

Кириллов Иван Львович

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии
Московского государственного
психолого-педагогического университета

Буянов Александр Александрович

кандидат психологических наук,
старший научный сотрудник
Института изучения детства, семьи и воспитания
Российской академии образования

Бугаева Надежда Васильевна

магистр, воспитатель дошкольного отделения
школы № 1400 города Москвы

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ФУНКЦИЙ ВОСПИТАТЕЛЯ И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В СОПРОВОЖДЕНИИ РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация:

Статья посвящена изучению психологического и педагогического сопровождения развития игровой деятельности детей младшего дошкольного возраста. Психолого-педагогическое сопровождение игровой деятельности дошкольников рассматривается с точки зрения разделения двух составляющих этого процесса: педагогического сопровождения как деятельности воспитателя детского сада и психологического сопровождения как деятельности педагога-психолога дошкольной образовательной организации. Особое внимание уделено выявлению функций воспитателя и психолога в сопровождении развития игровой деятельности детей младшего дошкольного возраста. В рамках экспериментального исследования, включавшего в себя работу воспитателя и психолога, выстроенную в соответствии с выделенными в статье функциями, разработана и успешно внедрена в практику методика психологического и педагогического сопровождения развития игровой деятельности младших дошкольников.

Ключевые слова:

психологическое сопровождение, педагогическое сопровождение, сюжетная игра, игра с правилами, психолог, воспитатель, дошкольное образование, дошкольная образовательная организация.

Kirillov Ivan Lvovich

PhD in Psychology, Assistant Professor,
Department of Preschool Pedagogy and Psychology,
Moscow State University of
Psychology and Education

Buyanov Aleksandr Aleksandrovich

PhD in Psychology, Senior Research Associate,
Institute for the Study of Childhood,
Family and Upbringing,
Russian Academy of Education

Bugaeva Nadezhda Vasilyevna

Master, Teacher, Preschool Department,
School No. 1400 in Moscow

DIFFERENTIATION OF THE FUNCTIONS OF THE PRESCHOOL TEACHER AND THE EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST DURING THE DEVELOPMENT OF GAMING ACTIVITIES OF JUNIOR PRESCHOOL STUDENTS

Summary:

The article is devoted to psychological and pedagogical support during the development of gaming activities of junior preschool students. The psychological and pedagogical support of the game activity of preschool students is viewed in terms of the division of two components in this process, i.e. the pedagogical support as the activity of the preschool teacher of the kindergarten and the psychological support as the activity of the educational psychologist of the preschool education institution. Special attention is paid to identifying the roles of a preschool teacher and a psychologist in supporting the development of gaming activities of junior preschool students. The pilot study, which included the work of a preschool teacher and a psychologist arranged in accordance with the specified functions, allowed the authors to elaborate the methods of psychological and pedagogical support during the development of gaming activities for junior preschool students and successfully introduce them into practice.

Keywords:

psychological support, pedagogical support, adventure game, game with rules, psychologist, preschool teacher, preschool education, preschool education institution.

Игра дошкольника по своей природе свободная деятельность, а ее развивающий эффект становится максимальным, когда она является самостоятельной детской деятельностью. Получается, что природа детской игры вступает в противоречие со сложившимся в теории и практике подходом – «руководить игрой». Разрешить это противоречие помогает переход от стратегии педагогического руководства игрой к стратегии ее сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение образования (образовательной деятельности) изучалось многими отечественными исследователями (Ш.А. Амонашвили, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, А.В. Мудрик, М.И. Рожков, Е.В. Руденский, Л.Г. Субботина, Л.М. Шипицына и др.). При этом осуществляемый процесс сопровождения образования детей не имеет единого вектора

и характеризуется вариативностью направлений: сопровождение образовательной деятельности, индивидуальной и групповой диагностики, коррекционной и развивающей деятельности, поддержки семьи, развития детей с ОВЗ и др.

А.О. Куракина отмечает, что, несмотря на различие подходов, общим является понимание сопровождения как особого вида профессиональной деятельности взрослого, направленного на решение определенных специфических проблем личности ребенка и своих задач [1, с. 547].

Как правило, ученые рассматривают процесс сопровождения в комплексе психологических и педагогических воздействий, не разделяя сопровождение на два отдельных вида деятельности.

Так, Л.Г. Субботина рассматривает психолого-педагогическое сопровождение как целостный и непрерывный процесс изучения личности ребенка и ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности [2, с. 2].

А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская и В.Ч. Хвойницкая характеризуют сопровождение с позиции междисциплинарного взаимодействия. Они отмечают, что психолого-педагогическое сопровождение – это комплексная технология, особый путь поддержки ребенка, помощи ему в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации [3].

М.Р. Битянова рассматривает сопровождение как некоторую идеологию осуществления деятельности, позволяющую совместить направленность психологической и педагогической практики и сконцентрироваться на личности ребенка – главном объекте сопровождения [4].

Основной целью психологического сопровождения ребенка в образовательной деятельности является обеспечение нормального развития ребенка. Эта цель конкретизируется в следующих задачах:

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
- помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения и социализации;
- развитие психологической культуры детей, родителей, педагогов;
- психологическое обеспечение образовательных программ [5].

Основные функции психологического сопровождения дошкольников следующие:

- создание условий для сохранения и укрепления психофизического здоровья и эмоционального благополучия детей;
- максимальное содействие полноценному психическому и личностному развитию ребенка;
- подготовка детей к новой социальной ситуации развития;
- изучение индивидуальных особенностей детей в единстве интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер их проявления;
- оказание помощи детям, нуждающимся в особых обучающих программах и специальных формах организации деятельности;
- профилактическая и пропедевтическая работа с педагогами и родителями по развитию у детей личностных новообразований дошкольного возраста;
- обучение сотрудников дошкольной образовательной организации (ДОО) и родителей полноценному развивающему общению с детьми;
- содействие формированию психологической компетентности сотрудников ДОО и родителей в закономерностях развития ребенка, в вопросах обучения и воспитания.

М.А. Забоева, ссылаясь на Е.А. Александрову, пишет: «Под педагогическим сопровождением понимается тип педагогической деятельности, цель которого заключается как в превентивном процессе научения ребенка самостоятельно планировать свой жизненный путь и индивидуальный образовательный маршрут, организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации, так и в перманентной готовности адекватно отреагировать на ситуации его эмоционального дискомфорта» [6].

Как видим, цели психологического и педагогического сопровождения абсолютно разные. При этом функции педагогического сопровождения, указанные в работе М.А. Забоевой, также весьма заметно отличаются от функций психологического сопровождения. Педагогическое сопровождение, пишет М.А. Забоева, ссылаясь на Н.П. Спирину, представляет собой процесс взаимодействия следующих функций:

- направления – сопровождать вместе с кем-нибудь (спутник, охранник, указатель пути);
- взаимодействия – сопровождать, т. е. напутствовать, выражать свое отношение к кому-либо, кому-либо;
- соучастия – принимать одновременное участие в деятельности (музыкальное, жестовое, игровое и другое сопровождение);
- стимулирования – дополнять, сопровождать;
- совершенствования – украшать, усиливать действие кого-либо, чего-либо [7].

В рамках данной работы предлагаем рассматривать психолого-педагогическое сопровождение игровой деятельности дошкольников с точки зрения разделения двух составляющих этого процесса: педагогического сопровождения как деятельности воспитателя детского сада и психологического сопровождения как деятельности педагога-психолога ДОО.

Проблема исследования заключается в противоречии между необходимостью согласованного участия как педагогов дошкольного образования (воспитателей), так и педагогов-психологов (психологов) в развитии игровой деятельности детей младшего дошкольного возраста и отсутствием четкой дифференциации функций воспитателя и педагога-психолога в отношении развития игровой деятельности младших дошкольников, что зачастую создает трудности уже на организационном этапе образовательной деятельности в отношении детской игры.

Цель исследования – выявить особенности функций воспитателя и педагога-психолога в сопровождении развития игровой деятельности детей младшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования состоит в том, что определение особенностей функций воспитателя детского сада и педагога-психолога в отношении игры приведет к повышению эффективности психологического и педагогического сопровождения развития игровой деятельности детей младшего дошкольного возраста.

Для достижения цели исследования и проверки выдвинутой гипотезы было проведено специальное исследование.

На начальном этапе исследования, основываясь на анализе литературных источников и практического опыта работы педагога-психолога и воспитателя в ДОО, выделены осуществляемые ими функции в рамках сопровождения игровой деятельности дошкольников.

К основным функциям воспитателя в ходе **педагогического сопровождения** игровой деятельности дошкольников можно отнести следующие:

- обеспечение условий для свободной самостоятельной игры детей и поддержания тем самым положительного эмоционального состояния ребенка;
- формирование более сложных игровых умений, развитие интереса к игре, воспитание умения самостоятельно занять себя игрой – как индивидуальной, так и совместной со сверстниками;
- вызывание у ребенка посредством игры ощущения эмоциональной общности со взрослыми и сверстниками, чувства доверия к ним;
- способствование развращиванию детьми в самостоятельной деятельности специфических ролевых действий и ролевой речи, направленной на кукольных персонажей;
- приобщение детей к парному ролевому взаимодействию со сверстником, включающее называние своей роли, ролевое обращение, короткий диалог [8, с. 54];
- формирование умений изменять свое ролевое поведение в соответствии с разными ролями партнеров, менять игровую роль и обозначать свою новую роль для партнеров в процессе развращивания игры [9, с. 57];
- способствование овладению игрой с правилами, характеризующейся обязательными для всех участников требованиями, определяющими содержание игровых действий, критерии выигрыша и состязательность отношений.

Учитывая, что развитие игровой деятельности детей, в том числе в образовательном процессе детского сада, как показала И. Бретертон, идет по двум основным направлениям: 1) развитие плана представлений, т. е. механизмов замещения в игре, 2) собственно моделирование отношений и связей реальности, которое характеризует игру как аффективно-когнитивную модель, своеобразную форму познания окружающей действительности [10], связываем основную функцию психолога в **психологическом сопровождении** игровой деятельности с индивидуализацией образовательного процесса в отношении игровой деятельности младших дошкольников по этим двум направлениям. В рамках данной глобальной функциональной предзначенности психолога можно выделить более частные функции:

- диагностика развития игровой деятельности ребенка со сверстниками и особенностей его реагирования на инициативу взрослого посредством наблюдения;
- диагностика развивающей предметно-пространственной среды и степени ее соответствия уровню развития игровой деятельности конкретного ребенка;
- индивидуализация игры со взрослым, отвечающая способностям и возможностям, интересам и потребностям ребенка, уровню развития его игровой деятельности;
- создание развивающей предметно-пространственной среды, соответствующей возрастному уровню и индивидуальным особенностям ребенка;
- определение необходимости включения (подключения) взрослого к игре с ребенком с целью как передачи и совершенствования способа игры, так и эмоциональной поддержки ребенка;
- помощь ребенку в реализации собственного замысла в рамках игровой деятельности;
- работа с родителями по информированию относительно особенностей игровой деятельности ребенка в ДОО в целях поддержки ими надлежущей игры ребенка в домашних условиях.

После выявления функций воспитателя и педагога-психолога в сопровождении развития игровой деятельности детей младшего дошкольного возраста был проведен формирующий эксперимент, направленный на создание системы психологического и педагогического сопровождения игровой деятельности детей. В экспериментальной группе он включал в себя работу воспитателя и психолога, выстроенную в соответствии с выделенными функциями и позволяющую

сформировать у дошкольников умения, необходимые для развития совместной и самостоятельной игровой деятельности. В контрольной группе осуществлялась обычная работа в рамках основной образовательной программы дошкольного образования, не предполагающая разделение психологического и педагогического сопровождения игровой деятельности детей.

Выборка и база исследования. Исследование проходило в государственном бюджетном образовательном учреждении «Школа № 1400» Западного административного округа города Москвы. Исследованием были охвачены две выборки дошкольников второй младшей группы. Экспериментальная выборка включала 30 детей (15 мальчиков и 15 девочек), в контрольную выборку также входили 30 детей (13 мальчиков и 17 девочек). Формирующий эксперимент проводился в экспериментальной группе и длился два года, в течение которых дети перешли из второй младшей группы в среднюю группу.

Формирующий эксперимент состоял из нескольких стадий. После первичной диагностики уровня развития игровой деятельности детей в экспериментальной группе проводилась работа психолога и воспитателя, осуществляемая в соответствии с вышеописанными функциями и соответствующая отдельному осуществлению психологического и педагогического сопровождения развития игровой деятельности детей младшего дошкольного возраста. В ходе эксперимента в экспериментальной и контрольной группах проводилась диагностика показателей оценки уровня развития игровой деятельности детей. Второй срез был осуществлен на выходе детей из второй младшей группы, третий – в начале обучения в средней группе и четвертый – на выходе из средней группы.

Используемые в **диагностике** показатели оценки уровня развития игровой деятельности детей младшего дошкольного возраста были предложены Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой [11]. Эта методика используется для определения уровня развития игровой деятельности дошкольников по ряду признаков, позволяющих отнести игру ребенка к одному из трех уровней – низкому, среднему или высокому. Данные показатели приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Показатели оценки уровня развития игровой деятельности детей младшего дошкольного возраста

Показатели оценки уровня развития игровой деятельности младших дошкольников	
во второй младшей группе	в средней группе
1) использование в игре предметов-заместителей вместо недостающих сюжетных игрушек	1) активное развертывание игровых действий с предметами-заместителями и воображаемыми предметами
2) использование одного и того же предмета в разных значениях	2) трансформация и внесение дополнений в игровую обстановку
3) развертывание последовательности игровых действий, связанных по смыслу, предполагающих развертывание определенной игровой роли	3) развертывание цепочки игровых действий, связанных с реализацией разных игровых ролей
4) использование ролевой речи в отношении игрушек-персонажей (кукол), косвенное обозначение роли	4) способность вступать в парное ролевое взаимодействие с другими детьми, обозначение своей роли и предложение дополнительной роли партнеру
5) способность действовать в общем смысловом поле со сверстником, инициировать игровые действия	5) проявление инициативы в развертывании ролевого диалога с другими детьми, способность использовать ролевую речь от лица кукольных и воображаемых персонажей
6) легкость включения в совместную игру со взрослым	6) проявление инициативы в совместной игре со взрослым, активное предложение и обозначение игровой роли (себе и взрослому)
7) способность не только повторять образцы ролевого поведения взрослого, но и вносить изменения	7) активное внесение встречных предложений партнерам в процессе развертывания игры
8) включение в ролевой диалог со взрослым, способность инициировать обращение из роли к взрослому	8) легкое включение в «телефонный разговор» по ролям со взрослым, проявление инициативы по развертыванию «телефонного разговора» в ходе совместной игры

Проведя первичную диагностику по указанным в таблице 1 показателям в обеих выборках, мы приступили к реализации в экспериментальной выборке формирующего эксперимента, в ходе которого осуществлялось педагогическое и психологическое сопровождение игровой деятельности детей.

В процессе **педагогического сопровождения** игровой деятельности детей воспитатель организовывал совместную игру с малой группой детей, учитывая их пожелания. Воспитатель показывал детям на своем примере, как можно принять на себя игровую роль и обозначить ее для партнера по игре. Для этого воспитатель подходил к детям с предложением поиграть. Далее

принимал на себя роль, обозначал ее для партнеров по игре, предлагал детям, согласившимся поиграть, тоже принять роль и начинал осуществлять специфичные для роли условные предметные действия, подкрепляя их ролевым диалогом.

Воспитатель, играя с детьми пятого года жизни, уделял особое внимание формированию у дошкольников гибкого ролевого поведения. Для этого организовывались игры, по ходу которых появлялись новые персонажи и роли.

Такую работу воспитатель начинал индивидуально с каждым ребенком. На первом этапе ребенку отводилась основная роль, а воспитатель последовательно менял свои роли в ходе игры, комментируя переход от одной роли к другой. Сюжет игры не обсуждался с ребенком, воспитатель, ориентируясь на интересы ребенка, сразу начинал игру. Если у ребенка возникали собственные предложения в ходе игры, воспитатель принимал их, включая в общую схему сюжета. В таких играх использовалось минимальное число игрушек, если требовалось изменение предметной ситуации, она просто обозначалась словесно. На втором этапе взрослый брал основную роль на себя, а ребенку предлагались дополнительные. Сюжетные события, которые воспитатель предлагал детям, были достаточно интересными для них.

Возникающие в самостоятельной игре ролевые подражания воспитатель поддерживал, подключаясь к игре ребенка с помощью дополнительной, подходящей по смыслу роли, разворачивал ролевое взаимодействие с опорой на личные интересы ребенка.

В совместной игре с двумя детьми воспитатель активно использовал прием «замыкания» детей друг на друга (использование парных взаимодополнительных ролей). Сам воспитатель брал дополнительную роль, такая же роль предлагалась одному из детей. Это позволяло воспитателю показать образец ролевого диалога. В процессе игр с детьми воспитатель стимулировал последовательную смену ребенком игровых ролей. Воспитатель показывал детям примеры того, как можно присоединиться к уже играющему ребенку, придумав дополнительные роли к сюжету.

Для того чтобы максимально выделить для детей ролевой диалог, воспитатель организовывал игру на прогулке, где ограничено количество игрушек и центр игры смещается на общение персонажей.

Воспитатель использовал прием «телефонный разговор» как один из самых направленных на речевое взаимодействие. Воспитатель применял различные знакомые детям смысловые ситуации и сюжеты.

В ходе формирующего эксперимента воспитатель играл с детьми не только индивидуально, но и организуя их в небольшие подгруппы.

Еще одним приемом развития игровой деятельности детей было создание воспитателем разновозрастного детского сообщества. Для этого совместно с воспитателем старшей группы были организованы «походы в гости» друг к другу. Дети старшей группы с удовольствием играли с малышами, передавая им опыт построения самостоятельной игры и развертывания ролевых диалогов в рамках самых разнообразных сюжетов. Младшие дети с удовольствием встречали старших, показывали новый игровой материал, рассказывали новые сказки, в которые можно поиграть. Воспитатель поддерживал инициативу, помогая детям создать обстановку для разыгрывания сюжетов, выбранных детьми. «Походы в гости» проводились два раза в месяц, дети ждали этих встреч, придумывая, во что будут играть в следующий раз.

Также наряду с развитием сюжетной игры воспитатель проводил работу, способствующую становлению игры с правилами. Воспитатель организовывал игры, в которых все дети выполняли одинаковые действия (например, бежали в одну сторону, по сигналу меняли направление), ритуальные игры, игры с игровым материалом по правилам. Такие игры способствовали развитию произвольности у детей и закладывали предпосылки для освоения более сложных игр.

Подвижные игры с правилами воспитатель организовывал во время прогулок с небольшими подгруппами детей. В этих играх также участвовали дети старшего дошкольного возраста. Например, старшие дети приглашали младших поиграть в лото. Предлагали выбрать тему игры, раздавали карточки, выбирали ведущего с помощью считалочки или договора (в начале года ведущий выбирался из числа старших детей), озвучивали правила и критерии выигрыша, а также условия перехода к следующему кону. Воспитатель наблюдал со стороны, помогал старшим детям общаться с малышами, которые стеснялись или были чересчур активны, отказывались соблюдать правила. В группе воспитатель организовывал игры с правилами малой подвижности, «на удачу», на интеллектуальную компетенцию.

Организации предметно-пространственной среды, от которой во многом зависит самостоятельная игра детей, было уделено достаточно пристальное внимание. Для организации сюжетных игр дошкольников использовалась гибкая предметная обстановка, которая формировалась воспитателем вместе с детьми непосредственно перед игрой. В предметную среду были внесены одобренные психологом разнообразные сюжетные игрушки, тематические наборы, разнообразные предметы-заместители, которыми восполнялось отсутствие недостающих сюжетных игрушек с учетом представлений детей о назначении замещаемых предметов. Дети располагали наборами мелких игрушек для индивидуальной и совместной сюжетной режиссерской игры.

Таким образом, педагогическое сопровождение развития игровой деятельности детей педагогом было проведено в соответствии с выделенными функциями.

В ходе **психологического сопровождения** педагог-психолог осуществлял ряд функций. Наряду с традиционными функциями психолога в детском саду, например по адаптации вновь пришедших детей, которым требуется индивидуальная помощь по освоению эмоциональных контактов, специалист заострял внимание и на функциях, выделенных в рамках данного исследования.

Работая по выявленным функциям, психолог в экспериментальной группе осуществлял индивидуальную диагностику потребности ребенка в игре (ролевой, с правилами, с сюжетными игрушками и пр.), определял степень инициативности ребенка, характер показываемых ребенком игровых действий, их длительность и интенсивность, эмоциональность ребенка при их совершении. Психолог отмечал особенности вариативности игровых действий ребенка, потребность в применении в игре предметов-заместителей, наличие/отсутствие вербализации осуществляемых игровых действий, реакцию на игровую инициативу взрослого. Психолог тщательно варьировал предметно-пространственную развивающую среду, окружающую ребенка. На основе проведенной диагностики психолог давал соответствующие рекомендации как родителям и воспитателям, так и руководству ДОО.

Индивидуализация игры со взрослым в ходе психологического сопровождения чаще всего начиналась с выявления определенного жизненного опыта ребенка, полученного, как правило, путем наблюдения за родителями. В ходе беседы с ребенком и родителями психолог определял круг интересов ребенка и вместе с ребенком начинал выстраивание игры – например, «снимали деньги с банковской карточки», «заправляли бензин в машину», «покупали билет на трамвай» и т. п. На основании начальных знаний и опыта ребенка происходило дальнейшее развитие сюжета игры. В зависимости от интереса и возможностей ребенка сюжет менялся или модернизировался.

Психолог приветствовал инициативу ребенка, позволяя ему направлять ход игры, когда необходимо, осторожно вносил коррективы. Доброжелательное общение взрослого партнера по игре вселяло в ребенка уверенность в том, что его идеи разделяют, с ним хотят играть. В ходе парной игры совершенствовались навыки общения и взаимодействия ребенка, улучшался его эмоциональный фон, создавались условия и умения для усложнения игры.

Психолог принимал активное участие в создании предметно-игровой среды, консультируя воспитателей по вопросам психологической безопасности игрового материала, обеспечения «зоны ближайшего развития» младших дошкольников, реализации индивидуальных интересов и потребностей детей. Психолог участвовал в создании «зонального» разделения помещения группы, в том числе нескольких уголков уединения, где ребенок мог играть в спокойной обстановке один или с партнером. Игрушки оценивались психологом в плане побуждения детей к совместным действиям с взрослым или сверстниками, в плане их привлекательности и развивающего потенциала. С участием психолога подбирался ассортимент игрушек, отвечающих дидактическим требованиям, требованиям психической безопасности для ребенка, возрастным требованиям и интересам детей. Психолог консультировал воспитателей по вопросам использования одних и тех же игрушек в разнообразных игровых схемах, необходимости и достаточности их ассортимента и разнообразия, опасности архаичности среды и др. Организованная с участием психолога развивающая предметно-пространственная среда способствовала становлению самостоятельных форм игровой деятельности.

Психолог стремился понять степень необходимости и актуальности собственного подключения к игровой деятельности ребенка. В зависимости от ситуации психолог косвенно или прямо включался в игру ребенка. Когда игра требовала незначительного вмешательства, психолог мог обогатить среду ребенка введением нового игрового элемента или модернизацией всей среды, которую по ситуации осуществлял заранее, перед игрой или в процессе игры. В других случаях необходима была реакция прямого вмешательства, и психолог давал совет ребенку, предлагал новую тему или сюжетный поворот, менял условия или принимал непосредственное участие в игре.

Психолог индивидуально помогал ребенку в развитии собственного замысла, ориентируя поиски ребенком своего варианта замысла в рамках игровой темы. Психолог поощрял выбор ребенком деталей, подробностей, изменений воображаемой ситуации, в которой находится герой.

В ходе работы всячески поддерживалась самостоятельность детей – по возможности они сами выбирали тему игры, намечали схемы ее развития, место совершения игрового действия, старались разделять роли. На начальных этапах сопровождения все это было почти невозможно осуществить без участия психолога, однако в ходе приобретения игрового опыта у детей постепенно повышались требования к себе, партнеру, предметно-пространственной развивающей среде в плане соответствия их индивидуальным игровым замыслам. В ходе работы психолог прививал ребенку умения обозначать и пояснять, какое событие он хотел бы развернуть в следующий момент игры, прислушиваться к мнению партнера. Несмотря на постоянную потребность участия взрослого в реализации замысла, у детей отмечались развитие умения комбинировать разнообразные события, усложнение и разнообразие замыслов и даже зачатки согласования индивидуальных замыслов в общем сюжете парной игры со взрослым и сверстником.

Неотъемлемым элементом работы психолога в рамках психологического сопровождения игровой деятельности дошкольников была систематически выстроенная работа с родителями – как групповая, так и индивидуальная, с одним или обоими родителями. Регулярность взаимодействия во многом зависела от возможностей родителей, но минимально осуществлялась раз в месяц. На общих встречах с родителями велась просветительская работа о сущности игры и ее роли в жизни детей, об особенностях сюжетно-ролевой, процессуальной игры, игры с предметами-заместителями, с правилами и пр. До родителей доносилась информация о развивающей функции игры, какие игры развивают те или иные умения, какие игры полезны и необходимы конкретному ребенку и как более удобно организовать игровое взаимодействие с ребенком вне детского сада. В ходе взаимодействия родителям оказывалась консультационная поддержка, направленная на формирование представлений об активности детей в игре, о том, как ее воспитывать и культивировать, как развивать творческую активность в процессе игры. Специально для родителей был подготовлен информационный фонд, в который вошли литературные источники, передвижные папки, стенды, фотовыставки, содержащие информацию о том, как правильно и продуктивно организовать игровую деятельность ребенка дома. Для повышения эффективности работы с родителями регулярно проводилось анкетирование об особенностях игровых интересов и предпочтений детей дома, практиковалась обязательная обратная связь от родителей по поводу эффективности рекомендаций по организации игры, полученных от психолога.

Таким образом, психологическое сопровождение развития игровой деятельности детей заключалось в акцентированной работе психолога по выделенным в нашем исследовании функциям, что, естественно, не исключало и обычной проводимой психологом работы в детском саду.

Итак, в ходе эксперимента осуществлялась контрольная диагностика на выходе детей из второй младшей группы, а также в начале и в конце обучения в средней группе детского сада.

Для определения эффективности проведенной формирующей работы по психологическому и педагогическому сопровождению развития игровой деятельности детей младшего дошкольного возраста были сопоставлены результаты первичной и контрольной диагностики.

Анализируя полученные результаты общего уровня развития игровой деятельности во второй младшей группе на двух этапах диагностики, можно констатировать, что формирующая работа в экспериментальной выборке проведена успешно (табл. 2).

Таблица 2 – Общий уровень развития игровой деятельности детей второй младшей группы на этапах первичной и контрольной диагностики (экспериментальная выборка)

	Общий уровень развития игровой деятельности					
	высокий		средний		низкий	
	количество детей	%	количество детей	%	количество детей	%
Первичная диагностика	0	0	16	52,8	14	47,2
Контрольная диагностика	8	26,4	22	73,6	0	0

Так, на этапе первичной диагностики отсутствовали дети с высоким уровнем развития игровой деятельности, а на этапе контрольной диагностики высокий уровень показывали уже восемь (26,4 %) детей. Количество детей со средним уровнем развития игровой деятельности увеличилось с 16 (52,8 %) до 22 (73,6 %). Из 14 детей (47,2 %), обнаруживших низкий уровень развития игровой деятельности, на втором этапе диагностики не осталось ни одного ребенка.

Результаты, полученные в ходе первичной и контрольной диагностики развития игровой деятельности детей второй младшей группы контрольной выборки, представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Общий уровень развития игровой деятельности детей второй младшей группы на этапах первичной и контрольной диагностики (контрольная группа)

	Общий уровень развития игровой деятельности					
	высокий		средний		низкий	
	количество детей	%	количество детей	%	количество детей	%
Первичная диагностика	1	3,3	19	63,3	10	33,4
Контрольная диагностика	5	16,7	20	66,6	5	16,7

Показатели общего уровня развития игровой деятельности детей контрольной выборки на двух этапах диагностики различаются не так выражено, как у детей экспериментальной группы.

Так, количество детей, показавших высокий уровень развития игровой деятельности, увеличилось с 1 (3,3 %) до 5 (16,7 %). Число детей со средним уровнем развития практически не изменилось: на этапе первичной диагностики их было 19 (63,3 %), а на этапе контрольной диагностики их стало 20 (66,6 %). Из 10 детей (33,4 %) с низким уровнем развития игровой деятельности на первом этапе на контрольном этапе диагностики осталось 5 (16,7 %).

Такие различия, на наш взгляд, можно объяснить отсутствием специально организованной работы по формированию специальных игровых умений детей.

Анализируя результаты диагностики развития игровой деятельности в средних группах (экспериментальной и контрольной) на этапах первичной и контрольной диагностики, необходимо сопоставить полученные результаты по ряду критериев.

Сравнивая полученные результаты по экспериментальной выборке (табл. 4), можно увидеть положительную динамику.

Таблица 4 – Результаты развития игровой деятельности детей средней группы на этапах первичной и контрольной диагностики (экспериментальная выборка)

Критерии развития игры с правилами	Уровни развития игровой деятельности											
	высокий				средний				низкий			
	первичная диагностика		контрольная диагностика		первичная диагностика		контрольная диагностика		первичная диагностика		контрольная диагностика	
	количество детей	%	количество детей	%	количество детей	%	количество детей	%	количество детей	%	количество детей	%
1	3	9,9	10	33,3	20	66,6	20	66,7	7	23,5	0	0
2	2	6,6	2	6,6	21	69,9	22	73,6	7	23,5	6	19,8
3	1	3,3	9	30,2	13	43,9	19	63,2	16	52,8	2	6,6
4	0	0	2	6,6	18	59,4	21	70,3	12	40,6	7	23,1
5	4	13,2	10	33,3	25	83,5	20	66,7	1	3,3	0	0
6	4	13,2	5	16,5	17	56,1	18	60,2	9	30,7	7	23,3
7	4	13,2	8	26,6	16	53,4	20	66,6	10	33,3	2	6,6
8	5	16,5	12	39,6	24	80,2	17	57,1	1	3,3	1	3,3

Так, по критерию 1 «Активно создает игровую обстановку в соответствии со своим замыслом» количество детей с высоким уровнем развития игры увеличилось с 3 (9,9 %) до 10 человек (33,3 %), а из 7 детей (23,5 %) с низким уровнем развития игры не осталось ни одного ребенка. Улучшению данного показателя способствовала работа по обогащению опыта детей в области создания игровой обстановки, соответствующей замыслу и сюжету игры. Воспитатель активно привлекал детей к изменению предметно-пространственной среды перед началом игры, показывал примеры использования предметов обстановки для построения того или иного игрового пространства (ширмы, стулья).

По критерию 3 «Может включить в игру 2–3 сверстников, предложив всем подходящие по смыслу роли» на этапе первичной диагностики высокий уровень развития игры показал только 1 ребенок (3,3 %), а на этапе контрольной диагностики – 9 детей (30,2 %). Количество детей с низким уровнем развития игры снизилось с 16 (52,8 %) до 2 (6,6 %). Эти позитивные улучшения, на наш взгляд, произошли из-за участия воспитателя в играх и показа детям примеров включения в игру сверстников, предлагая им дополнительные, подходящие по смыслу роли.

По критерию 5 «Легко и охотно включается в игру со взрослым, а часто даже инициирует ее» также видны заметные улучшения. На этапе первичной диагностики высокий уровень развития игры отмечен у 4 детей (13,2 %), а на этапе контрольной диагностики детей уже стало 10 (33,3 %). Низкий уровень при первой диагностике показывал 1 ребенок (3,3 %), на контрольном этапе детей с низким уровнем уже не обнаружено. Улучшению этого показателя способствовала образовательная работа психолога и педагога с детьми, в которую были включены разнообразные типы и варианты игр на развитие социальных контактов, воображения, формирование коммуникативных навыков.

По критерию 7 «Легко переходит в игре от одной роли к другой, обозначая для партнера ее смену» также наблюдалось улучшение результатов. Так, на этапе первичной диагностики высокий уровень развития игры показали 4 ребенка (13,2 %), а на этапе контрольной диагностики – 8 детей (26,6 %). Количество детей с низким уровнем развития игры повысилось с 2 (6,6 %) до 10 (33,3 %). Данному результату, по нашему мнению, способствовала работа воспитателя по показу примеров смены ролей в играх с малым числом участников и большим числом персонажей.

По критерию 8 «Гибко реагирует в ролевом диалоге и игровых действиях на меняющиеся игровые роли взрослого» количество детей с высоким уровнем развития игры увеличилось с 5 (16,5 %) до 12 (39,6 %), однако число детей с низким уровнем развития игры не изменилось.

Улучшению данного показателя способствовала работа воспитателя по обогащению опыта детей примерами и способами ведения ролевых диалогов в играх с малым количеством игрушек или их отсутствием (например, организация игр во время прогулки на участке детского сада).

По остальным критериям можно отметить лишь незначительные положительные сдвиги.

Сравнивая полученные результаты развития игровой деятельности детей средней группы контрольной выборки (табл. 5), можно увидеть, что показатели уровней развития игровой деятельности возросли не по всем критериям.

Таблица 5 – Результаты развития игровой деятельности детей средней группы на этапах первичной и контрольной диагностики (контрольная выборка)

Критерии развития игры с правилами	Уровни развития игровой деятельности											
	высокий				средний				низкий			
	первичная диагностика		контрольная диагностика		первичная диагностика		контрольная диагностика		первичная диагностика		контрольная диагностика	
	количество детей	%	количество детей	%	количество детей	%	количество детей	%	количество детей	%	количество детей	%
1	4	13,2	12	39,6	20	66,6	16	53,8	6	20,2	2	6,6
2	0	0	0	0	22	72,6	23	75,9	8	27,4	7	24,1
3	5	16,5	9	29,7	16	52,8	16	53,8	9	30,7	5	16,5
4	0	0	2	6,6	19	62,7	21	70,3	11	37,7	7	24,1
5	5	16,5	6	19,8	22	73,6	22	73,6	3	9,9	2	6,6
6	2	6,6	3	9,9	22	73,6	23	76,9	6	19,8	4	13,2
7	5	16,5	8	26,9	16	53,8	15	50	9	29,7	7	24,1
8	4	13,2	10	33,3	23	76,9	18	60,1	3	9,9	2	6,6

Так, по критерию 2 «Развертывая разные сюжеты игры, использует смену ролей (меняет и обозначает роли по ходу игры, использует совмещенные роли), если необходимо ввести новых персонажей» высокий уровень развития на этапах первичной и контрольной диагностики не был зафиксирован ни у одного ребенка. Средний уровень при первой диагностике выявлен у 22 детей (72,6 %), а при контрольной – у 23 детей (75,9 %). Низким уровнем сначала обладали 8 детей (27,4 %), на контрольном этапе их число сократилось до 7 (24,1 %). Отсутствие изменений по данному критерию, на наш взгляд, можно объяснить отсутствием целенаправленной работы воспитателя по передаче детям умений менять роль по ходу сюжета игры при появлении новых персонажей.

По критерию 5 «Легко и охотно включается в игру со взрослым, а часто даже инициирует ее» высокий уровень на этапе первичной диагностики показывали 5 детей (16,5 %), а на этапе контрольной диагностики – 6 детей (19,8 %). Количество детей со средним уровнем между двумя этапами диагностики не изменилось – 22 ребенка (73,6 %). Низким уровнем на этапе первичной диагностики обладали 3 ребенка (9,9 %), на этапе контрольной диагностики их осталось 2 (6,6 %). Такая незначительная положительная динамика по данному критерию, на наш взгляд, может быть связана с отсутствием у детей опыта инициировать игру – скорее всего, игра детей началась с предметных действий с игрушками и далее строилась исходя из образов игрушек.

По критерию 6 «В процессе игры не только принимает предложения взрослого, но и является инициатором введения новых персонажей и соответствующей смены ролей» высокий уровень при первичной диагностике показывали 2 ребенка (6,6 %), а на этапе контрольной диагностики – 3 ребенка (9,9 %). На первом этапе средний уровень присущ 22 детям (72,6 %), а на контрольном этапе – 23 (76,9 %). Низкий уровень на этапе первичной диагностики был у 6 детей (19,8 %), а на этапе контрольной диагностики остался у 4 (13,2 %). Такое незначительное увеличение показателей развития игры дошкольников связано, по нашему мнению, с тем, что самостоятельная игровая деятельность детей протекала стихийно, без наблюдения за ней воспитателя, который, подключившись к игре, мог бы внести коррективы и показать примеры введения новых персонажей в сюжет игры.

Для подтверждения полученных результатов использовался статистический анализ данных с применением U-критерия Манна – Уитни.

В ходе сравнения результатов первичной и контрольной диагностики общих уровней развития игровой деятельности детей второй младшей группы экспериментальной выборки было получено статистически значимое значение U-критерия 176 при $p \leq 0,01$. Также было выявлено статистически значимое значение U-критерия 290 при $p \leq 0,01$ и при сравнении результатов первичной и контрольной диагностики общих уровней развития игровой деятельности детей средней группы экспериментальной выборки.

В то же время при проведении аналогичных сравнений результатов детей из контрольной группы статистически значимых различий выявлено не было.

Таким образом, эффективность работы воспитателя и педагога-психолога по сопровождению игровой деятельности детей младшего дошкольного возраста подтверждается результатами статистического анализа.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие **выводы**.

1. Особенности педагогического сопровождения игровой деятельности детей заключаются в том, что, взаимодействуя с детьми, педагог помогает ребенку актуализировать игровой опыт в совместной игре, а впоследствии применять его в различных ситуациях, возникающих за пределами специально организованной педагогом деятельности.

2. Психологическое сопровождение – это система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленной на создание условий для успешного развития ребенка в ситуациях игрового взаимодействия, что означает следование за естественным развитием ребенка на конкретном возрастном этапе его жизни с опорой на те личностные достижения, которые реально есть у ребенка, находясь в логике его развития.

3. Педагогическое сопровождение игры во второй младшей группе направлено на показ примеров взаимодействия с партнером(ами) по игре, создание разновозрастных детских сообществ, накопление положительного опыта социальных отношений, расширение кругозора; в средней группе – на поддержку гибкого ролевого поведения, умение вести ролевой диалог, вносить те или иные изменения в сюжет игры, создание предметно-игровой среды, способствующей становлению самостоятельных форм игры.

4. Психологическое сопровождение развития игровой деятельности включает диагностику в форме наблюдения за игрой детей, фиксацию трудностей в овладении игровыми способами, организацию развивающей работы по устранению выявленных проблем, проведение работы по включению ребенка в совместную игру со сверстниками, просвещение родителей и педагогов, участие в создании предметно-игровой среды в качестве эксперта, что позволяет построить среду психологически более грамотно.

5. Основное отличие психологического сопровождения от педагогического заключается в периодичности работы педагога-психолога, в направленности ее на преодоление трудностей и проблем в развитии игровой деятельности младших дошкольников.

Полученные результаты позволяют говорить о научной новизне и значимости работы.

Научная новизна работы связана с проведением дифференциации функций воспитателя и педагога-психолога в отношении развития игровой деятельности детей младшего дошкольного возраста, посещающих вторую младшую и среднюю группы ДОО.

Теоретическая значимость работы заключается в уточнении функций педагога-психолога в психологическом сопровождении развития игровой деятельности младших дошкольников.

Практическая значимость работы состоит в том, что результаты исследования позволяют более четко разграничить функции и виды деятельности воспитателя и педагога-психолога ДОО, определить их роль в развитии игровой деятельности детей младшего дошкольного возраста.

Ссылки:

1. Куракина А.О. Модель психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта дошкольников [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. 2013. № 11-3. С. 546–550. URL: <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33161> (дата обращения: 01.07.2017).
2. Субботина Л.Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно ориентированного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2002. 22 с.
3. Цит. по: Лещинская Т.Л. Психолого-педагогическое сопровождение интегрированного обучения [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vashpsixolog.ru/documentation-school-psychologist/88-information-for-school-psychologist/966-psixologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-integririvannogo-obucheniya> (дата обращения: 10.07.2017).
4. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М., 1998. 298 с.
5. Колтырева Л.Ю. Психологическое сопровождение [Электронный ресурс]. URL: <http://fusionpiter.ru/articles/psychological-support> (дата обращения: 14.07.2017).
6. Забоева М.А. К вопросу о соотношении понятий «педагогическое сопровождение» и «педагогическая поддержка» [Электронный ресурс] // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2013. № 3 (19). URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-9.pdf> (дата обращения: 07.07.2017).
7. Там же.
8. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду : пособие для воспитателя. 2-е изд., испр. М., 2001. 96 с.
9. Там же. С. 57.
10. Bretherton I. Representing the Social World in Symbolic Play // Symbolic Play: The Development of Social Understanding / ed. by I. Bretherton. Ch. 1. N. Y., 1984. P. 3–41.
11. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Указ. соч.

References:

- Bityanova, MR 1998, *The arrangement of psychological activities at school*, Moscow, 298 p., (in Russian).
- Bretherton, I 1984, 'Representing the Social World in Symbolic Play', *Symbolic Play: The Development of Social Understanding*, Ch. 1, New York, pp. 3–41. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-132680-7.50005-3>.
- Koltyreva, LYu 2017, *Psychological support*, viewed 14 July 2017, <<http://fusionpiter.ru/articles/psychologic-support>>, (in Russian).
- Kurakina, AO 2013, 'Model of psychological and pedagogical support for the development of emotional intelligence of pre-school students', *Fundamental'nyye issledovaniya*, no. 11-3, pp. 546-550, viewed 01 July 2017, <<https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33161>>, (in Russian).
- Leschinskaya, TL 2017, *Psychological and pedagogical support of integrative learning*, viewed 10 July 2017, <<http://www.vashpsixolog.ru/documentation-school-psychologist/88-information-for-school-psychologist/966-psixologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-integrirovannogo-obucheniya>>, (in Russian).
- Mikhaylenko, NYa & Korotkova, NA 2001, *The arrangement of an adventure game in the kindergarten*, manual, 2nd ed., Moscow, 96 p., (in Russian).
- Subbotina, LG 2002, *Psychological and pedagogical support of students in the context of person-centered education*, PhD thesis, Kemerovo, 22 p., (in Russian).
- Zaboeva, MA 2013, 'Concerning the correlation of the concepts of "pedagogical maintenance" and "pedagogical support"', *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*, no. 3 (19), viewed 07 July 2017, <<http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-9.pdf>>, (in Russian).