте через маску фразы, отражающие жизненные позиции, и выберете ту, которая вам ближе всего»: Это я могу сделать сама, Я потеряна, Сделай это для меня, Я разозлена.

Вопросы к педагогам:

Что положительного дает вашему герою выбранная позиция в сказке?

Что отрицательного несет эта позиция?

Что в жизни положительного вам дает эта позиция?

Что в жизни отрицательного дает эта позиция?

Обобщение.

«Это я могу сделать сама»: положительный смысл – высочайший уровень самореализации; отрицательный – одиночество и позиция «загнанной домохозяйки».

«Я потеряна»: положительно – самопознание; отрицательно – беспомощность и депрессия.

«Сделай это для меня»: положительно – взаимовыгодное распределение сил; отрицательно – ситуативное снижение самооценки и манипулятивная позиция ребенка.

«Я разозлена»: положительно – самореализация; отрицательно – эмоциональное и физическое истощение.

Работа с масками.

Ведущий: Что ваш герой проявляет миру? Напишите три качества на лбу вашей маски. Затем с обратной стороны маски напишите, что ваш герой скрывает от мира, от других. После этого наденьте маски, медленно ходим и читаем, что написано на лбу у сказочных героев. Приложите маску «обратной» стороной и читаем, что герои прячут от других.

Анализ:

Что чувствовали в маске «лицом»?

Что чувствовали, когда повернули маску «обратной» стороной?

Упражнение «Разные маски».

Инструкция: Померить все маски и выбрать ту, в которой было удобно, и ту, в которой было не удобно.

Анализ:

Что чувствовали в своей маске?

Что чувствовали, когда расставались со своей? Следили за ней?

В какой маске было удобно и почему?

В какой маске было не удобно?

Ведущий: «А теперь посмотрите на свою маску, она долгое время была с вами. Все положительное, на ваш взгляд, возьмите себе, а негативное оставьте маске. Попрощаемся с ней, скомкаем и поиграем в снежки».

Подведение итогов.

Обратная связь (какие впечатления и состояния - настроение, чувства, мысли). Прощание.

«Внутреннее государство».

Цель занятия: рефлексия, осознание своих чувств, эмоций и желаний, осознание потенциала для решения проблем в жизни.

Введение. Обсуждение ожиданий от занятия, выделение имеющихся на данный момент чувств, эмоций и состояний.

Организация занятия: «Сегодня мы с вами будем рисовать «Внутреннее государство», как вы думаете, что это такое, и из чего состоит? (ответы и предположения участников занятия).

А теперь подумайте, какие районы, области и образования могут быть в вашем государстве? Где вы расположите резиденцию правителя, мирная ли эта страна, или есть междоусобицы, войны...

Нарисуйте правителя этой страны, какой он?

Участники приступают к рисованию под спокойную музыку. Время рисования: 15-20 мин.

После того как участники нарисовали, выполняется следующее задание: описать своего правителя, есть ли у него советники, какие законы издает ваш правитель, какие пожелания правителю есть у подданных.

По окончании работы все желающие рассказывают о своих государствах и правителях. Можно стимулировать рассказ следующими вопросами - Какие правила, законы действуют в вашем государстве? Какие мысли помогают вам в жизни? Какие чувства и желания мешают вам в жизни? При помощи, каких идей, мыслей, афоризмов вы приводите в порядок свои чувства?

В конце занятия педагоги дают обратную связь, рассказывают с какими чувствами и эмоциями уходят после занятия.

Упражнение-занятие «Окоп для ума или способы борьбы со стрессом». Цель: обучить педагогов способам снятия эмоционального и физического напряжения.

Введение. «Один из известных президентов Трумэн говорил, что у него есть «окоп для ума» - воображаемое прекрасное место, куда можно вернуться в любой момент, если захотеть. Это может быть любимый уголок природы, любимая дача, лесная полянка, берег моря – то место, куда хочется вернуться. Туда можно вернуться в любое время, находясь в любом месте - в течение напряжённого рабочего дня, вечером, перед сном и пр.».

Очень часто в течение дня возникают ситуации стрессовые ситуации, когда мы злимся, обижаемся, выходим из себя. Что можно сделать в этот момент, как себе помочь выйти из стрессового состояния?

Обсуждение известных способов:

- счет до 10-ти (механизм регуляции - в процессе счёта организм успокаивается, и начинает адекватно реагировать на внешний мир);

- полезно, по мнению ученых, в состоянии стресса переводить взгляд с предмета на предмет в комнате, подойти к окну, посмотреть вдаль, вправо, влево, перевести взгляд вверх, а затем вниз (механизм регуляции - в результате этих действий, происходит переключение внимания, и как следствие улучшение психического состояния).

Вопрос участникам: «А как вы справляетесь со стрессом в обычной жизни. Что предпринимаете?».

Следуют варианты ответов участников – «надо отвлечься, переключить своё внимание на что-то другое, сменить вид деятельности, подойти к окну, умыть лицо, руки, можно подышать – сделать три глубоких вдоха и выдоха...», и другое.

Основная часть.

«Сейчас мы с вами выполним ряд упражнений, которые помогут вам расслабиться, снять физическое и психическое напряжение после трудового дня».

Практика дыхания - закрываем глаза начинаем дышать, концентрируя при этом внимание на дыхании. Вдох, почувствуйте, как воздух входит в носовую полость, движется по дыхательным путям и попадает в лёгкие... Как лёгкие наполняются кислородом, выдох....(5 – 7 мин.).

Упражнение на мышечную релаксацию (расслабление всего тела поэтапно, снизу – вверх).

Упражнения на медитацию: используется медитативный текст «Облако», содержащий в себе указания на вызов определённых образов, ассоциаций, которые существуют в динамике (плывет, опускается, ниже и ниже, мягкая трава, солнце согревает, ...).

Завершение работы. Обратная связь участников, обсуждение. Прощание.

Таким образом, нами была разработана и апробирована программа психологического сопровождения деятельности педагогов по активизации содержательности сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста.

Содержание программы соответствовало нашему предположению о необходимости повышения теоретической компетентности педагогов по проблемам детской игры и управления ее с одной стороны, а с другой, повышения их креативности, творческой, необходимых для решения ими разнообразных педагогических задач в ходе своей профессиональной деятельности. Помимо этого, в программу были включены упражнения на

снятие напряжения, развитие коммуникативных навыков, навыков общения и конструктивного поведения, которые являются обязательными компетенциями современных педагогов.

Анализ поведения педагогов, особенностей их деятельности в рамках занятий программы показал их заинтересованность, вовлеченность, стремление к продуктивности. Такие же впечатления участники выражали в регулярной обратной связи, получаемой нами от них по ходу реализации программы. Педагоги дали высокую положительную оценку занятиям, выделили их полезность, актуальность и применимость в практике работы и жизни в целом.

2.4 Анализ эффективности апробированной программы сопровождения деятельности педагогов по активизации содержательности сюжетно-ролевой игры дошкольников

Для проверки эффективности разработанной нами программы мы применили метод повторного анкетирования педагогов-участников программы, а также диагностику их творческого потенциала и креативности.

В анкете педагогам предлагалось ответить на ряд вопросов теоретического характера. Это были вопросы о функции игры, о связи игры с новообразованиями дошкольника, о структуре игры и признаках развитости сюжетно-ролевой игры.

Анализ ответов педагогов на вопросы анкеты показал следующие результаты:

70% педагогов (14 человек) в ответе на вопрос о функциях игры выделяют доминирующие позиции об имитации ребёнком в сюжетно-ролевой игре роли взрослого при выполнении им социальных или профессиональных функций, а 30 % (6 человек) - выделяют суть ролевого поведения, но не уточняют функции ролей (социальная/профессиональная функция).

60% педагогов (12 человек) в ответе на вопрос о связи сюжетно-ролевой игры ребенка с новообразованиями дошкольного возраста указывают на практически полный перечень достижений развития – воображение, образное мышление, самосознание, социализация, 30% (6 человек) – указывают на социализацию детей, а 10% (2 человека) говорят обобщённо о наличии прямой связи игры с новообразованиями в дошкольном возрасте.

отвечая на вопрос о главном признаке содержательности сюжетно-ролевой игры детей, все педагоги (100%) назвали осмысленность действий и ролевого поведения ребенка в игре в отношении не только личной роли, но и всех ролей в игре в соответствии с сюжетом и смыслом.

60% педагогов (12 человек) точно ответили на вопрос о структурной композиции сюжетно-ролевой игры, выделив сюжет игры и ее содержание, 40% (8 человек) – сконцентрировались на сюжете, не указав компонент содержательности.

все педагоги показали (100%), что они правильно ориентируются в смысле понятий «сюжет» и «содержание», указав, что сюжет – это часть реальности, воспроизводимая ребенком в игре, а содержание – это главное, по мнению ребенка, в роли и в сюжете, исходя из понимания человеческого поведения и отношений.

50% (10 человек) педагогов успешно перечислили критерии развитости сюжетно-ролевой игры детей, выделив такие как: действие в воображаемом пространстве, адекватное распределение ролей и ролевое поведение, осуществление взаимодействия в рамках игры, следование сюжету, использование предметов-заместителей, моделирование игрового пространства. 30% (6 человек) педагогов смогли выделить из семи признаков развитости игры лишь 5, а 20% (4 человека) - всего лишь 3-4. Но, следует отметить, что все признаки

были отмечены верно – их наличие в детской игре действительно демонстрирует ее развитость.

Отразим полученные результаты на рисунке 6.

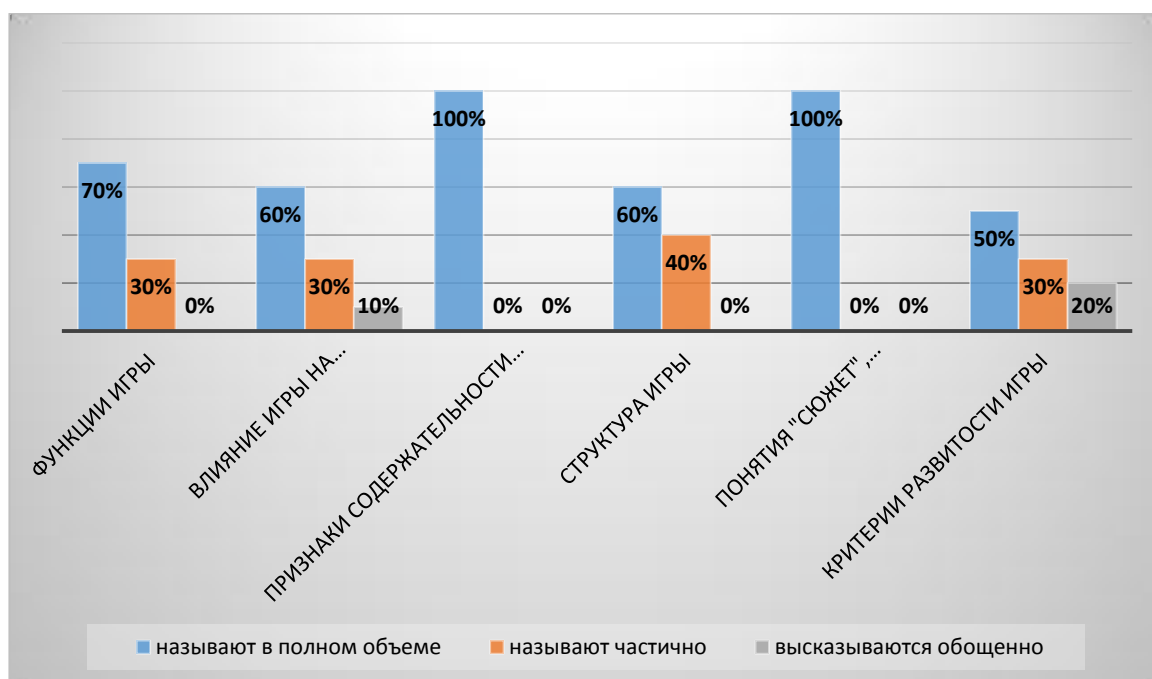


Рисунок 6 – Показатели уровня компетентности педагогов по проблеме сюжетно-ролевой игры дошкольников

Таким образом, эти данные демонстрируют повышение уровня педагогической компетенции по вопросам сюжетно-ролевой игры дошкольников, признание педагогами ее значимости для психического развития в дошкольном возрасте и повышение общей осведомленности по проблемам детской игры.

Далее мы исследовали динамику творческих склонностей педагогов и их вербальную креативность (тест вербальной креативности С. Медника). Полученные результаты показали положительную динамику при решении творческих задач педагогами. Так, были получены следующие результаты (таблица 5):

Таблица 5 – показатели вербальной креативности педагогов, участвующих в программе психологического сопровождения

Показатели вербальной креативности	Доля испытуемых	Количество человек
Высокий уровень (более 2-х слов-ассоциаций к триаде, оригинальность связи, уникальность слов-ассоциаций)	40%	8 человек
Средний уровень (два слова и некоторая оригинальность без уникальности)	40%	8 человек
Низкий уровень (одно слово-ассоциация и низкая оригинальность, без уникальности)	20%	4 человека

Отразим эти данные наглядно (рисунок 7):

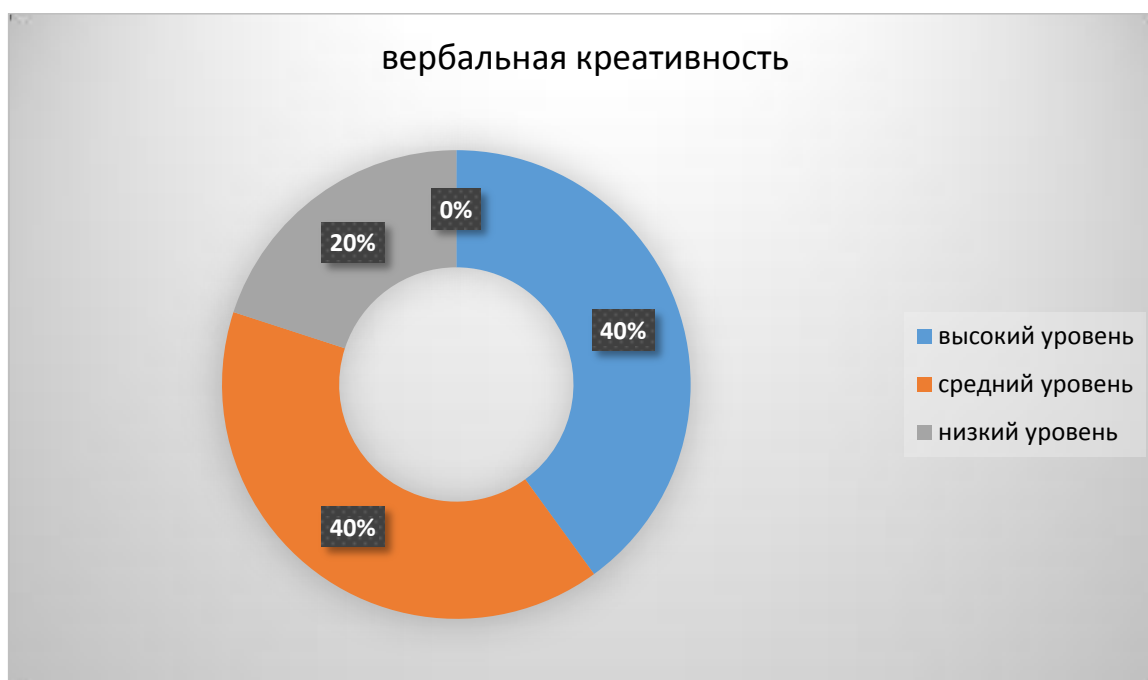


Рисунок 7 – Вербальная креативность у педагогов

Сравним данные о вербальной креативности педагогов, участвующих в программе психологического сопровождения с их же показателями, но до работы в программе.

Представим эти данные в таблице 6.

Таблица 6 – Показатели вербальной креативности педагогов до и после программы сопровождения

Показатели вербальной креативности	Доля испытуемых до участия в Программе	Доля испытуемых после участия в Программе
Высокий уровень (более 2-х слов-ассоциаций к триаде, оригинальность связи, уникальность слов-ассоциаций)	0%	40%
Средний уровень (два слова и некоторая оригинальность без уникальности)	30%	40%
Низкий уровень (одно слово-ассоциация и низкая оригинальность, без уникальности)	70%	20%

Продемонстрируем разницу наглядно на рисунке 8.



Рисунок 8 – Динамика показателей развитости вербальной креативности педагогов

Результаты диагностики вербальной креативности, проведённой у педагогов после их участи в программе сопровождения, показали повышение качества их деятельности при выполнении задач теста. Так, на передний план вышла большая вовлеченность испытуемых в решение задач. У них был проявлен интерес, творческий поиск, желание найти как можно больше слов-

ассоциаций к предложенным триадам. Креативность проявилась и в использовании юмора, что повысило процент оригинальных и уникальных ответов. Также отмечено было другое эмоциональное состояние участников – они были более расслаблены, проявляли меньше признаков тревоги, (которая на констатирующем этапе исследования скорее всего была вызвана страхом неудачи при выполнении заданий, что мешало педагогам думать креативно), мимические реакции соответствовали положительным эмоциям, переживаемым испытуемыми и пр.

Другими словами, можно сказать, что педагоги в ходе занятий по программе сопровождения получили опыт творческого мышления, положительного и безоценочного принятия группой.

Также, полученные ими знания о теории и практике сюжетно-ролевой игры в ходе просвещенческого блока программы не только улучшили их знания по этим вопросам, но и позволили увидеть возможности игры ребенка для его психического развития и социализации, а также выделить педагогические ресурсы для активизации содержательности и развития сюжетно-ролевой игры детей.

Выводы по второй главе

Для достижения цели нашего экспериментального исследования и решения конкретных задач нами была разработана программа, в ходе которой мы изучили степень развитости игровых умений детей старшего дошкольного возраста, а также выявили компетентность педагогов в отношении сюжетно-ролевой игры ребенка и ее места в образовательном процессе ДОУ. Помимо этого, мы исследовали творческие склонности педагогов и уровень их вербальной креативности.

Нами были получены следующие результаты. Так, креативность и творческие склонности педагогов выражены недостаточно, возможно они не развиты в связи с невостребованностью творчества при решении

педагогических производственных задач. Вербальная креативность педагогов ограничена, что возможно проявляется в педагогической деятельности в виде использования типичных устойчивых вербальных конструкций, отсутствии вариативного вербального поведения в деятельности по обучению и развитию, и во взаимодействии с детьми.

По результатам анкетирования видно, что большинство воспитателей слабо знакомы с теоретической базой игры, не понимают её структуру и механизмы развития, многие педагоги не придают сюжетно-ролевой игре детей большого значения. Большая часть педагогов имеют средний и низкий балл по теоретическим знаниям сюжетно-ролевой игры, в практической деятельности зачастую не придерживаются правил организации детской сюжетной игры и готовы ей пожертвовать в ситуации выбора между игрой и занятиями. Помимо этого, педагогам свойственно явно, открыто, или более скрыто, но вмешиваться, управлять игрой детей.

Все это не позволяет педагогам находить нестандартные решения в ходе работы с детьми, не обеспечивает эффективную деятельность при стимулировании развития сюжетно-ролевой игры старших дошкольников. Такая неготовность педагогов возможно и объясняет результаты наблюдения за игрой детей. Она показала, что игра детей недостаточно развита, большинство детей имеют низкий и средний уровень ее развития. Дети с трудом организуют самостоятельно сюжетно-ролевые игры, она не вызывает у них интерес, не захватывает их эмоционально. Дети находятся в ожидании ярких впечатлений от взрослого, нуждаются в организации их деятельности педагогом, в том числе и в рамках сюжетной игры.

На основании полученных данных мы разработали программу психологического сопровождения педагогов, направленную на развитие их способностей активизировать содержательность детской сюжетно-ролевой игры. Программа разработана в соответствии с требованиями к психологическому сопровождению деятельности педагогов ДОУ, сформулированными в ФГОС ДО в п.3.2.6.

Программа включала в себя два направления работы – теоретико-просветительское и практико-развивающее. 1-е направление позволило актуализировать и расширить профессиональную теоретическую базу знаний педагогов по психологии сюжетно-ролевой игры детей дошкольников. 2-е направление - развить вербальный и невербальный потенциал творчества, поработать с психологическими ограничениями педагогов и их внутренним напряжением.

По результатам участия педагогов в развивающей программе нами было проведено повторное изучение параметров теоретической компетентности и уровня творческой и креативности.

Результаты диагностики вербальной креативности, проведённой у педагогов после их участия в программе сопровождения, показали повышение качества их деятельности при выполнении задач теста. Так, на передний план вышла большая вовлеченность испытуемых в решение задач. У них был проявлен интерес, творческий поиск, желание найти как можно больше слов-ассоциаций к предложенным триадам. Креативность проявилась и в использовании юмора, что повысило процент оригинальных и уникальных ответов. Также отмечено было другое эмоциональное состояние участников – они были более расслаблены, проявляли меньше признаков тревоги, (которая на констатирующем этапе исследования скорее всего была вызвана страхом неудачи при выполнении заданий, что мешало педагогам думать креативно), мимические реакции соответствовали положительным эмоциям, переживаемым испытуемыми и пр.

Другими словами, можно сказать, что педагоги в ходе занятий по программе сопровождения получили опыт творческого мышления, положительного и безоценочного принятия группой.

Также, полученные ими знания о теории и практике сюжетно-ролевой игры в ходе просветительского блока программы не только улучшили их знания по этим вопросам, но и позволили увидеть возможности игры ребенка для его психического развития и социализации, а также выделить

педагогические ресурсы для активизации содержательности и развития сюжетно-ролевой игры детей.

Заключение

Сегодня в современном федеральном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) предъявляются новые требования к развитию личности ребёнка и активизации всех видов деятельности детей. Особенно это касается игровой, ведущей, деятельности ребенка. Так как игровая деятельность детей является ведущей, она должна присутствовать в жизни дошкольников в большом объеме. Игра необходима дошкольникам как средство развития личности, для развития произвольного поведения, развития всех психических процессов, для социализации ребенка в целом. Игра помогает ребёнку социализироваться в обществе, помогает постепенно осваивать социальный мир и переходить в «мир взрослых».

На жизненную необходимость игры указывают и указывали все ведущие специалисты в области детской психологии и педагогике. При этом, в Стандарте отмечается, что недостаточное внимание педагогами уделяется как сюжетно ролевой игре ребенка в целом, так и ее содержательной стороне.

Сюжетно-ролевая игра имеет огромный потенциал наиболее развивающей деятельности. Она влияет на развитие когнитивной, эмоционально-волевой, морально-нравственной, а также социально-коммуникативной сфер личности дошкольника. В ходе изучения научной психологической литературы по проблемам развития дошкольника, условий и факторов его становления в целом, мы выделили, что не смотря на важность сюжетно-ролевой игры, она постепенно отходит на задний план, вытесняется из повседневной жизни детей. Сегодня полноценная сюжетно-ролевая игра детей, развернутая, последовательная, с замыслом и его реализацией, зачастую подменяется элементами игры и игровыми приёмами и технологиями, применяемыми педагогами в занятиях. На игру не выделяется время в режиме детского учреждения, и как итог игра теряет свою спонтанность, эмоциональную вовлеченность дошкольников, и постепенно перестаёт существовать в своем развитом развернутом виде.

Развивающие возможности игры дошкольников определяют сегодня необходимость активизировать эту сторону деятельности детей. Это становится возможным только при изменении позиций педагогов по отношению к месту игры в развитии, а также и к структурным компонентам игры, особенно к содержанию, как показателю развития творческой сюжетно-ролевой игры. Мы считаем, что эти изменения будут возможны при организации специального психологического сопровождения деятельности педагогов при переходе к работе по требованиям ФГОС ДО и повышения их компетентности и эффективности.

Проблема психологического сопровождения всех участников образовательного процесса сегодня тоже зафиксирована в федеральном стандарте. Основной функцией сопровождения как деятельности педагогов, так и развития воспитанников является обеспечение психологом условий и для развития личности ребенка, и для качественной и эффективной профессиональной реализации педагогов ДОУ.

Мы, в своем исследовании возможностей и ресурсов психологического сопровождения деятельности педагогов определили необходимость проанализировать особенности детской игры и изучить отношение педагогов к сюжетно-ролевой игре ребенка, их компетентность в этом направлении, а также выделить их готовность активизировать содержательность сюжетно-ролевой игры ребенка старшего дошкольного возраста.

Мы предполагали, что активизации содержательности сюжетно-ролевой игры дошкольников будет способствовать повышение теоретической компетентности педагогов по проблемам игровой деятельности детей (и сюжетно-ролевой игры, в частности) и развитие их креативности, творческих способностей, полученное ими в ходе реализации специально разработанной программы психологического сопровождения.

Для достижения цели нашего экспериментального исследования и решения конкретных задач нами была разработана программа, в ходе которой мы изучили степень развитости игровых умений детей старшего

дошкольного возраста, а также выявили компетентность педагогов в отношении сюжетно-ролевой игры ребенка и ее места в образовательном процессе ДОО. Помимо этого, мы исследовали творческие склонности педагогов и уровень их вербальной креативности.

Нами были получены следующие результаты. Так, креативность и творческие склонности педагогов выражены недостаточно, возможно они не развиты в связи с не востребованностью творчества при решении педагогических производственных задач. Вербальная креативность педагогов ограничена, что возможно проявляется в педагогической деятельности в виде использования типичных устойчивых вербальных конструкций, отсутствии вариативного вербального поведения в деятельности по обучению и развитию, и во взаимодействии с детьми.

По результатам анкетирования видно, что большинство воспитателей слабо знакомы с теоретической базой игры, не понимают её структуру и механизмы развития, многие педагоги не придают сюжетно-ролевой игре детей большого значения. Большая часть педагогов имеет средний и низкий балл по теоретическим знаниям сюжетно-ролевой игры, в практической деятельности зачастую не придерживаются правил организации детской сюжетной игры и готовы ей пожертвовать в ситуации выбора между игрой и занятиями. Помимо этого, педагогам свойственно явно, открыто, или более скрыто, но вмешиваться, управлять игрой детей.

Все это не позволяет педагогам находить нестандартные решения в ходе работы с детьми, не обеспечивает эффективную деятельность при стимулировании развития сюжетно-ролевой игры старших дошкольников. Такая неготовность педагогов возможно и объясняет результаты наблюдения за игрой детей. Она показала, что игра детей недостаточно развита, большинство детей имеют низкий и средний уровень ее развития. Дети с трудом организуют самостоятельно сюжетно-ролевые игры, она не вызывает у них интерес, не захватывает их эмоционально. Дети находятся в ожидании

ярких впечатлений от взрослого, нуждаются в организации их деятельности педагогом, в том числе и в рамках сюжетной игры.

На основании полученных данных мы разработали программу психологического сопровождения педагогов, направленную на развитие их способностей активизировать содержательность детской сюжетно-ролевой игры. Программа разработана в соответствии с требованиями к психологическому сопровождению деятельности педагогов ДОУ, сформулированными в ФГОС ДО в п.3.2.6.

Программа включала в себя два направления работы – теоретико-просветительское и практико-развивающее. 1-е направление позволило актуализировать и расширить профессиональную теоретическую базу знаний педагогов по психологии сюжетно-ролевой игры детей дошкольников. 2-е направление - развить вербальный и невербальный потенциал творчества, поработать с психологическими ограничениями педагогов и их внутренним напряжением.

По результатам участия педагогов в развивающей программе нами было проведено повторное изучение параметров теоретической компетентности и уровня творческой и креативности.

Результаты диагностики вербальной креативности, проведённой у педагогов после их участия в программе сопровождения, показали повышение качества их деятельности при выполнении задач теста. Так, на передний план вышла большая вовлеченность испытуемых в решение задач. У них был проявлен интерес, творческий поиск, желание найти как можно больше слов-ассоциаций к предложенным триадам. Креативность проявилась и в использовании юмора, что повысило процент оригинальных и уникальных ответов. Также отмечено было другое эмоциональное состояние участников – они были более расслаблены, проявляли меньше признаков тревоги, (которая на констатирующем этапе исследования скорее всего была вызвана страхом неудачи при выполнении заданий, что мешало педагогам думать

креативно), мимические реакции соответствовали положительным эмоциям, переживаемым испытуемыми и пр.

Другими словами, можно сказать, что педагоги в ходе занятий по программе сопровождения получили опыт творческого мышления, положительного и безоценочного принятия группой.

Также, полученные ими знания о теории и практике сюжетно-ролевой игры в ходе просвещенческого блока программы не только улучшили их знания по этим вопросам, но и позволили увидеть возможности игры ребенка для его психического развития и социализации, а также выделить педагогические ресурсы для активизации содержательности и развития сюжетно-ролевой игры детей.

Список используемой литературы

1. Абрамова, Г.С. Практическая психология: учебник для высшей школы [Текст] / Г.С. Абрамова. – М.: Изд-во: Академический проект, 2005. – 496 с.
2. Авдулова, Т.П. Психология игры: Учебник для академического бакалавриата [Текст] / Т.П. Авдулова. - 2-е изд.: испр. и доп. – М.: Изд-во: Юрайт, 2018. – 232 с.
3. Алексеева, Е.Е. Организация психологической службы в современном детском саду. ФГОС [Текст] / Е.Е. Алексеева, А.Ю. Кремлякова, Ф.М. Никулина. – М.: Изд-во: Детство-Пресс, 2017. – 192 с.
4. Арзамасцева, Г.Ю. Педагогические потенциалы ролевой игры в исследованиях отечественных авторов [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010, Том 16. №3. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/>
5. Афонькина, Ю.А. Детская практическая психология. Алгоритмы работы педагога-психолога [Текст] / Ю.А. Афонькина. – М.: изд-во: АРКТИ, 2018. – 144 с.
6. Афонькина, Ю.А. Справочник педагога-психолога школы [Текст] / Ю.А. Афонькина. – М.: Изд-во: Учитель, 2016. – 173 с.
7. Бажанова, Т.В. Развитие формы сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте: Автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук [Электронный ресурс] / Моск. гор. психолого-пед. ун-т. - М., 2008. - 122 с. - URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php? absid=80027>
8. Балберова, О.Б. Комплексный диагностический инструментарий. Мониторинг игровой деятельности детей 6-7 лет. ФГОС ДО [Текст] / О.Б. Балберова. – М.: Изд-во: Учитель, 2018. – 62 с.

9. Бардиер, Г.Л. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей [Текст] / Г.Л. Бардиер, И.Н. Ромазан, Т.Я. Чередникова. - СПб.: Изд-во: Дорваль. - 1993. – 96 с.
10. Белая, К.Ю. Научно-методическое сопровождение образовательного процесса в ДОО. Методическое пособие. ФГОС ДО [Текст] / К.Ю. Белая. – М.: Изд-во: Русское слово, 2019. – 160 с.
11. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М. Р. Битянова. – М. : Совершенство, 2011. – 298 с.
12. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – СПб.: Изд-во: Питер, 2013. – 400 с.
13. Божович, Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению [Текст] / Л. И. Божович // Вопросы психологи ребенка дошкольного возраста / под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. – М.: Изд-во: Просвещение, 1995. – С. 132-142.
14. Большой психологический словарь [Текст] / Под общ. ред. В.Н. Мещерякова, В.П. Зинченко. - М.: Изд-во: Прайм-Еврознак, 2009. - 816 с.
15. Бордовская, Н. В. Педагогика: учебник [Текст] / Н. В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
16. Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика : учеб. для вузов [Текст] /Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2008. – 384 с.
17. Буршит, И.Е. Влияние сюжетно-ролевой игры на развитие детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Символ науки. 2016. №1-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/>
18. Венгер, А.Л. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. Для школьных психологов: Учебно-методическое пособие [Текст] / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. – Томск: Изд-во: Пеленг, 2005. – 69 с.
19. Венгер, Л. А. Психологические вопросы подготовки детей к обучению в школе [Текст] / Л. А. Венгер. – М.: Изд-во: Знание, 2004. – 289 с.

20. Веракса, А.Н. Практический психолог в детском саду [Текст] / А.Н. Веракса, М.Ф. Гуторова. – М.: Изд-во: Мозаика-Синтез, 2017. – 144 с.
21. Верещагина, Н.В. Программа психологического сопровождения участников образовательного процесса в ДОО [Текст] / Н.В. Верещагина. – М.: Изд-во: Детство-Пресс, 2017. – 96 с.
22. Вишнякова, Н.Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии [Текст] / Н.Ф. Вишнякова: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 : Москва, 1996 – 394 с.
23. Вишнякова, Н.Ф. Тест «Креативность» [Электронный ресурс] / Н.Ф. Вишнякова – Режим доступа: http://www.miu.by/kaf_new/mpp/151.pdf
24. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. - СПб.: Изд-во: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
25. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. [Текст] / Л.С. Выготский // Психология развития. - СПб: Изд-во: Питер, 2001.
26. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: Проблемы развития психологии [Текст] / Л.С. Выготский // Полное собрание сочинений в 6-ти томах: том 3. – М.: Изд-во: Книга по требованию, 2012. – 369 с.
27. Гаврилина, Л.К. Тренинг педагогической компетентности [Текст] / Л.К. Гаврилина // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы / Ред. С.А. Беличева. – 2004. – №3 2004. – с. 3-17.
28. Газман, О.С. Педагогическая поддержка ребенка в образовании [Текст] / О. С. Газман // Директор школы. – 2011. – № 3. – С. 51-58.
29. Галигузова, Л.Н. Ступени общения: от года до семи лет [Текст] / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова. – М., 2004. – 157 с.
30. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения [Текст] / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 2009. – № 3. – С. 67-70.

31. Головин, С.Ю. Словарь психолога-практика [Текст] / С.Ю. Головин. – Минск: изд-во: Харвест, 2007. – 976 с.
32. Горев, П. М. Тренинг креативного мышления: краткий курс научного творчества [Текст] / П.М. Горев, В.В. Утемов. – Saarbrucken: AV Akademikerverlag, 2012. – 88 с.
33. Горев, П.М. Научное творчество: практическое руководство по развитию креативного мышления: Учебно-методическое пособие [Текст] / П.М. Горев, В.В. Утемов. – М.: Изд-во: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2014. – 112 с.
34. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов: методические разработки для школьного психолога [Текст] / под ред. В. В. Слободчикова. – Томск: Изд-во: Обь, 2004. – 240 с.
35. Григорян, Э.Г. Психологическая диагностика детей в ДОО. Учебно-методическое пособие [Текст] / Э.Г. Григорян. – М.: Изд-во: Центр педагогического образования, 2016. – 96 с.
36. Диагностика игровых умений дошкольника: учебно-методическое пособие [Текст] / сост. Т.А. Кривошесова. – Николаевск-на-Амуре: Изд-во: НАПК КМНС филиала КГБОУ СПО ХПК, 2013. – 42 с.
37. Еремина, Л.И. Формирование креативности студентов педагогического вуза в процессе социального воспитания [Текст] // Академический вестник Института образования взрослых РАО. Серия «Человек и образование». – 2010. - №2(23). - С. 129-132.
38. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды. В 2-х томах [Текст] / А.В. Запорожец. – М.: Изд-во: Педагогика, 1986. – 614 с.
39. Запорожец, А.В. Об эмоциях и их развитии у ребенка [Текст] / А.В. Запорожец // Эмоционально-личностное развитие дошкольника: хрестоматия / сост. Е.К. Ягловская. – Москва: АНО ПЭБ, 2008. – С. 187-209.

40. Зеньковский, В.В. Психология детства [Текст] / В.В. Зеньковский. – М.: Изд-во: Academia, 1995. – 352 с.
41. Зотова, И.В. Критерии, показатели и уровни развития профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений [Электронный ресурс] // Вопросы науки и образования. - 2018. - №6 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/>
42. Казакова, Е.И. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка. Пособие для учителя [Текст] / Е.И. Казакова, Л.М. Шипицина, М.А. Жданова. – М.: Изд-во: Владос, 2003. – 528 с.
43. Карабанова, О.А. Развитие игровой деятельности детей 2-8 лет. Методическое пособие для воспитателей. ФГОС [Текст] / О.А. Карабанова, Т.Н. Доронина, Е.Н. Соловьева. – М.: Изд-во: Просвещение, 2017. – 64 с.
44. Коломинский, Я.Л. Психология детей шестилетнего возраста. Учебное пособие [Текст] / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько - 2-е издание., перераб. и доп. – Мн.: Изд-во: Універсітэцкае, 1999. – 316 с.
45. Комарова, Н.Ф. Комплексное руководство сюжетно-ролевыми играми в детском саду [Текст] / Н.Ф. Комарова. – М.: Изд-во: Скрипторий 2003, 2012. – 160 с.
46. Конвенция о правах ребенка: одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989 (вступила в силу для СССР 15.09.1990) [Электронный ресурс] – режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/
47. Крайг, Г. Психология развития [Текст] / Г. Крайг, Д. Бокум. - СПб.: Изд-во: Питер, 2019. – 940 с.
48. Кузнецова, Е.В. Формирование межличностных отношений дошкольников в сюжетно-ролевой игре [Электронный ресурс] // Сборник материалов Ежегодной международной научно-

- практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2016. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/>
49. Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры [Текст] / А.Н. Леонтьев // Психологическая наука и образование. - 1996. - №3. С. 25-27.
 50. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев, А.А. Запорожец, П.И. Гальперин, Д.Б. Эльконин. – М.: Изд-во: Книга по требованию, 2011. – 352 с.
 51. Леонтьев, А.Н. Психологические основы развития и обучения ребенка [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во: Смысл, 2009. - 426 с.
 52. Леонтьев, А.Н. Эволюция, движение, деятельность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во: Смысл, 2012. – 560 с.
 53. Мандель, Б.Р. Общая психокоррекция: Учебное пособие [Текст] / Б.Р. Мандель. – М.: Изд-во: Инфра-М, 2016. – 352 с.
 54. Менджерицкая, Д.В. Воспитание детей в игре [Текст] / Д. В. Менджерицкая // Дошкольное воспитание: ежемесячный научно-методический журнал. - 2018. - № 6. - С. 12 – 23.
 55. Мухина, В.С. Возрастная психология: Феноменология развития [Текст] / В.С. Мухина. - М.: Изд-во: Академия, 2015. - 656 с.
 56. Накамото, С. Гений общения. Как им стать? [Текст] / С. Накамото. – М.: Изд-во: Мейл, 2019. – 240 с.
 57. Новые направления в игровой терапии. Проблемы, процесс и особые популяции [Текст] / под ред. Гарри Л. Лэндрета. – М.: изд-во: Когито-Центр, 2007. – 480 с.
 58. Овчарова, Р.В. Психологическая фасилитация работы школьного учителя. Учебное пособие [Текст] / Р.В. Овчарова. – М.: Изд-во: Инфра-М, 2017. – 275 с.
 59. Олофссон Б.К. Игры и творчество [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 3. С. 15–23. doi:10.17759/jmfr.2015040302

60. Осипова, А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов [Текст] / А.А. Осипова. - М.: изд-во: ТЦ «Сфера», 2007. – 512 с.
61. Осорина, М.В. Секретный мир детей/ М.В. Осорина. – М., 1998. – 256 с.
62. Развитие личности ребенка от трех до пяти [Текст] / М.В. Осорина, В.А. Аверин, И.М. Слободчиков: под ред. С. Сапожниковой. – Екатеринбург: Изд-во: РАМА-Публишинг, 2014. – 528 с.
63. Пасечник, Л.В. Материалы для диагностики психологической готовности детей 6-7 лет к обучению в школе [Текст] / Л.В. Пасечник. – М.: Изд-во: АРКТИ, 2019. – 68 с.
64. Пахальян, В.Э. Психопрофилактика в практической психологии образования [Текст] / В.Э. Пахальян. – М.: Изд-во: ПЕР СЭ, 2003. – 208 с.
65. Педагогика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения [Текст] / под ред.: А.П. Тряпициной. – СПб: Изд-во: Питер, 2013. – 304 с.
66. Пиз, А. Говорите точно... Как соединить радость общения и пользу убеждения [Текст] / А. Пиз, Б. Пиз. – М.: Изд-во: Эксмо, 2017. – 224 с.
67. Полухина, О.П. Сюжетно-ролевая игра как фактор развития личности детей в детском образовательном учреждении [Электронный ресурс] // Территория науки. 2018. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/>
68. Практическая психология образования. Учебное пособие [Текст] / Под редакцией И. В. Дубровиной. - 4-е изд. - СПб.: Питер, 2004. - 592 с.
69. Психодиагностика детей в дошкольных учреждениях: методики, тесты, опросники [Текст] / под ред.: Л.Е. Гринина, Н.Е. Волковой-Алексеевой. – М.: Изд-во: Учитель, 2019. – 318 с.
70. Радлов, Э. Философский словарь логики, психологии, этики, эстетики и истории философии [Текст] / Э. Радлов. – М.: Изд-во: Editorial URSS, 2018. – 286 с.

71. Райгородский, Д.А. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие [Текст] / Д.А. Райгородский. - Самара: Издательство: «БАХРАХ-М», 2006. – 672 с.
72. Распоряжение от 29 мая 2015 года № 996-р Стратегии развития воспитания на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/docs/18312/>
73. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога. В 2 частях: Практическое пособие [Текст] / Е.И. Рогов. 4-е изд., пер. и доп. - М.: изд-во: Юрайт, 2016. – 412 с.
74. Рубинштейн, Н.В. Тренинг общения за 14 дней [Текст] / Н.В. Рубинштейн. – М.: Изд-во: Эксмо, 2010. – 140 с.
75. Сальникова, Т.Г. Активные методы обучения в повышении профессиональной компетентности педагогов ДООУ. Из опыта работы [Текст] / Т.Г. Сальникова. – М.: Изд-во: Детство-Пресс, 2017. – 80 с.
76. Семаго, Н.Я. Теория и практика углубленной психологической диагностики. От раннего до подросткового возраста [Текст] / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: Изд-во: АРКТИ, 2018. – 560 с.
77. Система психологического сопровождения образовательного процесса в условиях введения ФГОС [Текст] / под ред.: Л.Е. Гринина, Н.Е. Волковой-Алексеевой. – М.: Изд-во: Учитель, 2019. – 235 с.
78. Слободчиков, В.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Изд-во: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2014. – 400 с.
79. Смирнова, Е.О. Детская психология. Учебник для вузов [Текст] / Е.О. Смирнова. – СПб: Изд-во: Питер, 2017. – 304 с.
80. Смирнова, Е.О. Игра в современном дошкольном образовании [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 3. С. 92–98. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62459.shtml

81. Смирнова, Е.О. Типология игры в зарубежной и отечественной психологии (Typology of Games in Foreign and National Psychology) [Электронный ресурс] / Е.О. Смирнова // Современная зарубежная психология (Journal of modern foreign psychology) / ред. Т.В. Ермолова. – 2014. – №4 2014. – С. 5-17. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n4/75350.shtml>.
82. Смирнова, Е.О. Психология игры/ Е.О. Смирнова. – М., 2000. – 350 с.
83. Игра и произвольность у современных дошкольников [Текст] / Е.О. Смирнова, О.В. Гударева // Вопросы психологии. – № 1/ 2004. – С. 91-100.
84. Смирнова, Е.О. Психологические особенности игровой деятельности современных дошкольников [Текст] // Вопросы психологии. – 2013. – № 2. – С. 42–48.
85. Смирнова, Е.О. Психология и педагогика игры. Учебник и практикум для академического бакалавриата [Текст] / Е.О. Смирнова, И.А. Рябкова. – М.: Изд-во: Юрайт, - 2016. – 223 с.
86. Смирнова, Е.О. Типология сюжетных игр дошкольника [Текст] // Вопросы психологии. – 2011. – № 3. – С. 42–48.
87. Смирнова, Е.О. Поддержка игры в современной западной культуре [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 1. - С. 24–31. doi:10.17759/jmfp.2016050103
88. Смирнова, Е.О. Право на игру: новый комментарий к статье 31 конвенции о правах ребенка [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. - С. 5-10. – режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyedu/2013/n1/58592.html>
89. Смирнова, Е.О. Роль игры в жизни и развитии детей: новый подход к правам ребенка [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2013. Т. 2. № 2. С. 6–18. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2013/n2/61155.shtml>

90. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика детей раннего и дошкольного возраста [Текст] / Е.А. Стребелева, Е.Д. Шматко, Ю.А. Разенкова. – М.: Изд-во: Просвещение, 2018. – 430 с.
91. Тест вербальной креативности RAT С. Медника (адаптация А.Н. Воронина, взрослый вариант) [Электронный ресурс] - Режим доступа: URL: <https://studfiles.net/preview/5247834/>
92. Туник, Е.Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления [Текст] / Е.Е. Туник. – СПб : Изд-во: Питер, 2013. – 320 с.
93. Урунтаева, Г.А. Детская практическая психология [Текст] / Г.А. Урунтаева. - М.: изд-во: Академия, 2015. – 256 с.
94. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей : [сб. статей] [Электронный ресурс] / под ред. А. В. Запорожца ; [сост. Н. Я. Михайленко]. - М. : Просвещение, 1976. - 94, [2] с.: – режим доступа: http://elibr.gnpbu.ru/text/usova_rol-igry-v-vospitanii-detej_1976/
95. Утёмов, В.В. Педагогика креативности: Прикладной курс научного творчества: Учебное пособие [Текст] / В.В. Утемов, М.М. Зиновкина, П.М. Горев. – Киров: Изд-во: АНОО «Межрегиональный ЦИТО», 2013. – 212 с.
96. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] / Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384): http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5c5e7251c500a26cd/
97. Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка [Текст] / под ред. Г. Бурменской. – 3-е изд. расшир. – М.: Изд-во: МПСИ, 2008. - 656 с.

98. Чернявская, В.С. Опыт исследования сюжетно-ролевой игры у дошкольников [Электронный ресурс] // Концепт. – 2016. – № 01 (январь). – 0,4 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/16003.htm>.
99. Шанц, Е.А. Роль игровой деятельности в ознакомлении дошкольников с трудом взрослых [Электронный ресурс] // Вестник ШГПУ. 2016. №1 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/>
100. Шапарь, В.Б. Практическая психология. Тесты, методики, диагностика [Текст] / В.Б. Шапарь. – М.: Изд-во: Феникс, - 2010, - с.672.
101. Шаповаленко, И.В. Психология развития и возрастная психология учебник и практикум для СПО [Текст] / И.В. Шаповаленко: 3-е издание. – М.: изд-во: Юрайт, 2019. – 457 с.
102. Эльконин, Д.Б. Основная единица развернутой формы игровой деятельности. Социальная природа ролевой игры [Текст] / Д.Б. Эльконин // Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия: 5-е изд. стереотип. - М.: Изд-во: Академия, 2008. – 368 с.
103. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Изд-во: Книга по Требованию, 2012. – 228 с.
104. Эльконинова, Л.И. Психическое развитие в ролевой игре - когда оно происходит? // СДО. 2009. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n>
105. Global Consultations On Children’s Right To Play [Электронный ресурс] : An IPA Project: Looking back – and looking forward... // URL: <http://www.ipa2011.org/login/uploaded/Abstracts%20%20Tuesday/IPA%20global%20consultation.pdf>
106. Hughes B. Evolutionary Playwork and Reflective Analytic Practice [Текст] / L.: Routledge, 2001. 320 p.
107. Hughes B. Play Types: Speculations and Possibilities. Edited by Gordon Sturrock [Текст] / L., 2006. 160 p.
108. Olofsson, В.К. Lek för livet [Текст] / В.К. Olofsson. - Stockholm: Forsythia, 2015. – 357 s.

109. Sutton-Smith B. The Ambiguity of Play [Текст] / Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1977. 276 p.
110. UN General Comment on Article 31 — purpose of this section [Электронный ресурс] // International play association: Promoting the child's right to play / IPA. URL: <http://ipaworld.org/general-comment-on-31/un-general-comment/what-is-a-un-general-comment-2/>