

О. В. Лещинская-Гурова
Н. Л. Подгорнова

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ
ПЕДАГОГОВ ДОО И РОДИТЕЛЕЙ
В ФОРМИРОВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ
К ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**



Методическое пособие

О. В. Лещинская-Гурова, Н. Л. Подгорнова

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ
ПЕДАГОГОВ ДОО
И РОДИТЕЛЕЙ
В ФОРМИРОВАНИИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ
К ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**



Методическое пособие

УДК 159.9:37015,3(043)
ББК 88.840,022
Л54

Авторы

О. В. Лещинская-Гурова, канд. психол. наук,
доцент кафедры дошкольного образования
ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»;
Н. Л. Подгорнова, заведующий МАДОУ «Детский сад № 267
“Рябинка”», Нижний Новгород

**Рекомендовано к изданию
научно-методическим экспертным советом
ГБОУ ДПО НИРО**

Лещинская-Гурова, О. В.
Л54 Взаимодействие педагогов ДОО и родителей в формировании психологической готовности детей к игровой деятельности : методическое пособие / О. В. Лещинская-Гурова, Н. Л. Подгорнова. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2021. — 141 с.

ISBN 978-5-7565-0915-1

Методическое пособие посвящено проблеме взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей в формировании у детей психологической готовности к игровой деятельности.

В пособии раскрыта сущность феномена психологической готовности детей к игре, представлен анализ современных подходов к организации сотрудничества педагогов и родителей в становлении и развитии у детей способности играть. Особое внимание уделено психолого-педагогической системе обучения родителей целенаправленному формированию у детей, не готовых к игре, способности произвольного владения речью, выступающей средством развития воображения и становления игровой деятельности.

Издание адресовано педагогическим работникам, родительской общественности, студентам, преподавателям, специалистам сферы дошкольного образования.

**УДК 159.9:37015,3(043)
ББК 88.840,022**

© О. В. Лещинская-Гурова, Н. Л. Подгорнова, 2021

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2021

ISBN 978-5-7565-0915-1

*Светлой памяти
Елены Евгеньевны Кравцовой,
учителя, талантливого ученого,
уникального автора психологии
и педагогики детства,
удивительного человека посвящается.*
Авторы



Одной из актуальных проблем современного дошкольного образования, как отмечается во ФГОС дошкольного образования (далее — ФГОС ДО), является проблема преемственности общественного и семейного воспитания в развитии детей, в частности, подготовки их к детскому саду, а в дальнейшем к школе. Ее решение, с одной стороны, связано с организацией взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации (далее — ДОО) с родителями, в задачу которых входит оказание им реальной психолого-педагогической помощи в преодолении затруднений, возникающих у детей при переходе из семьи в детский сад. С другой стороны, результаты исследований ученых свидетельствуют, что безболезненный переход детей от мира близких взрослых в систему общественного дошкольного воспитания связан с формированием у них предпосылок, обеспечивающих их психологическую готовность к игровой деятельности.

Как показывает анализ психолого-педагогической литературы, в теории и практике существуют серьезные проблемы, связанные с подготовкой детей к игре.

Анализ исследований ученых свидетельствует, что у значительного количества детей младенческого и раннего возраста наблюдается «задержка психического и психомоторного развития»: малыши позже, чем их сверстники 15—20 лет назад, начинают говорить, хуже владеют моторикой (А. Р. Лурия). Анализ результатов экспериментальной работы позволяет утверждать, что владение предметной деятельностью на момент поступле-



ния ребенка в младшую группу детского сада не соответствует его календарному возрасту, что отрицательно сказывается на формировании у него психологической готовности к игре.

С. Л. Новоселова и Е. М. Гаспакрова отмечают, что «развитие игры сильно затруднено в силу того, что современные дети имеют малый опыт деятельности с предметами» [38, с. 30].

В качестве причин изменения психологического облика современного ребенка ученые и специалисты рассматривают отрицательное влияние современных условий на формирование родительского поведения матерей и отцов, не обладающих должным уровнем подготовки к воспитанию детей (Д. И. Фельдштейн), стремящихся к форсированию их развития с первых дней жизни (А. Г. Асмолов), низкий уровень профессиональной компетентности педагогов в выстраивании эффективного взаимодействия с родителями (Т. В. Кротова, Е. П. Арнаутова).

В связи с актуализацией положений ФГОС ДО, Профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель)» повышаются требования к компетенциям педагога, связанным с организацией его взаимодействия с семьями воспитанников. В материалах стандарта дошкольного образования подчеркивается, что необходимо повышать компетентность родителей в вопросах воспитания и развития детей. Особое внимание уделяется требованиям, предъявляемым к взаимодействию образовательной организации с семьей. Среди них: создание условий для участия родителей в реализации основной образовательной программы (далее — ООП) дошкольного образования, консультирование педагогами семей по вопросам охраны, укрепления здоровья, образования детей через непосредственное вовлечение их в образовательную деятельность [2, п. 3. 2. 5].

Особые требования в Профессиональном стандарте педагога и во ФГОС ДО предъявляются к профессиональным качествам воспитателя, связанным с поддержкой взрослыми спонтанной игры детей, — ведущей в дошкольном возрасте, культивированием ими ценностного отношения к ней.

Реализация данных положений на практике требует от педагогов осознанного выбора и применения современных образовательных технологий, адекватных не только психологическим особенностям дошкольников, но и их родителей, основанных



на идее сопровождающего взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников.

Однако в практике дошкольного образования существуют проблемы во взаимодействии воспитателей и семьи на разных ступенях дошкольного образования. Трудности в организации сотрудничества педагогов с родителями связаны с рассогласованностью их позиций в отношении системы требований к индивидуально-возрастным целям развития детей, содержанию взаимодействия, которые зачастую остаются непонятными для всех участников образовательного процесса.

Наблюдения показывают, что у многих педагогов и родителей, к сожалению, распространенной является точка зрения, согласно которой готовить детей к игре, учить их играть не надо. Играть могут все.

У тех воспитателей, которые всерьез занимаются решением данной проблемы, приоритетным направлением взаимодействия с родителями остается просветительское, связанное с вооружением их теоретическими знаниями в ущерб обогащению их инструментального опыта в выборе способов общения и взаимодействия с детьми при подготовке их к освоению игровой деятельности. К тому же при выборе содержания и форм взаимодействия с семьей педагоги не всегда учитывают индивидуальные особенности, традиции семьи, игровой опыт мам и пап.

Анализ психолого-педагогической литературы и многолетние наблюдения показывают, что проблемы во взаимодействии педагогов и родителей в вопросах формирования основ развития игры у детей связаны с разными причинами. Среди них:

- ▶ психологическая неготовность родителей к изменению социального статуса ребенка в качестве младшего дошкольника в период поступления его в детский сад;
- ▶ барьеры и стереотипы в отношении подготовки к игре;
- ▶ нежелание и неумение играть с детьми.

Изучение профессиональной деятельности педагогов позволяет в качестве других ключевых причин, препятствующих построению эффективного взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей, выделить их установки на то, что родители должны подчиняться требованиям ДОО, дублировать содержание образовательной деятельности. К тому же ученые обеспокоены еще и тем фактом, что в выстраивании деловых контактов друг с другом специалисты и родители ори-



ентируются только на календарный, а не на психологический возраст воспитанников — определенный этап развития ребенка на основе возрастных психологических новообразований (качеств) (Л. С. Выготский).

В практике общественного и семейного воспитания это приводит к тому, что воспитатели, мамы и папы не заботятся о своевременном формировании у детей предметной деятельности, речи, ситуативных форм общения с окружающими, истоков воображения, являющихся предпосылками, обеспечивающими формирование полноценной готовности детей к игре.

К сожалению, описанный подход к организации взаимодействия ДОО и семьи остается реально действующим и сегодня, несмотря на то, что и педагоги и родители не удовлетворены сложившимися отношениями, не говоря уже о детях, имеющих серьезные проблемы в дошкольном обучении, освоении игровой деятельности, общении с педагогами, сверстниками и родителями.

Все вышеизложенное и определило содержание настоящего методического пособия. В нем, наряду с рассмотрением общих проблем формирования психологической готовности детей и взрослых к игре, особое внимание уделяется обсуждению вопросов, связанных с анализом современных подходов, поддержки взаимодействия между ДОО и семьей в вопросах перехода детей от предметной к игровой деятельности.

Идея данного пособия возникла много лет назад, когда одному из авторов посчастливилось познакомиться и сотрудничать с Еленой Евгеньевной Кравцовой — внучкой Л. С. Выготского, выдающимся психологом, мамой троих детей, ученым, обогнавшим время. В этом человеке восхищал и талант общения, и креативность, и глубокий смысл научных истин о развитии, воспитании, обучении детей, педагогов, родителей. Вспоминая редкие и счастливые встречи с ней, испытываешь глубокую признательность и благодарность Елене Евгеньевне, оставившей настоящим и будущим поколениям педагогов, психологов и родителей золотой ключик к открытию тайн психической жизни детей и взрослых.

Авторы надеются, что предложенные материалы будут полезны и интересны педагогическим работникам, родительской общественности, студентам, преподавателям, специалистам сферы дошкольного образования.



ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

1.1

Понятие психологической готовности к игровой деятельности, ее критерии и показатели

Одной из злободневных проблем современного дошкольного образования является проблема преемственности воспитания и обучения детей раннего, дошкольного возраста. Причина ее актуальности, на наш взгляд, связана с важной ролью периодов раннего и дошкольного детства в развитии личности ребенка, подготовке его к школе, социализации в обществе.

Ученые предлагают разные подходы к пониманию проблемы преемственности воспитания, обучения детей, справедливо считая, что ее решение важно не только для обеспечения их физического и психологического здоровья, но и для создания системы непрерывного образования подрастающего поколения.

Так, например, известно, что ситуация перехода ребенка из семьи, от хорошо изученного мира знакомых вещей, событий и близких взрослых в детский сад является для него



стрессовой. Чтобы обеспечить плавный переход ребенка из группы раннего возраста или семьи в младшую группу детского сада, объединили две ступени образования — ранний и дошкольный возраст. В результате появились ДОО, включающие как группы раннего возраста, так и дошкольные. Достоинством этих учреждений является то, что у детей, воспитывающихся в них, как правило, качественно иное личностное развитие, чем у сверстников, воспитывающихся в семье. Легче проходит адаптационный период к детскому саду, школе, ниже уровень заболеваемости.

Определенным решением проблемы преемственности стало появление в последние годы различных вариативных форм организации дошкольного образования: групп кратковременного пребывания, выходного дня, центров игровой поддержки, обеспечивающих условия для безболезненной адаптации ребенка и его родителей к дошкольной образовательной организации.

Между тем, по данным ученых, более половины детей четвертого года жизни, приходящих во вторую младшую группу детского сада, по психологическим характеристикам являются не дошкольниками, а детьми раннего возраста. Наблюдения показывают, что младшие дошкольники испытывают серьезные трудности, связанные с освоением предметной деятельности, речи, общения с окружающими, что отрицательно сказывается на их психическом, личностном развитии, подготовке к игровой деятельности — главной деятельности детей дошкольного возраста.

Такое положение дел означает, что в процессе дошкольного воспитания, помимо вышеназванных задач, необходимо решать задачи, связанные с коррекцией их психологического и личностного развития.

В последние годы в науке проблема преемственности в воспитании, обучении детей раннего, дошкольного возраста трактуется учеными с позиций психологической готовности воспитанников к игровой деятельности. Поэтому проблема перехода детей от раннего возраста к дошкольному рассматривается в науке как преемственность предметной и игровой деятельности.



Практика показывает, что среди многих педагогов и родителей до сих пор распространенным является убеждение, что если подготовка к школе требует определенного уровня психического развития, то играть могут все, готовить детей к обучению игре не надо.

На самом деле, как отмечает психолог Е. Е. Кравцова, такая позиция взрослых является заблуждением, поэтому необходимо создавать условия для развития способности играть, «представляющей собой основу для становления и развития игровой деятельности» [24, с. 30].

Анализ литературы свидетельствует, что ученые рассматривают разные подходы к созданию условий, обеспечивающих безболезненный переход детей от предметной деятельности к игровой. Зачастую эти подходы плохо согласуются, противоречат друг другу, что вызывает у специалистов ДОО и родителей определенные сложности, связанные как с диагностикой, так и коррекцией психологической готовности детей к игре.

Что же понимается учеными под термином «психологическая готовность детей к игровой деятельности»?

В отечественной и зарубежной литературе понятие готовности к переходу на дошкольный этап развития рассматривается с разных позиций: календарного и биологического, паспортного и психологического возраста детей. Наряду с понятием готовности к переходу на дошкольную ступень развития нередко используется термин «зрелость», который, по мнению ряда специалистов, в большей мере отражает психофизиологические стороны созревания организма ребенка. Созревание организма, по мнению физиологов, обеспечивает не только полноценную работу всех органов и систем организма ребенка, но и формирует его психические и личностные особенности. Нарушения нервной системы — невротические реакции, психосоматические заболевания — могут явиться причиной повышенной утомляемости, возбудимости, капризности, заторможенности детей, снижения их активности. Результаты исследований А. И. Захарова показывают, что нервно и соматически ослабленные дети



не только проявляют беспокойство, страх, неуверенность в себе, но и испытывают трудности в налаживании контактов со взрослыми и сверстниками.

Таким образом, проблема психологической готовности ребенка к дошкольной образовательной организации рассматривается учеными и со стороны его адаптации к новым социальным условиям.

Не каждый ребенок быстро и легко принимает резкую смену социального окружения. Психолог Н. И. Гуткина (1995) замечает: «Если малыш от природы боязлив, не любит шумной большой компании, не умеет драться и “давать сдачи”, то пребывание в детском саду становится для него тяжелым испытанием. Он не только не научается контактировать с детским коллективом, но, наоборот, еще больше замыкается в себе, переживая состояние психологического дискомфорта».

Итак, психофизиологическое созревание организма выступает как необходимое условие безболезненной адаптации малыша к детскому саду, создавая предпосылки для формирования важных психологических качеств, необходимых ему для более взрослой жизни.

В науке не существует единого определения понятия психологической готовности к игровой деятельности. Ученые предлагают разные определения сущности этого понятия.

Ряд исследователей считают, что психологическая готовность к игре — это деятельность, в которой контекст общения со взрослым становится руслом для формирования специфических культурно-фиксированных предметных действий, в том числе имеющих значение практических, ориентировочных, исследовательских приемов (М. И. Лисина).

Согласно точке зрения белорусских ученых Я. Л. Коломинского и С. С. Харина, психологическая готовность ребенка к игре связана с появлением у него осознанного чувства общности со взрослым.

Л. Д. Ходжен и Л. Г. Лысюк считают, что переход от раннего к дошкольному возрасту связан с наличием у ребенка психологических качеств, характеризующих развитие его деятельности: способность самостоятельно ставить продук-



тивные цели, достигать их, выделять и фиксировать полученные результаты.

В контексте обсуждаемой проблемы плавного перехода детей от предметной к игровой деятельности для нас особо значимой является точка зрения К. Н. Поливановой. Она соотносит переход детей от раннего к дошкольному возрасту с развитием их речи, осознанием ими себя в качестве субъекта собственной речи.

Изучая психологическую готовность детей к поступлению в детский сад, Ж. М. Юзвак рассматривает ее как целостное образование, включающее готовность к общению со взрослыми на деловом и речевом уровнях, владение самостоятельными предметными и игровыми действиями, умение выполнять соответствующие возрасту требования взрослых, правила поведения в быту, положительное отношение к ДОО.

Таким образом, анализ сущности понятия психологическая готовность к игре позволяет сделать вывод о его сложности и многозначности.

В зависимости от понимания учеными содержания психологической готовности к игре существуют и различия в подходах к выделению показателей готовности детей к главному виду деятельности дошкольного возраста.

Психолог Л. И. Божович, доказывая первостепенную значимость возникновения у ребенка «системы Я», выражающейся в возникновении у ребенка слова «Я», подчеркивает, что после возникновения системы «Я» начинают развиваться и другие психологические качества, самым важным из которых является самооценка и связанное с ней стремление соответствовать требованиям взрослых, быть хорошим.

Д. Б. Эльконин обращает внимание на то, что к трем годам ребенок преодолевает этап возникновения действия внутри ситуации совместной деятельности ребенка и взрослого, выделяет собственное действие как важный и необходимый момент ситуации, у него возникает система «Я сам».

В качестве положительного итога проживания ребенком периода кризиса трех лет психолог Т. В. Гуськова особо выделяет психологическое качество «гордость за достижения» — переживания малышом себя как самостоятельно действующим



шего субъекта, выделение и отнесение к самому себе результатов собственных действий, сопровождающихся переживанием гордости за них.

Рассматривая показатели психологической готовности детей к игре, психолог Е. Е. Кравцова отмечает: «Если попытаться определить психологическое содержание этого понятия, то здесь можно указать на три составляющих такой готовности: во-первых, это способность ребенка выделять себя из окружающего мира (первые формы самосознания); во-вторых, определенный уровень предметной деятельности, где ребенок умеет выделять ключевое действие (функциональное назначение предмета), заменять ряд действий и предметов словами; в-третьих — это развитое общение со взрослым, в котором есть некоторые правила» [28, с. 62].

Итак, определяя показатели психологической готовности детей к игре, одни исследователи выделяют психологические достижения, которыми овладели дети раннего возраста, другие определяют качества (показатели), свидетельствующие о состоявшемся переходе ребенка из раннего в дошкольный период развития.

Доказано, что переход ребенка от раннего к дошкольному возрасту происходит в возрасте, обозначаемом в психолого-педагогической науке понятием «кризис трех лет».

Этот период, согласно данным ученых, имеет важное значение для развития детей, так как, являясь нижней границей дошкольного возраста, он определяет не только их психологическую готовность к учебной деятельности в школе, но и безболезненный переход от раннего возраста к дошкольному.

Выдающийся ученый Л. С. Выготский в статье «Кризис трех лет» описал «семизвездие симптомов» этого возрастного периода. К их числу относятся негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, протест-бунт, обесценивание взрослого, деспотизм. К другим симптомам кризиса он относит те невротические реакции, которые возникают у детей, когда затрагивается то, что наиболее ценно и дорого для них. Так, ко второму поясу он относит ночные страхи, беспокойный сон, резкие затруднения в речи, заикание.



Л. С. Выготский видит специфику кризиса трех лет в том, что ребенок мотивирует свои поступки не содержанием самой ситуации, а отношениями с другими людьми. Кризис трех лет — это «прежде всего кризис социальных отношений». Ребенок пытается установить новые, более высокие отношения с окружающими.

Итак, несмотря на расхождение и дискуссии между учеными в отношении определения понятия психологической готовности детей к игре, все они единодушны в том, что ранний возраст — благоприятный период для формирования многих способностей и качеств ребенка, которые входят в число необходимых предпосылок формирования игровой деятельности.

Таким образом, психологическая готовность к дошкольному обучению, к игровой деятельности является, с одной стороны, определенным уровнем психического развития ребенка в период кризиса трех лет, а с другой — важнейшим итогом его развития в раннем возрасте.

На этом основании стало общепринятым утверждение, что дети, психологически не готовые к игре, — это те дети, которые не прожили период раннего детства в полной мере.

Для более точного определения понятия «дети, психологически не готовые к игре», важно обратиться к результатам исследований психолога Е. Е. Кравцовой, изучавшей истоки возникновения игры у детей с точки зрения развития у них произвольного поведения — способностей подчинять свое поведение и деятельность определенным правилам. «У начинающего играть ребенка должна быть психологическая основа, позволяющая подчинять свое поведение и деятельность определенным правилам». Для того чтобы начать играть, должна быть сформирована **психологическая готовность к игровой деятельности**. В противном случае ребенок не сможет играть, так как не сможет реализовать произвольное поведение [27, с. 12].

Согласно точке зрения Е. Е. Кравцовой, исходный уровень развития воли и произвольности, необходимый для начала игры, возникает и развивается по мере овладения ребенком моторикой, обеспечивающей восприятие реаль-



ной действительности с помощью речи, способствующей появлению у него воображения, с помощью которого ребенок не только осмысляет и переосмысляет предметы, явления окружающей действительности, но и сам создает условные (воображаемые) ситуации, то есть становится независимым от восприятия окружающей действительности.

Характеризуя изменения в поведении детей на рубеже раннего и дошкольного возраста, Е. Е. Кравцова и Н. В. Разина прежде всего выделяют появление у ребенка способности использовать речь и общение в рамках конкретной деятельности. Если малыш раннего возраста был способен или только общаться, или только действовать, при этом содержание общения, как правило, было мало связано с характером его деятельности, то дошкольник способен осуществлять эти деятельности параллельно, причем его общение непосредственно связано с содержанием выполняемой им деятельности.

Благодаря тому что ребенок в процессе проживания кризиса трех лет становится способным осознавать себя источником поведения и деятельности, управлять с помощью речи своей деятельностью, он может ориентироваться не только на реальную ситуацию, но и действовать в некоторой воображаемой ситуации. Эти изменения в его поведении связаны не только с речью, но и с особенностями его общения с окружающими людьми, развитием у него способностей отделяться от взрослого, а в дальнейшем строить с ним партнерские отношения как с отдельным самостоятельным субъектом.

Результаты наших исследований показали, что «способность играть непосредственно связана с психологической готовностью к игровой деятельности. При этом содержание ее непосредственно связано с предметной деятельностью и ее переходом в игру, а также с выделением воображения в самостоятельную психическую функцию, которая впоследствии становится основой игровой деятельности» (Е. Е. Кравцова) [12, с. 4].

Как свидетельствуют результаты наших исследований, психологическая готовность к игре связана с появлением и



развитием в раннем, а затем и в дошкольном возрасте ситуативно-контекстных форм общения ребенка со взрослым, которые позволяют ему принимать ситуативно возникающие задачи и действовать в воображаемой ситуации.

Например, малышу в возрасте 3—4 лет предлагается фотобачок (предмет для проявления фотопленки) в качестве кастрюли для приготовления пищи. Взрослый предполагает, что малыш будет в фотобачке готовить разные блюда, а ребенок наливает реальную воду в кастрюлю, берет ложку и начинает таким образом «варить суп».

Анализ поведения воспитанника позволяет сделать вывод о его неспособности принять воображаемую ситуацию, задаваемую взрослым.

Обратимся к другому примеру. Многим родителям хорошо знакома ситуация, когда они тратят массу усилий и времени на сборы ребенка на прогулку, который не любит, не желает одеваться без капризов и истерик.

Среди многочисленных приемов решения этой проблемы родителями и обещание награды, если ребенок без капризов соберется на прогулку, и использование соревновательных моментов, кто быстрее оденется, и попытки использования целостной ситуации одевания ребенка на прогулку.

Чтобы малыш без капризов одевался на прогулку, мама, помогая надевать кофту, штанишки, шапку, предлагает ему превратиться в медвежонка, поиграть в прятки с бабушкой. Приходит бабушка, делает вид, что не узнает внука, спрашивает маму: «Где же мальчик Ваня? Здесь нет Вани, здесь собирается на прогулку медвежонок». При этом ребенок ввиду большого количества предметов одежды с трудом передвигается. После нескольких таких игр ребенок, одеваясь на прогулку, говорит, что будет медведем, и просит его искать. При этом мальчику доставляют удовольствие ахи и охи бабушки, которая у всех спрашивает, куда подевался ее любимый внук. Все это время мальчик Ваня топчется на месте, хочет, чтобы скорей бабушка его нашла. Ведь при этом бабушка и внук радуются оба, и нет пределов их восторгам.

Анализируя поведение ребенка в данной ситуации, важ-



но отметить, что он понимает, что бабушка знает, что он не медвежонок, а мальчик Ваня, но бабушка играет, делает вид, что не узнает своего внука. Ребенок еще не может самостоятельно играть, но вполне способен понимать, что взрослый действует не так, как это обычно происходит в реальности.

В приведенном примере мальчик способен не только воспринимать условную ситуацию взрослого в игре, но и способен выделять другую позицию, реальную — позицию бабушки, не связанную с игрой и воображаемой ситуацией (Е. Е. Кравцова).

Итак, с одной стороны, «психологическая готовность к игре определяется способностью ребенка воспринимать разные (условные и реальные) позиции себя и другого» [24, с. 11], что связано с развитием у него воображения. С другой стороны, возможность игры у детей обеспечивается развитием у ребенка умений отделять себя от своей деятельности, осознавать свою способность управлять собственной деятельностью при помощи речи.

Чтобы убедиться в истинности сделанных выводов, целесообразно рассмотреть психологические основы игровой деятельности. Об этом пойдет разговор в следующем разделе пособия.



1.2

16

Психологические основы игровой деятельности

Детская игра — одно из самых прекрасных и загадочных явлений в жизни ребенка. Ее изучению посвящены исследования ученых, представляющих самые разные направления науки.

Развивающие возможности игры, определяющие психическое и личностное развитие ребенка, признаются как отечественными, так и зарубежными исследователями.

Л. С. Выготский подчеркивал огромное значение игры для развития ребенка. Он говорил об игре как о зоне бли-

жайшего развития дошкольника. «Игра — источник развития и создает зону ближайшего развития... По существу, через игровую деятельность и движется ребенок. Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, то есть определяющей развитие ребенка» [8, с. 15].

«В игре ребенок всегда выше своего среднего роста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде собирает в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития ребенка; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения» (Л. С. Выготский).

Одно из печальных явлений современного дошкольного детства — нынешние дошкольники практически перестали играть (Е. О. Смирнова, В. Т. Кудрявцев). Вернее, они играют, но их игра далеко не всегда может быть названа игрой в строго психологическом смысле и значении этого слова. Их игры стали более примитивными.

Среди причин низкого уровня игры ученые выделяют непонимание взрослыми ее развивающего значения, видов, законов развития, их чрезмерную ориентацию на обучение детей, отсутствие у педагогов ясности в понимании феномена игровой деятельности, понятий «обучение игре» и «подготовка к игровой деятельности».

Термин «игра», в отличие от других понятий, для любого человека является привычным и понятным. И это неудивительно, так как практически у каждого есть свое понимание его, прежде всего на основе личного игрового опыта.

Как же ученые трактуют понятие «игровая деятельность»?

Анализ литературы показывает, что слово «игра» в строгом смысле слова не является научным термином и может быть употреблено во множестве значений, в том числе и как психологический термин.

В нашей стране одно из первых определений «игры» принадлежит В. И. Далю. В Толковом словаре живого великорусского языка он рассматривал «игру» и производное от нее —



«играть» — только как средство развлечения, как «забаву, установленную по правилам» [13, с. 2345]. Под игрой он понимал также «то, чем играют и во что играют».

Нидерландский ученый И. Хейзинга рассматривал игру как всеобщий принцип становления человеческой культуры: подлинная культура не может существовать без игрового содержания, она «развертывается в игре и как игра». Детально изучив этот феномен, И. Хейзинга дает следующее определение: «Игра есть добровольное действие либо занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам с целью, заключенной в нем самом, сопровождаемое чувством напряжения и радости, а также сознанием “иного бытия”, нежели “обыденная” жизнь» [44, с. 200].

В отечественной науке основы теории детской игры заложил Л. С. Выготский. Он рассматривал детскую игру как особый вид деятельности, эффективный способ включения ребенка в мир взрослого человека, связывал развитие игры с развитием сознания дошкольника. В научных трудах Выготского игра трактуется как ведущая деятельность дошкольного периода развития и понимается как творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка (Выготский, 1966).

В исследованиях Д. Б. Эльконина «игра — термин, обозначающий широкий круг деятельности животных и человека, противопоставляемой обычно утилитарно-практической деятельности и характеризующейся переживанием удовольствия от самой деятельности». Согласно точке зрения этого ученого, «игра — это воссоздание какого-либо вида деятельности, при котором из нее выделяется социальная суть — ее принципы, условия и нормы, регулирующие отношения между участниками» [45, с. 22].

Таким образом, анализ литературы показывает, что исследователи по-разному трактуют понятие «игровая деятельность», что приводит зачастую на практике к возникающим у педагогов трудностям не только в его осознании и осмыс-



лении, но и в создании условий, обеспечивающих построение развивающего дошкольного образования, ориентированного на игру.

К сожалению, нередки случаи, когда педагоги подразумевают под термином «игра» ее использование лишь как образовательной формы, считая при этом, что развивают у детей игровую деятельность.

Обучая детей сюжетно-ролевой игре, многие воспитатели убеждены, что если в ней дети добросовестно исполняют роли с теми особенностями, которые они подчас наблюдают у взрослых, то это и есть настоящая, подлинная игра.

В одном детском саду на курсах повышения квалификации педагогов пришлось наблюдать детскую игру, где девочка, исполнявшая роль продавца, взвешивала, отдавала товар покупателям, отсчитывала, получала, за него сдачу, не обращая внимания при этом на все просьбы и претензии детей-покупателей. Когда один из педагогов, слушателей курсов, попытался включиться в игру, сказав продавцу, что ему не довели 100 граммов конфет, ребенок растерялся, не знал, как поступить дальше, и вышел из игры.

В описанном примере ребенок реализовывал не игру в полномесном значении этого слова, а псевдоигру, так как реализация ролей и ролевого поведения играющих таким образом детей не является результатом их воображения, а происходит зачастую по показу взрослого.

В этой связи возникает вопрос: какая детская активность может быть названа развитой игрой, а какая начальной формой ее освоения?

Решение этих вопросов имеет практическое значение не только для упорядочения представлений специалистов о психологических критериях игровой деятельности, но и обеспечения преемственности общественного и семейного воспитания в развитии ребенка при переходе его из семьи в ДОО, подготовке его к освоению игровой деятельности.

Психологи доказали, что ребенок не рождается с готовой способностью к игре, и в первые годы жизни малыша взрослым важно знать, какие условия воспитания и обуче-



ния необходимо создавать для обеспечения безболезненного перехода детей от предметной деятельности — главной в раннем возрасте, к игровой — главной деятельности дошкольного возраста. Однако многие педагоги и родители с психологической точки зрения оказываются не готовыми к решению этих проблем. Они не только не учитывают в образовательной деятельности основные законы развития детей в разные возрастные периоды, но и не знают, как грамотно создавать условия не только для освоения детьми предметной деятельности, но и для формирования у них полноценной готовности к дошкольному обучению.

Чтобы наметить ориентиры решения этих проблем, считаем необходимым остановиться на рассмотрении критериев как развитой игровой деятельности, так и критериев психологической готовности детей к игре.

Обратимся к конкретным примерам.

Пример 1

Во второй младшей группе детского сада педагог обучает детей ориентировке в пространстве. Воспитатель заранее приготовил игровое поле, полифункциональные материалы, разделил детей на две микрогруппы. Он предлагает желающим детям разыграть сюжеты из любимых сказок. Малыши из второй микрогруппы выступают в качестве зрителей, отвечая на вопросы педагога по содержанию сказки, упражняясь в освоении пространственных ориентиров. Затем микрогруппы детей меняются местами.

Пример 2

Четырехлетний ребенок берет в руки деталь конструктора «Лего», начинает возить ее по столу, издавая звуки работающего мотора, подает сигнал клаксоном «Би-би-би!». Через некоторое время в деятельность включается мама, она спрашивает малыша: «Куда поехала твоя машинка?» «Машинка поехала в магазин», — отвечает малыш. Мама берет красную деталь конструктора «Лего» и говорит, что загорелся красный сигнал светофора и сейчас пешеходы будут



переходить дорогу. Малыш имитирует остановку автомобиля. Через некоторое время говорит: «Все, загорелся зеленый сигнал светофора. Машине пора ехать».

Пример 3

Средняя группа. Занятие в творческой мастерской по развитию воображения детей. Педагог, обращаясь к детям, задает воображаемую ситуацию. «Дети, к нам в гости пришла Матрешка. Какая она красивая, нарядная!» Матрешка здоровается с малышами, показывает свой фартучек, платок. Обращаясь к Матрешке, воспитатель продолжает: «Почему ты, Матрешка, такая грустная?» Наклоняется к ней, слушая ее ответ. Затем вновь обращается к детям: «У Матрешки сегодня день рождения, но никто ее не поздравляет». Педагог предлагает детям нарисовать подарки для Матрешки, чтобы ей не было грустно, а затем поздравить ее с днем рождения.

Уважаемые читатели, как вы думаете, в каком из перечисленных примеров мы встретились с игрой? Не стоит переживать, если сразу не получится разобраться в этих сложных для педагогов и родителей вопросах.

В первом примере мы наблюдаем, как дети учатся придумывать сюжет, организовывать игровое пространство, используя подручные материалы, полифункциональные предметы, озвучивать поведение и общение персонажей друг с другом. Это занятие педагог проводит в форме режиссерской игры. Здесь речь идет об использовании игры в обучении детей, развитии их математических представлений.

Во втором примере ребенок «оживляет» предмет, создает воображаемую ситуацию, удерживает ее. Мы видим, как он пытается подыгрывать маме, которая включается в его режиссерскую игру. Можно утверждать, что у малыша сформирована психологическая готовность к игре, так как он принимает условность позиции взрослого (мамы), выделяет и ее реальную позицию, не связанную с игровой ситуацией (мама знает, что деталь конструктора «Лего» не является



светофором). Мы видим, как он находит адекватный способ действия в заданной мамой воображаемой ситуации. Другими словами, ребенок воспринимает разные (условные и реальные) позиции себя и другого человека, что, по мнению психолога Е. Е. Кравцовой, является критерием его психологической готовности к игре.

В третьем примере педагог пытается осуществить подмену обучающей ситуации на игровую. Однако игры нет, она отчуждена от детей, так как воображаемую ситуацию создает педагог, а воспитанников в нее не включает. Им пообещали игру, но она не состоялась. В этом примере мы наблюдаем попытку воспитателя использовать игру как педагогическую форму, но попытка ему не удалась.

Анализируя содержание вышеописанных примеров, мы учитывали специфические особенности игры, являющиеся ее критериями: выполнение детьми игровых действий по собственной инициативе, проявление ими естественных эмоций, «действие от мысли» (Л. С. Выготский).

Подлинная игра отличается тем, как отмечает Е. Е. Кравцова, «что это собственная деятельность играющего, который выполняет игровые действия, создает воображаемые ситуации по собственной инициативе» [24, с. 44].

Изучение литературы показывает, что в отечественной науке выделяется два весомых подхода к определению психологических критериев игры. Родоначальником одного из подходов является Л. С. Выготский. Он выделял в качестве главного критерия детской игры расхождение реальной и мнимой ситуации.

Согласно точке зрения другого известного классика отечественной психологии Д. Б. Эльконина, изучавшего игру в рамках деятельностного подхода, «центральным в игре является выполнение роли, взятой на себя ребенком. Роль определяется игровыми действиями» [45, с. 45]. Ученый считал, что социальные условия жизнедеятельности ребенка определяют ситуации и роли, которые ребенок реализует в игровом действии. Ребенок стремится к воспроизведению той стороны действительности, о которой он имеет представление, в которой он проживает и пережил какие-то события.



При определении роли как главного критерия игры Д. Б. Эльконин принимал за основу развернутую и развитую форму ролевой игры старших дошкольников середины прошлого века, когда общество было другим.

Исследователь детской игры О. В. Гударева убедительно доказала, что современный ребенок живет в другом мире, в другом обществе, что находит отражение в его играх. Мир взрослых стал еще более закрыт для детского понимания, и еще более сузилась сфера возможного участия детей в труде взрослых (Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова). В связи с этим утрачивается представленность идеального образа взрослости, совместная жизнь с взрослым не дает содержания для игровой деятельности ребенка (Д. Б. Эльконин).

К тому же и в науке получены новые данные о периодизации развития игровой деятельности, в которой источником сюжетно-ролевой игры являются режиссерская и образная игра. В режиссерской игре ребенок гудит как самолет, комментирует поведение персонажей, но при этом он не является ни этим персонажем, ни машиной. Ролевой аспект представлен в этих играх очень слабо, в начальных формах игры его вообще нет. Существует множество ролей, реализация которых никак не связана с игровой деятельностью, так как дети не создают воображаемую ситуацию, а реально исполняют взятую на себя роль. Все это позволяет Е. Е. Кравцовой сделать вывод, что «просто наличия роли в качестве критерия игры недостаточно. Она должна обладать характеристикой “игровая”» [24, с. 47].

Вопросам изучения критериев детской игры посвящены труды не только отечественных, но и зарубежных ученых.

Так, например, *M. Nielsen*, *C. Dissanayake* выделяют распределение ролей, организацию совместных игр как признаки игрового поведения детей.

H. Rakoczy приводит два критерия игрового поведения. *Первый* — это «эпистемологический критерий», когда играющий должен иметь некоторые знания (например, чтобы играть в танцора диско, надо знать, что такое диско; чтобы представлять кубик яблоком, надо знать, что такое яблоко, что такое кубик и что одно не является другим). *Второй кри-*



терий — «критерий намерения», заключающийся в том, что играющий должен действовать намеренно и в то же время несерьезно, игровое суждение как будто верно и действие выполняется в условном плане, как будто кубик — это яблоко, как будто откусывать.

Анализируя взгляды зарубежных ученых, психолог Е. О. Смирнова отмечает, что, несмотря на существующие нюансы в выделении критериев игры, большинство из них обращают внимание на важнейшую общую особенность, которую Л. С. Выготский отмечает как расхождение оптического (наглядного) и смыслового поля. «Самим существом детской игры является создание мнимой ситуации, то есть известного смыслового поля, которое видоизменяет все поведение ребенка, заставляя его определяться в своих действиях и поступках только мнимой, только мыслимой, но не видимой ситуацией». В игре существует расхождение так называемого видимого и воображаемого полей, то есть предмет приобретает особое значение» [39, с. 3]. Например, ложка может стать градусником, а кубик — машинкой.

Вслед за Л. С. Выготским Е. О. Смирнова считает, что именно создание ребенком мнимой (изображаемой) ситуации является главным специфическим признаком игры, определяющим ее отличие от любой другой деятельности. Роль — это частный случай мнимой ситуации (воображаемого Я) и может характеризовать классическую, развернутую ролевую игру, подробно описанную Д. Б. Элькониным.

Подход к игре с позиций культурно-исторической концепции Л. С. Выготского позволяет рассматривать игровую деятельность, с одной стороны, с точки зрения критерия наличия в ней воображаемой ситуации (представляющей расхождение между оптическим (реальным) и смысловым полями), с другой — с точки зрения ученого, утверждавшего, что «в игре ребенок плачет, как пациент, и одновременно радуется, как играющий» [8, с. 26].

Как интерпретировать последнее замечание ученого применительно к детской игре?

Например, ребенок исполняет роль вежливого и внима-



тельного продавца, отпускающего покупателю товар. С одной стороны, он изображает продавца, переживающего, понравится ли покупателю товар, будут ли он доволен тем, как его обслуживают. С другой стороны, между «продавцом» и им самим, играющим в продавца, существует внутренний зазор и несовпадение. Ребенок прекрасно понимает, что он лишь изображает продавца, что он вежливый продавец «по-нарошку», что сама ситуация купли-продажи — «мнимая». И этот зазор позволяет ему получать от происходящего удовольствие.

Итак, несмотря на то что выделенные учеными критерии игровой деятельности отличаются друг от друга, Е. Е. Кравцова отмечает, что они имеют одну общую особенность. Эта особенность связана с тем, что выделенные критерии игровой деятельности могут быть представлены в разных видах деятельности, не только не являющихся игрой, но даже с игрой мало связанных. В качестве основного критерия, являющегося сущностной характеристикой игры, она выделяет **двухпозиционность** игровой деятельности, которая означает, что играющий может одновременно находиться как в игре (внутри нее), так и вне игры. Такой подход к определению критериев игры согласуется с теорией Л. С. Выготского, который писал, что в игре ребенок «плачет, как пациент» и одновременно «радуется, как играющий». Мы разделяем точку зрения Е. Е. Кравцовой, подчеркивающей, что именно эта особенность игры позволяет субъекту не только подчинять свое поведение определенным правилам, но и контролировать себя, реализующего это поведение.

Выделенный Е. Е. Кравцовой критерий игры — двусубъектность, позволяет объединить все ее другие особенности (личностную направленность, роль, воображаемую ситуацию), использовать игру в качестве вспомогательного средства в ходе обыгрывания родителями и педагогами различных ситуаций. Например, ребенок не хочет самостоятельно убирать игрушки, объясняя свое поведение тем, что он устал. Взрослый, используя игровые приемы, побуждает ребенка включиться в соревнование, кто быстрее уберет игрушки, помогает ему создать воображаемую ситуацию и тем



самым помогает ему перестроить свое сознание, то есть включиться в деятельность по уборке игрушек.

Необходимо отметить, что в приведенном примере инициатива создания воображаемой ситуации принадлежит взрослому. Он помогает малышу ее создать и тем самым, с одной стороны, занять и устойчиво удерживать две позиции одновременно, а с другой — превратить реальную ситуацию в игру. К концу дошкольного возраста дети должны научиться самостоятельно без помощи взрослых обыгрывать самые разные ситуации.

Таким образом, в основе психологического содержания понятия «игра» понимается двухпозиционность игровой деятельности, что подразумевает, что сама игровая деятельность реализуется в воображаемом пространстве. Его дети создают при помощи волшебных слов «понарошку», «как будто». При этом играющий управляет своей игрой, находясь в реальном пространстве и не с позиции игрового персонажа, а от себя лично.

Знание критериев игровой деятельности, их учет позволяют педагогам определить, какой вид деятельности реализуют дети — предметную или игровую, что крайне важно не только для грамотного выбора ими методов, приемов их поддержки, но и для создания эффективных условий, обеспечивающих формирование психологической готовности детей к игровой деятельности.



1.3

Условия развития психологической готовности детей к игровой деятельности

В последние годы в науке проблема психологической готовности к игровой деятельности рассматривается с точки зрения безболезненного перехода детей от раннего возраста к дошкольному, от предметно-манипулятивной деятельности, речи — главных характеристик раннего возраста — к воображению, игровой деятельности — центральных характеристик дошкольного

возраста, который происходит в возрасте, называемом кризисом трех лет.

Согласно исследованиям Е. Е. Кравцовой и Н. В. Разиной, психологические качества, приобретаемые ребенком в раннем возрасте и в период кризиса трех лет: открытие и обозначение культурных функций предметов, интеллектуализация восприятия (способность говорить то, что не соответствует действительности), способностей управлять собственной деятельностью при помощи речи, обеспечивают появление у него способности играть.

Е. Е. Кравцова выделяет два психологических основания, которые должны быть сформированы для того, чтобы дошкольник начал играть. Одно из них связано с появлением у него способности осознавать себя субъектом собственной деятельности, то есть управлять собой действующим, что позволяет ему перейти от подражания деятельности взрослого к построению собственной деятельности. Другое психологическое основание — это воображение в качестве самостоятельной функции, необходимое для создания дошкольником воображаемой ситуации, которая не похожа на ситуации реальные. Например, серый волк может быть одиноким и трусливым, и его совсем не надо бояться, а маленький зайчик — грозным и свирепым.

Результаты наших исследований свидетельствуют, что психологическая готовность к игре также связана с появлением и развитием в раннем, а затем в дошкольном возрасте ситуативно-контекстных форм общения ребенка со взрослым, которые позволяют ему принимать ситуативно возникающие задачи и действовать в воображаемой ситуации.

Какие же условия влияют на развитие у детей психологической готовности к игровой деятельности?

Анализ исследований ученых, изучавших данную проблему, позволяет выделить три группы условий: психолого-педагогические, материальные и организационные, учет которых позволит педагогам обеспечить безболезненный переход детей от предметной деятельности к игровой.



К психолого-педагогическим условиям относятся: организация взрослым совместной с ребенком предметной, продуктивной деятельности (изобразительной, конструктивной, деятельности аппликации) с игровыми элементами, где ребенок, его родные или воспитатель имели бы возможность наблюдать друг за другом, организация индивидуальной деятельности, целенаправленное развитие воображения как самостоятельного психического процесса, разных типов и видов общения детей со взрослыми.

Остановимся на рассмотрении выделенных психолого-педагогических условий подробнее.

Итак, в образовательном процессе специалистам важно серьезное внимание уделять организации совместной с детьми предметной, продуктивной деятельности, в которой они могут обучать детей выделению признаков, свойств, назначения предметов. Выстраивая взаимодействие с детьми в предметной деятельности, педагогам целесообразно сопровождать совместную деятельность с ними речью, комментировать как свои действия, так и действия воспитанников. Постепенно переводя ребенка от позиции зрителя к позиции активного участника, специалистам целесообразно побуждать детей самостоятельно выполнять, сопровождать свою деятельность речью, осознавать себя ее субъектом, что обеспечивает им в дальнейшем возможность игры.

Для формирования у ребенка устойчивого образа себя, по мнению Е. Е. Кравцовой, необходимо уделять серьезное внимание разным видам осмысленной коллективной продуктивной деятельности. Содержанием этой деятельности может быть приготовление бутербродов, пригласительных билетов на спектакль, посадка культур в огороде с разным количеством ее участников, не более трех-четырёх человек. При этом взрослый может задавать смысл деятельности, ориентируясь на ее воображаемый продукт, результат, ситуацию, в которой он будет использован, что поможет воспитанникам не только реализовать свой замысел, но и научить их подчинять свою деятельность будущему результату.

Для становления и развития воображения как самостоятельного психического процесса важно, чтобы, выполняя



деятельность, взрослый или другой ребенок были не образцами, не примерами для подражания, а скорее «образцами наоборот». Только тогда дошкольник не просто запомнит и старательно повторит, что ему велели, а самостоятельно «откроет для себя» значение и функции вещей, способы деятельности, что позволит создать прочный фундамент для овладения им основами совместной коллективной игровой деятельности.

В этой связи организация индивидуальной деятельности, где ребенок и взрослый имеют возможность параллельно действовать и наблюдать друг за другом (**второе психолого-педагогическое условие**), будет обеспечивать основу для развития у воспитанников способностей использовать речь как средство общения и взаимодействия в совместной с партнером игре, средство планирования своей деятельности.

Накопленный ребенком опыт участия в совместной со взрослым предметной, продуктивной деятельности, считает психолог Н. В. Разина, ведет к появлению у него способности переосмысливать свое восприятие, произвольно, осознанно строить замыслы, что поможет ему научиться переносить некоторые ключевые действия на другие предметы, заменять их словами (например, ребенок не кормит куклу, а заявляет, что она поела). При этом реальная предметная деятельность будет уступать место деятельности «как будто», являющейся основой, на которой возникнет воображение — главное психологическое достижение дошкольного периода, связанное с развитием у ребенка способности играть.

В этой связи в детском саду специалистам важно начиная с раннего возраста целенаправленно развивать у детей воображение (**третье условие**): способность действовать с предметами в воображаемом плане. С этой целью необходимо организовывать различные виды вербальных игр: загадки, перевертыши, в которых дети сначала в качестве зрителей переосмысливают предметы, способы действий с ними, продукты той или иной деятельности, а затем в роли организаторов обучают этим умениям и навыкам взрослых и сверстников. Наибольшую эффективность в развитии вооб-



ражения эти задания будут иметь, если привлекать к их выполнению не только детей — воспитанников ДОО, но и родителей, младших школьников.

В отечественной науке доказано, что деятельность человека, ребенка в частности, носит в своих начальных формах коллективный характер и требует для своего осуществления определенных форм общения и сотрудничества с людьми.

Психологи подчеркивают, что общение, взаимодействие со взрослым имеет особое значение для формирования у детей психологической готовности к игровой деятельности. Ребенок не подчиняется требованиям, предъявляемым взрослым, а изначально присутствует и развивается внутри его деятельности.

Поэтому **четвертое психолого-педагогическое условие** подготовки детей к игровой деятельности связано с овладением детьми разными позициями в общении со взрослым: ребенок в позиции «ученика» (под партнером), «учителя» (над партнером), «на равных» с партнером. Умение воспитанника вступать в разные типы отношений со взрослым обеспечит ему возможность осознать себя, свое действие, выделить в воображаемой ситуации условность позиции педагога. Результаты наших исследований показали, что развитие у ребенка ситуативно-контекстных форм общения позволяет ему понимать условность позиции взрослого, смысл его вопросов, находить адекватные способы деятельности.

Итак, подведем итоги. Психолого-педагогическими условиями, обеспечивающими появление у детей способности играть, являются организация взрослыми совместной, индивидуальной, предметной, продуктивной деятельности детей, обучение их принятию трех позиций по отношению к партнеру: быть под партнером, над партнером, на равных с партнером, целенаправленное развитие воображения.

Ученые доказали, что реализация педагогом вышеназванных условий в образовательном процесс будет эффективной, если в ДОО создана развивающая предметно-пространственная среда (далее — РППС) (**пятое условие**), позволяющая детям приобретать, обогащать опыт деятельности с разными предметами, игрушками, открывать их разные



особенности, быть полностью свободным в своих действиях. Очень важно, чтобы предметы, с которыми действуют воспитанники, с одной стороны, были им знакомы, с другой — не использовались в повседневной жизни.

Между тем в практике зачастую педагоги допускают ошибки в построении РППС, размещая в ней заводные, электронные игрушки, в которых все задано и придумано взрослыми, что становится препятствием для реализации ребенком собственной предметной деятельности, так как не позволяет ему создавать и реализовывать свой замысел. Если в среде находятся конструкции, модели, картинки, не привязанные к какой-либо ситуации, то они могут быть осмыслены детьми по-разному в зависимости от их воображения. Это могут быть выполненные детьми поделки из разных материалов, рисунки с необычными изображениями.

Для развития воображения, становления игровых действий целесообразно, чтобы в РППС находился разный по степени обобщенности предметный материал: обрезки поролона, меха, кожи, пластмассовые флаконы, катушки, средобразующие модули (С. Л. Новоселова, Н. Т. Гринявичене), знакомые и незнакомые детям предметы домашнего обихода, пластмассовые, металлические ложки, сито с дырками, игрушки-картинки. Например, на картонном круге воспитанники старших групп ДОО могут нарисовать для малышей овощи, фрукты, виды транспорта, мебели. Получатся предметы-игрушки, которые малыши могут использовать как в предметной деятельности, так и в начальных формах режиссерской игры.

В группах старшего дошкольного возраста в РППС необходимо иметь игрушки предметы-полуфабрикаты, экспериментируя с которыми дети будут не только открывать их назначение, но учиться менять их образные решения: складную коробку с окошком можно превратить в комнату.

Детское экспериментирование, как отмечают Н. Н. Подьяков и Е. Е. Кравцова, имеет непреходящее значение для развития исследовательского поведения, дает возможность ребенку накапливать собственный опыт деятельности, являющийся составной частью детского воображения и игры.



Между тем серьезную тревогу вызывают факты, свидетельствующие о том, что в ДОО и семье взрослые мешают детям заниматься экспериментированием, так как, по их мнению, они могут сделать что-то не так, разлить воду, раскидать по группе песок, испачкать дорогую одежду. В образовательной деятельности педагогов бытует практика, когда приготовленные к занятиям предметы детям нельзя брать в руки, пока воспитатель не показал им образец, как с предметами нужно действовать. Наличие в уголках экспериментирования алгоритмов и схем проведения опытов, которые дети должны усвоить и воспроизвести (вместо «сундучка идей», то есть придумывания разных вариантов действий с предметами), не оставляет им возможности самостоятельно открыть способы действий с ними. Описанный подход к организации РППС может привести к формированию у детей шаблонной, однотипной деятельности, что отрицательно скажется на становлении у них как начальных форм исследовательской деятельности, так и полноценного становления предпосылок будущей игры.

Таким образом, в образовательном процессе ДОО взрослым важно не столько обогащать РППС большим количеством предметов, игрушек, сколько заботиться о том, чтобы размещаемые предметы, игрушки не имели бы однозначно определенных функций и значений, что необходимо для развития воображения, исследовательских умений, навыков, самостоятельности, инициативности детей. С другой стороны, для формирования психологической готовности детей к игре важна не среда сама по себе, а то, как она воспринимается ребенком, как она ему преподносится. Поэтому наличие в РППС в детском саду и в семье большого количества игрушек зачастую не только не помогает детям овладеть инициативой, самостоятельностью в управлении своей предметной деятельностью, но может быть одной из причин, затрудняющих развитие у них способности играть.

В психолого-педагогической литературе доказано, что начало игровой деятельности и условия для ее возникновения в первую очередь связаны с семьей ребенка.

В этой связи специалистам ДОО важно обеспечить грамотное сопровождение семьи в воспитании и развитии де-

тей в младенческом, раннем, дошкольном возрасте с точки зрения создания ими условий, обеспечивающих их плавный, безболезненный переход от одной ступени образования к другой (**шестое условие**).

К сожалению, не все специалисты ДОО осознают, что детский сад и реализуемая педагогами образовательная программа на самом деле, прежде всего, должны воспитывать и образовывать не столько ребенка, сколько его родителей, что от развития у ребенка и родителей способностей играть зависит, насколько успешной и счастливой будет жизнь их семьи в будущем.

Поэтому специалисты ДОО должны, прежде всего, объяснить мамам и папам, что запрет на игру, понимание игры как ненужного времяпрепровождения может привести к тому, что в дальнейшем им будет трудно установить конструктивные отношения с ребенком, помочь ему успешно осваивать учебную деятельность в школе, ладить с людьми в жизни и на работе.

На какие же стороны общения и взаимодействия родителей с детьми в вопросах подготовки их к игровой деятельности специалистам ДОО следует обратить внимание?

Психолог Л. С. Выготский отмечает, что с самого рождения ребенок психологически связан с мамой позицией «прамы», проявляющейся и в единстве действий, эмоций, волевых усилий, что позволяет ему проявлять инициативу (активность) и осмысливать происходящее. Например, мама ставит кастрюлю на плиту и выполняет непонятные для малыша действия, говорит: «Сейчас я налью в кастрюлю воды и буду варить суп. Папа придет с работы и будет кушать суп».

Малыш постепенно начинает соотносить слово «кастрюля» с определенным предметом, связывать мамино занятие с приготовлением супа, понимать, что слово «папа» относится к человеку, который берет его на руки, садится с ним на ковер и начинает играть с машинками. При этом ребенок не просто зритель, он хоть и внимательно наблюдает за дей-



ствиями папы, но в то же время сам пытается катать машину по ковру, подражая его действиям.

По мере психологического взросления ребенка родителям необходимо помогать ему осмыслять выполняемые им действия с предметами. Например, кто-то из членов семьи может предложить ребенку самые разные предметы, например кубик, и полетать с ним, как с самолетом, или использовать коробочку как телефон, чтобы позвонить папе на работу. Чтобы заинтересовать ребенка выполнением этих заданий, взрослый может эмоционально сопровождать выполнение действий с коробкой различными звуками: гудеть, как самолет, издавать трели, изображая звонок телефона. Включаясь в совместную с мамой деятельность, а затем и самостоятельно выполняя действия с предметами, малыш учится не только осмыслять предметы, но и придавать иной смысл своим реальным действиям.

Таким образом, формирование у родителей коммуникативных умений и навыков, их ориентация на эмоциональный характер общения с малышом, осмысление ими сначала собственных действий, а затем действий детей с предметами позволит обогатить опыт предметной деятельности, необходимый для создания детьми воображаемых ситуаций.

Доказано, что становление и развитие у детей способности играть происходит в общении с окружающими людьми, прежде всего с родителями, и связано с разными способами и видами общения, используемыми взрослыми.

Например, четырехлетнего ребенка родители одевают на прогулку, а он капризничает. Чтобы отвлечь ребенка от неприятных эмоций, мама может поиграть в прятки с ручками и ножками ребенка, восклицая: «Где правая, левая ножка у Савелия? Наверное, они убежали гулять. Давай будем их догонять!» При этом взрослый, сам того не замечая, говорит каким-то особым голосом, не похожим на привычное общение с малышом. Савелий начинает улыбаться и уже без плача одевается. Эта ситуация позволяет ребенку «включать» и использовать свое воображение, так как предлагаемая взрослым ситуация не соответствует действительности (в реальности он прекрасно видит свои ручки и ножки).



С другой стороны, он учится включаться в воображаемую ситуацию, не теряя связи с реальной ситуацией.

Выделяя приоритетные сферы общения родителей с детьми в формировании предпосылок будущей игры, родителям важно осознанно занимать во взаимодействии с ними разные позиции. В одних ситуациях, когда ребенок подменяет предметную деятельность манипулированием с предметами, взрослый может демонстративно начать что-то конструировать, соединять разные предметы друг с другом, комментируя при этом свои действия — «получается самолет» или детали «соединились, как ступеньки лесенки», или комментировать действия ребенка, чтобы он осознавал, что и как он делает. В других ситуациях мама или папа являются очень любопытными родителями, задают детям самые разные вопросы, обеспечивая осмысленное восприятие ими окружающего мира. Ответы на такие вопросы, как правило, реализуются в уточнении детьми замысла деятельности, осмыслении ими ее результата (постройки), что способствует не только их становлению как субъектов предметной деятельности, но и развитию их воображения.

В среднем и старшем дошкольном возрасте, когда предметная деятельность превращается в деятельность экспериментирования (Н. Н. Поддьяков), родителям целесообразно занять позицию партнеров по деятельности. В этом случае они смогут косвенными подсказками помогать детям самостоятельно решить возникающие проблемы, реализовывать замыслы в отношении предметов. Например, ребенок может разобрать конструкцию и собрать ее другим способом, посмотреть, останется ли конструкция прежней. Важно, чтобы родители понимали не только важность, ценность общения с детьми, но и то, что самостоятельность предметной деятельности означает, что ребенок в ней должен действовать **по своему плану и инструкции**, а не следовать моделям-образцам, имеющимся в каждом конструкторе или мозаике.

Итак, семья обеспечивает развитие смысловой сферы детей, что позволяет создать условия, помогающие становлению и развитию у них позиции играющего — одной из ключевых предпосылок, необходимых для возникновения игры.



«Связанная с позицией играющего ролевая позиция — как отмечают Е. Е. Кравцова и Г. Г. Кравцов, — формируется в общении ребенка со взрослыми или более старшими детьми» [23, с. 10].

Поэтому **седьмым условием** формирования психологической готовности ребенка к игре является организация специалистами интересной событийной жизни в ДОО: театрализованных постановок, маскарадов, дней рождения детей, спектаклей по мотивам литературных, музыкальных, кинематографических произведений. Для становления у детей и взрослых ролевой позиции необходимо, чтобы в процессе подготовки и проживания событий дети и их родители принимали участие не только как зрители, но и как их ведущие, члены жюри, которые могут поделиться своими переживаниями с другими участниками, научить их многим полезным вещам.

Между тем анализ современной практики дошкольного образования показывает, что многие родители отчуждены от жизни ребенка не только в ДОО, но и в семье. Они не знают, в какие игры и с кем он играет дома, в детском саду, какие игрушки у него самые любимые. Многие семьи избегают участия в событийной жизни группы. Занимая отстраненную позицию в общении с детьми, педагогами ДОО, родители, к сожалению, не задумываются о том, что игнорирование ребенка, его интересов, проблем в ДОО и семье может привести к возникновению трудностей в его жизни. Психологи приводят убедительные доказательства того, что низкий уровень психологической готовности детей к школе, неумение общаться, взаимодействовать и договариваться с окружающими, разнообразные психологические зависимости связаны с недоразвитием у человека способности играть. Поэтому одной из актуальных задач современного дошкольного образования является задача поддержки и сопровождения родителей в вопросах создания условий, обеспечивающих эффективное взаимодействие специалистов ДОО и семьи в подготовке детей к освоению игры.

Об этом и пойдет разговор в следующей главе методического пособия.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

2.1

Психолого-педагогические основы взаимодействия педагогов и родителей

Организации взаимодействия педагогов образовательной организации с семьей ребенка является одной из наиболее важных проблем, которые приходится решать в контексте обеспечения преемственности общественного и семейного воспитания в развитии детей, в частности, при подготовке их к детскому саду, а в дальнейшем к школе. Создание консультационных пунктов для родителей, семейных детских садов, поиск новых форм взаимодействия специалистов ДОО и родителей — далеко не полный перечень мер и методов, направленных на повышение эффективности их сотрудничества.

К сожалению, практика показывает, что взаимодействие педагогов с семьями воспитанников является одним из слабых звеньев в системе дошкольного образования.

Выстраиванием «партнерских отношений» в образовательном процессе не довольны ни педагоги, ни родители. Педа-



гоги сетуют по поводу пассивности, отсутствия у родителей желания принимать участие в жизнедеятельности детского сада, непонимания ими воспитания как результата их совместных усилий со специалистами ДОО. Родителей в лучшем случае интересуют вопросы «здоровья и поведения», подготовки детей к школе. Папы и мамы не всегда знают, что происходит с их детьми в детском саду, а педагоги не в курсе того, чем живут семьи их воспитанников.

Вместе с тем если в некоторых случаях и наблюдаются попытки выстраивания отдельных отношений, а не взаимодействия между педагогами ДОО и родителями, то они отличаются случайными контактами, что приводит к тому, что образовательное пространство ребенка делится на детский сад и дом; до детского сада, после детского сада, что не способствует их полноценному психическому и личностному развитию, создавая ситуации психологического дискомфорта во взаимодействии семьи и ДОО.

Противостояние родителей и воспитателей, как и любой конфликт, возникает из-за того, что кто-то из сторон (чаще — воспитатель) не оправдывает ожиданий и представлений другой стороны о том, «как должно быть». Поменять детский сад, в которой ходит ребенок и в котором родителей что-то не устраивает, проблематично, так же как и воспитатель не может прекратить общение с кем-то из родителей только потому, что тот ведет себя некорректно. Поэтому конфликты разрешать необходимо, причем налаживать взаимодействие должны обе стороны, не вставая в позицию виновного и обвиняемого, ведь конечная цель и у сотрудников ДОО, и у родителей одна — здоровье и развитие ребенка (Е. И. Фадеева).

Е. И. Фадеева предлагает педагогам принципы, которые помогут обрести уверенность, не испытывать дискомфорт в процессе общения с тем или иным родителем:

- развитие коммуникативной культуры, овладение техниками говорения и слушания;
- сотрудничество с психологом (службой);
- открытость в общении с родителями, объяснение своей позиции;
- эмоциональная выдержанность.



Анализ профессиональной деятельности педагога-психолога показывает, что типичной ошибкой деятельности многих из них является невнимание к развитию не только взрослых, работающих в детском саду с детьми, но и родителей воспитанников. Психолог должен работать не только с педагогами, но и с родителями, организующими дома развивающую образовательную среду, необходимую для психического и личностного развития каждого ребенка.

Чтобы понять, как строить взаимодействие педагогов и родителей, целесообразно обратиться к анализу подходов решения этой проблемы.

Вопрос о границах прав и ответственности родителей, общества в воспитании детей, о подходах к построению взаимодействия между ними с давних пор обсуждается отечественными и зарубежными учеными.

Анализ литературы и практики показывает, что традиционный подход, широко распространенный в прошлом, состоял в том, что ведущая роль как специалистов в деле воспитания отводилась исключительно педагогам ДОО. Задача педагога заключалась в том, чтобы просвещать родителей, обучать их правильно обходиться с ребенком. Родители рассматривались как некомпетентные восприимчивики знаний и умений специалистов, что не способствовало установлению между ними отношений сотрудничества.

Не решил проблемы взаимодействия с родителями и другой подход, основанный на понимании образования как сферы услуг. Родители начали активно диктовать условия, ориентируясь на которые нужно было воспитывать ребенка в ДОО. Несмотря на то что потребности и установки родителей принимались всерьез, подлинные педагогические задачи, связанные с развитием, благополучием детей зачастую оттеснялись на второй план в угоду претензиям, желаниям, капризам родителей. В крайнем выражении такая позиция родителей во взаимодействии с педагогами приводила к непропорциональному доминированию, что мешало развитию ребенка.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» в статье 44, помимо прав и обязанностей роди-



телей, закрепляется их ответственность за образование ребенка. Взаимодействуя с педагогами, они должны выбирать форму образования, знакомиться с Уставом организации, с содержанием образовательных программ, технологиями воспитания, обучения детей, защищать права и интересы своих детей.

В ФГОС дошкольного образования провозглашается принцип партнерства с семьей. Основа партнерства — сотрудничество. Оно строится на доверии, компетентности специалистов и родителей, из чего следует принцип выстраивания их взаимодействия не как соперников, а как партнеров в решении общей задачи развития ребенка.

Необходимость взаимодействия семьи и ДОО обусловлена тем, что зачастую родители испытывают сложности в воспитании детей, особенно в ситуациях перехода детей от одной возрастной ступени к другой. Папы и мамы не всегда ориентируются в самостоятельном определении психологических критериев возрастного развития детей, имеют размытые представления о приоритетных задачах обучения, психологических качествах, которые должны быть освоены детьми для их безболезненного перехода из семьи в ДОО, из ДОО в школу. В этой связи взаимодействие педагогов с семьей становится необходимым.

Если мы обратимся к исследованиям ученых, то в педагогике взаимодействие рассматривается как базовая категория, в основе которого, по мнению С. А. Смирнова, лежит совместная деятельность педагогов и родителей по восприятию функций и ролей друг друга, а с другой стороны, личностных качеств.

С. П. Баранов, М. А. Данилова, И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин рассматривают взаимодействие как сущностную характеристику образовательного процесса. Взаимодействие субъектов образовательного процесса определяется ими как «прямое или косвенное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающего их взаимную связь», что является, по мнению П. Ф. Каптерева, одной из важнейших характеристик единого образовательного пространства, оказывающего влияние на развитие личности.

В качестве необходимого условия организации единого образовательного пространства психолог Г. Г. Кравцов предлагает рассматривать развивающую образовательную среду, взаимодополняющими, сопряженными системами которой являются образовательная организация и семья ребенка с абсолютно равными правами и одинаковой степенью ответственности перед обществом.

Анализ литературы показывает, что понятие развивающей среды было предложено психологом Л. С. Выготским. Он подчеркивал, что развитие ребенка возможно лишь при развитии взрослых, с которыми он взаимодействует. В этом контексте взаимодействие специалистов ДОО с родителями предполагает, что семья находится в гуще всех событий, проживаемых детьми вместе со взрослыми (воспитателями, специалистами по физическому воспитанию, ритмике, музыке).

Поэтому педагогам, взаимодействующим с родителями, необходимо создавать условия для развития родителей как субъектов образовательных отношений, активно обсуждающих со специалистами индивидуальные особенности, проблемы в воспитании и обучения детей, пути и способы их решения.

Разработчики стандарта дошкольного образования раскрывают не только требования к взаимодействию педагогов с родителями, но и уделяют важное внимание развитию отношений сотрудничества между ними. Мы разделяем точку зрения Т. В. Кротовой, полагающей, что «сотрудничество» относится к качественно более высокому уровню совместных действий педагогов и родителей..., основано на осознании общих целей, доверительном отношении, общении с равных позиций, где ни одна из сторон не обладает привилегией оценивать, контролировать, указывать, и на стремлении к взаимопониманию» [32, с. 6].

Чтобы семья стала единомышленником педагогов в раскрытии потенциала воспитанников, обеспечении успешности подготовки их к игровой деятельности, педагогам, на наш взгляд, необходимо при выстраивании отношений сотрудничества с родителями опираться на психологические



основы взаимодействия, сформулированные Е. Е. Кравцовой.

Эти основы выражаются в следующих позициях.

► В дошкольном детстве должно существовать единство семейного и общественного воспитания. Они дополняют друг друга, обеспечивая целостное восприятие мира (смысловое и общекультурное).

► Чтобы создавать полноценные условия для развития детей, дошкольная образовательная организация по своему устройству не только должна соответствовать психологическим особенностям дошкольников, но по своей структуре и атмосфере должна быть приближена к семье.

► Педагогам и родителям для согласования совместных усилий в воспитании детей необходимо учитывать психологические законы их развития. Психологи отмечают, что, согласно этим законам, главным видом деятельности детей раннего возраста является предметная деятельность, а главным психологическим достижением, которым овладевают дети к моменту перехода их из семьи в младшую группу детского сада, является речь. Главным видом деятельности дошкольников является игровая деятельность. А главным психологическим достижением, которым они овладевают к моменту перехода в школу, считается воображение. Поэтому и в семье, и в детском саду необходимо создавать условия для становления и развития предметной деятельности, речи, воображения, обеспечивающих не только психологическую готовность детей к игровой деятельности, но и к учебной деятельности в школе.

► Для создания единой общности «педагоги — дети — родители» важно, чтобы родители были реальными, а не декларировемыми субъектами образовательного процесса в ДОО.

Какие же требования надо соблюдать педагогам для выстраивания эффективного взаимодействия с родителями, чтобы обеспечить преемственность общественного и семейного воспитания в развитии детей, подготовке их к игровой деятельности, а в дальнейшем к учебной деятельности в школе?

Согласно основным положениям культурно-исторической теории Л. С. Выготского, психическое и личностное развитие ребенка происходит в особой развивающей среде, которую создают окружающие ребенка взрослые. В этой связи не только педагогам ДОО, но и родителям необходимо создавать развивающую образовательную среду. Учитывая, что значительную часть своей жизни (посещение магазина, театра, поездки к бабушке) ребенок проводит, общаясь с близкими взрослыми, воспринимает и оценивает впечатления от участия в разных событиях через родителей, педагогам важно организовывать систематическое, целенаправленное взаимодействие с семьями воспитанников (**первое требование**). Основной целью взаимодействия с родителями является не передача родителям знаний, умений, навыков, связанных с обучением их новым технологиям воспитания, обучения детей, а превращение их в единомышленников, совместно с которыми необходимо обеспечить условия для полноценного психического и личностного развития детей. Смысл взаимодействия педагогов с родителями связан с развитием и изменением их сознания.

Для изменения родительской позиции, сознания мам и пап необходимо включение семьи в жизнедеятельность ДОО, группы (**второе требование**). Включенность родителей в событийную жизнь ДОО позволяет им не только увидеть своего ребенка в различных ситуациях общения со взрослыми и сверстниками, но и лучше узнать педагогам и родителям друг друга, познакомиться с опытом воспитания детей в других семьях.

Включение родителей в организацию жизнедеятельности детей в образовательной организации — хорошо продуманная, выстроенная система мероприятий в ДОО (Е. Е. Кравцова, Г. Г. Кравцов, Е. Л. Бережковская), которые проживаются детьми вместе с педагогами, родителями в игровой форме.

Не останавливаясь подробно на особенностях участия родителей в разных событиях, выделим некоторые общие правила их организации.

► **Правило первое.** Прежде всего к ним относится систематичность организации разных форм праздников, детско-



взрослых проектов, различного рода акций, смысл которых был бы понятен детям и тем взрослым, кто эти события организует.

► **Правило второе.** Планируя подготовку к событиям, педагогам важно помнить, что не следует родителей не только принуждать, но даже просить участвовать в них, а используя разные виды рекламы, мотивировать их, консультировать при наличии у них соответствующего запроса на участие в событии. Для участия нужно предусмотреть такие моменты, когда инициатива участия в событии исходила бы от семьи. Например, воспитанники старших групп могут вручить родителям малышей 2—4 лет приглашение на экскурсию по детскому саду. Педагог может подготовить анонс предстоящих событий: спектакля с воспитанниками старших групп. Считаем, что перспективно и интересно устраивать общие праздники, походы в гости, причем такие формы организации событийной жизни с разнообразными формами общения будут способствовать объединению детей и взрослых.

► **Правило третье.** Целесообразно, чтобы в различных играх — событиях жизни ребенка в ДОО или группе принимали участие не только родители, но и друзья, родственники, соседи, выпускники ДОО прежних лет. Даже если и не все близкие взрослые (например, мама ребенка) принимают участие в празднике, но все равно они будут обсуждать прошедшее событие дома. Это очень важно как для налаживания более тесного и близкого контакта родителей с детьми, педагогами, так и для изменения мамами и папами своего собственного сознания.

► И наконец, **правило четвертое.** Вовлечение родителей в события ДОО может быть осуществлено «руками ребенка».

Представим ситуацию, когда после прошедшего праздника, посещения родителями группы и организации ими игр, совместных дел с детьми, воспитанники делятся своими впечатлениями друг с другом и с педагогом о том, как интересно они играли с мамой Светы, выполняли поделку с Сережиным папой. Более того, воспитатели просят детей, в том числе и малышей, передать родителям благодарность,



а может быть, даже вместе с подгруппой старших дошкольников формулируют слова благодарности. Что чаще всего делает другой ребенок, приходя домой? Вероятно, он начинает эмоционально рассказывать о том, как другие родители участвовали в празднике вместе со своими детьми, чтобы и его мама или папа в следующий раз приняли участие в разных событиях.

Практика показывает, что даже если незначительное количество семей начинают изменять свою позицию в отношении воспитания ребенка в семье, активно включаться в событийную жизнь ДОО, это уже пусть небольшой, но важный шаг в создании единой общности «педагоги — дети — родители».

Чтобы всем родителям было интересно включиться в событие и они нашли для себя соответствующую нишу, надо сделать так, чтобы как можно больше детей приняло участие в событии в качестве ведущих или помощников мам и пап. Причем если праздник или КВН предполагает соревновательные моменты, конкурсы, то роль членов жюри может быть возложена сначала на педагога и ребенка, а в дальнейшем предложена старшим детям вместе с их братьями и сестрами, родителями.

Подготовка к разнообразным событиям занимает много времени. Это и создание декораций, музыкальных моментов, подготовка призов для победителей викторин, что обеспечивает возможность многим родителям принять участие в подготовке к ним. Очень важно после праздника, досуга, встреч детей и взрослых друг с другом обязательно не забыть упомянуть, что праздник получился хорошим, так как Лена, Петя, Гена, Марина вместе с родителями готовили оформление праздника, а Петя с папой показали удивительные фокусы, Олина мама замечательно играла на рояле, Сережа со старшим братом вырезали медальки для победителей викторины.

В подготовку к событиям может войти и «выполнение детьми и родителями домашних заданий». Дети вместе с родителями пытаются найти ответы на интересующие их вопросы, например, что такое компас, как ориентироваться



с помощью компаса, потому что, когда они пойдут в реальный поход, он им будет нужен.

Опыт показывает, что одни родители будут охотно идти на контакт, в то время как другие будут отмахиваться от ребенка. В этой ситуации воспитателю важно занять психологически грамотную позицию в общении с детьми: не критикуя тех родителей, кто чего-то не знает и не умеет. Воспитатель отмечает тех, кто что-то реальное сказал или сделал, или хотя бы пообещал сделать. Это не только побуждает дошкольников делиться с родителями полученными впечатлениями, но и в большинстве случаев не оставляет равнодушными родителей. Например, после того как ребенок расскажет, что он чему-то научился от других родителей, например, умениям ставить палатку, его мама и папа будут стараться тоже принести и своему ребенку, и группе, которую он посещает, ощутимую пользу.

Совместное проживание игр-событий становится предметом содержательного общения воспитанников, семьи, специалистов ДОО друг с другом, что будет способствовать объединению усилий педагогов и родителей в обеспечении полноценного психического и личностного развития детей, обмену опытом воспитания детей между ними, обогащению опыта общения всех участников образовательных отношений.

Все это позволит создать единую систему непрерывного семейно-общественного образования, единую образовательную среду, в которой имеются все условия для развития всех ее участников.

Предложенные в данном разделе материалы по организации психологических основ взаимодействия ДОО с семьей не исчерпывают всех аспектов решения данной проблемы, а претендуют в основном на освещение некоторых особенностей современных подходов к осознанному и осмысленному выстраиванию педагогами отношений сотрудничества с родителями. О том, какие условия необходимо создавать педагогам для реализации эффективного взаимодействия с родителями в вопросах подготовки детей к игре, речь пойдет в следующем разделе пособия.



2.2

Условия эффективного взаимодействия педагогов с родителями в формировании психологической готовности детей к игровой деятельности

«...**К**огда душа таит зерно пламенного растения — чуда, сделай ему это чудо, если ты в состоянии. Новая душа будет у него и новая у тебя» (А. Грин «Алые паруса»).

Общеизвестно, что от воспитания зависит, каким человеком станет ребенок в будущем. Согласно основным положениям Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» семье принадлежит приоритетная роль в воспитании ребенка. В статье 44 данного закона сказано, «что родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» [1, с. 5]. А воспитатели, специалисты, с которыми общается ребенок, — помощники родителей, которые должны оказывать им поддержку в воспитании детей, сотрудничать с ними, относиться к ним как полноправным участникам образовательных отношений.

Однако беспокойство и тревогу вызывает сложившаяся ситуация, когда педагоги и родители испытывают серьезные трудности в налаживании контактов друг с другом.

Опыт показывает, что проблемы взаимосвязи общественного и семейного воспитания чаще всего возникают, когда у специалистов детского сада и семьи наблюдаются разные требования по отношению к ребенку, связанные с пониманием ими сущности воспитания и обучения. Например, традиционно считается, что мамы и папы в воспитании детей должны подчиняться требованиям ДОО, дублировать содержание образовательной деятельности воспитателей.

К сожалению, несмотря на нелепость и абсурдность этих



выводов, они остаются реально действующими и сегодня, не говоря уже о том, что многие специалисты искренне полагают, что родители выступают лишь как заказчики образовательных услуг, а задача педагогов воспитывать и обучать детей, готовить их к школе.

В психологической науке получены убедительные данные о том, что трудности, возникающие в организации взаимодействия педагогов и родителей, непосредственно отражаются в поведении детей, характере их деятельности, общении с окружающими. Вместе с тем, чтобы компенсировать изъяны семейного и общественного воспитания, скорректировать проблемы в психическом и личностном развитии детей, педагогам важно уметь создавать условия, необходимые для их эффективного взаимодействия с семьей.

Для решения этой проблемы, на наш взгляд, воспитателям, прежде всего, важно знать основные психологические характеристики детей в раннем и дошкольном возрасте, особенности влияния семьи и ДОО на воспитание и обучение детей.

Мы разделяем точку зрения психолога Е. Е. Кравцовой, доказавшей, что семья и ДОО имеют разные функции по отношению к ребенку. Семья создает условия для развития смысловой сферы ребенка: помогает ему осмысливать как деятельность взрослых с предметами, так и его собственную деятельность. Родители организуют игру и изнутри управляют игрой ребенка, помогают ему познакомиться с профессиями взрослых. В ДОО педагоги помогают воспитанникам овладевать разными способами действий с предметами, видами и формами общения, совместной деятельностью со сверстниками, взрослыми, рефлексией многих навыков и умений в предметной, продуктивной деятельности.

Таким образом, семья и педагоги ДОО решают разные психологические задачи на разных ступенях развития детей.

В разработке, выполненной на основе результатов исследований, остановимся более подробно на рассмотрении психологических задач воспитания и обучения детей, рекомендуемых для решения педагогами ДОО и близкими ребенком взрослыми в семье.

Создание взрослыми условий в семье для:

- ▶ осмысления детьми младенческого возраста действий взрослых;
- ▶ осмысления взрослым действий малышом раннего возраста с предметами;
- ▶ обучения дошкольников ролевому взаимодействию, представлениям о профессиях.

Создание педагогами условий в ДОО для:

- ▶ возникновения у младенцев неосознанного подражания;
- ▶ обогащения психологического и инструментального опыта родителей к общению и совместной жизни с малышом;
- ▶ развития предметной деятельности детей раннего возраста;
- ▶ обучения их произвольному подражанию действиям сверстников с предметами;
- ▶ разнообразного общения со взрослыми и сверстниками в коллективной деятельности;
- ▶ рефлексии обмена опытом со сверстниками;
- ▶ знакомства с новыми сферами жизнедеятельности людей.

Таким образом, анализ представленных задач показывает, что в разные периоды жизни ребенка семья и ДОО играют важную роль в его развитии, выполняют разные психологические задачи, которые могут быть реализованы при разном взаимодействии семьи и педагогов на разных этапах психологического взросления детей.

В чем заключается влияние семьи и ДОО на развитие ребенка младенческого возраста? Каковы особенности взаимосвязи педагогов и родителей на самом первом этапе жизни ребенка?

В последнее время в образовательных организациях стали появляться группы, где воспитываются дети младенческого возраста. На базе ДОО создаются консультационные пункты, где родители получают помощь от специалистов



ДОО по разным проблемам развития детей. С каждым годом появляется много различных центров, развивающих групп для мам с малышами, где педагоги заботятся об их двигательном и сенсорном развитии, психологическом и физическом здоровье. Занятия в них направлены на развитие у детей мелкой и крупной моторики, внимания, речи, манипуляций с предметами. Результаты исследования ученых показывают, что дети, прошедшие такие занятия, не только лучше адаптируются к посещению групп раннего возраста, но у них быстрее, чем у сверстников, возникает подражание их действиям, являющееся одним из важных механизмов самообучения человека. А их мамы в ходе таких занятий обогащают свой опыт общения и совместной жизни с малышами.

В раннем возрасте смысловая сфера ребенка продолжает развиваться, а близкие взрослые в семье придают смысл всей деятельности малыша. Например, изучая особенности развития предметной деятельности, мы наблюдали следующую ситуацию. Мальчик Савелий в возрасте одного года трех месяцев взял палку и начал возить ей по полу. Мама говорит: «Ой, какой Сава помощник, как мама, подметает пол». Слова мамы меняют деятельность ребенка. При этом он, с одной стороны, продолжает возить палкой по полу, а с другой — старается действовать палкой, как щеткой.

Если теперь задуматься о том, что получает ребенок в ДОО, то необходимо отметить, что педагоги создают условия для открытия ребенком мира предметов, их свойств, смыслов действий с ними, способов их употребления, сознательного подражания действиям с предметами, выполняемыми окружающими людьми. В отличие от семьи в детском саду имеются все возможности для обучения малышей деятельности «рядом», что, по мнению психологов, является основой для овладения ребенком совместной деятельности со взрослым, а затем и со сверстниками.

Раскрывая особенности взаимодействия педагогов и родителей детей раннего возраста, необходимо отметить, что специалистам важно формировать у близких ребенку взрослых готовность к изменению его социального статуса в период подготовки малыша к дошкольному возрасту, а зна-



чит, и к игровой деятельности, являющейся ведущим (главным) видом деятельности дошкольников. В этой связи специалистам ДОО важно популяризировать психологические знания среди родителей о психологических достижениях ребенка раннего возраста, находящегося в кризисе трех лет, ориентировать их на поиск и определение таких способов общения и взаимодействия с ребенком, чтобы перевести детский негативизм в позитив. Родителям вместе с детьми полезно присутствовать на занятиях психологов, педагогов в качестве их активных участников, чтобы продолжить рекомендуемые игры и задания в семье.

Что дает ребенку детский сад в дошкольном возрасте?

В ДОО дети обогащают свой опыт общения и совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, учатся анализировать умения и навыки в разных видах деятельности, обучают друг друга, знакомятся с разными сторонами жизни людей.

В семье близкие взрослые учат детей игровой деятельности, так как они лучше знают их индивидуальные особенности, знакомят с профессиями людей, создают особую читающую среду для подготовки ребенка к освоению грамоты.

Таким образом, семейное, общественное воспитание — это две важные составляющие дошкольного образования. Семья ответственна за подготовку ребенка к обучению в детском саду, в школе, так как она создает условия для развития смысловой сферы детей. А в ДОО воспитанники обучаются разным видам деятельности, общению, взаимодействию с окружающими людьми.

Определяя условия эффективного взаимодействия педагогов с родителями, считаем, что представленные аспекты образования детей в семье и ДОО, особенности взаимосвязи с родителями должны учитываться педагогами как при разработке рабочих программ, так и программ взаимодействия с родителями (**первое условие**). Полагаем, что это одно из ключевых условий, которое позволит им не только исключить дублирование задач воспитания и обучения, но и



своевременно оказывать помощь семьям в решении имеющихся у детей проблем.

Сотрудничество основано не только на организации педагогами и родителями совместной деятельности, четком осознании ее задач каждой из сторон, но и выстраивании доверительных отношений между ними.

Каким же образом добиться, чтобы педагоги и родители были не оппонентами, находясь, образно говоря, по разные стороны баррикад, а становились союзниками, единомышленниками в воспитании детей?

Общеизвестно, что чаще всего родители не владеют психологическими и педагогическими знаниями, умениями, навыками. Этими знаниями и умениями владеют специалисты-профессионалы, работающие в дошкольной образовательной организации. Поэтому важнейшей задачей педагогов является создание единой общности «педагоги — дети — родители», что позволит наладить диалог с ними, гармонизировать детско-родительские отношения.

Главным инструментом организации любого взаимодействия, в том числе в создании общности между специалистами ДОО и родителями, является педагогическое общение, виртуозное владение педагогами разными его видами и формами.

Как показывает практика, задача эта не простая, так как не каждый воспитатель владеет разными техниками педагогического общения. К тому же родители и специалисты ДОО отличаются разными личными, профессиональными особенностями. Как поведет себя воспитатель: неосознанно выступит хозяином положения, возьмет на себя роль «эксперта», который все лучше знает и имеет право наставлять, поучать мам и пап, указывать на их просчеты в воспитании? Либо, наоборот, педагог покажет себя человеком неуверенным, нерешительным? Как эти его качества будут проявляться во взаимодействии с самоуверенной мамой, равнодушным к проблемам сына папой, любопытной бабушкой?

Не секрет, что многие педагоги, в том числе и руководители ДОО, ограничивают контакты с родителями, в част-



ности их посещение в любое время группы, исходя из соображений, что они могут увидеть то, что им не положено видеть, и сообщить об этом в соответствующие инстанции, тогда у заведующего ДОО будут неприятности.

Такой подход не способствует налаживанию открытых, доверительных отношений между ДОО и семьей, ведет к появлению отчуждения между ними.

Какую же позицию целесообразно занять педагогу, чтобы разные по своим психологическим качествам родители захотели сотрудничать с ним?

При общении с родителями ребенка, считают психологи, первичной и основной, определяющей характер взаимодействия должна являться деловая и предметная позиция «рядом» специалиста ДОО, чтобы исключить возникновение различных барьеров в общении между специалистами и родителями. При этом важно знать и учитывать характер семей, с которыми приходится иметь дело, их состав, образовательный ценз, культурный уровень, материальный достаток, жилищные условия, состояние здоровья ее членов, их личностные и индивидуальные особенности.

Например, к воспитателю обратилась мама по вопросу неуправляемого поведения малыша трех-четырех лет в период адаптации его к детскому саду. Чтобы мама ребенка была уверена, что специалисту важны проблемы ее ребенка, ему целесообразно в общении с ней занять позицию вдумчивого, тактичного слушателя, то есть, говоря психологическим языком, позицию «снизу». Не прерывая маму, важно услышать все ее доводы и суждения, тактично, продуманно вести диалог, чтобы вместе с ней найти приемлемые пути решения проблемы. Использование педагогом позиции «снизу» в общении с родителями возможно и в других ситуациях. Например, воспитатель советуется с папой, по специальности художником-оформителем, какими декорациями оформить зал к празднику. Занимая в общении с ним позицию «снизу», воспитатель находит не только общие точки соприкосновения с ним по рабочим вопросам, но и более свободно обсуждает проблемы ребенка.



В то же время зачастую возникают ситуации, когда педагогу необходимо в общении с родителями занять позицию «сверху». Например, воспитатель проводит групповую консультацию с родителями малышей, как развивать воображение детей в предметной деятельности, предлагает родителям рекомендации, как оборудовать игровой уголок дома в семье, какие предметы, игрушки для него подобрать, как включиться в предметно-игровую деятельность детей. Чтобы родители приняли рекомендации, советы педагога, захотели им следовать, нужно обязательно во взаимодействии с ними занимать позицию «рядом», чтобы укреплять их статус в качестве единомышленников.

Нередко в ДОО между педагогами и родителями возникают недопонимание, а зачастую и конфликты. Например, ребенок в возрасте двух с половиной лет посещает детский сад третий день. Мама приводит его в группу на несколько часов. Ребенок болезненно адаптируется к ДОО, расстается с мамой со слезами. Однажды утром мама сообщает воспитателю, что выходит на работу и будет забирать ребенка поздно вечером.

Какую позицию занять педагогу, чтобы разрешить конфликтную ситуацию: позицию «сверху», «снизу»? Или ограничиться высказыванием: «Ваше право. Вы можете оставить ребенка на целый день. Мы, конечно, сделаем все возможное для Васи, но вы должны понимать, что он будет без вас страдать. Хотя бы покормите его, пожалуйста, дома завтраком, ведь он в детском саду ничего не ест». Но такой выход из ситуации будет не эффективным как для здоровья, адаптации ребенка к ДОО, так и для налаживания отношений, дальнейшего сотрудничества с мамой. Целесообразней всего в общении с мамой занять позицию «рядом». «Я понимаю — у вас, наверное, безвыходная ситуация. Но мне очень жаль ребенка, ведь это может отрицательно сказаться на его здоровье. Давайте еще раз вместе подумаем, как быть в этой ситуации».

Безусловно, взаимодействуя с родителями, необходимо учиться предвидеть конфликтные ситуации. Но если конфликт все-таки произошел, то реагировать на поступки ро-



дителей нужно так, чтобы не усугублять ситуацию, а попытаться прийти к ее конструктивному решению.

Таким образом, чтобы на основе развивающихся доверительных отношений возникали и отношения сотрудничества между ДОО и семьей (**второе условие**), специалистам важно в ходе взаимодействия с родителями владеть технологиями диалогического общения и эффективного сотрудничества с ними.

В практике дошкольного образования педагогу приходится иметь дело с разными типами семей. Понятия полной и неполной семьи, благополучных, неблагополучных семейных отношений давно стали привычными для сознания обычного человека. Однако если вникнуть в сущность этих понятий, то, кроме социальной характеристики, они несут в себе тонкий психологический смысл. Опыт показывает, что часто внешне полные и вполне благополучные семьи с материальным достатком с психологической точки зрения могут считаться неблагополучными. И наоборот, часто неполные семьи, ведущие скромный образ жизни, как раз и являются благополучными с точки зрения создания условий для гармоничного развития ребенка.

В этой связи закономерно возникает вопрос, по каким критериям можно определить, является ли семья благополучной или неблагополучной для психологического взросления ребенка?

Мы целиком и полностью разделяем мнение У. Г. Егоровой и В. С. Собкина, считающих, что в настоящее время для семейного воспитания характерны уменьшение продолжительности общения в семье, дефицит теплоты и внимательного отношения друг к другу, исчезновение совместных форм деятельности ребенка со взрослыми, обучение ребенка полезным знаниям, умениям и навыкам в ущерб развитию его общения с окружающими, игры и воображения.

Анализируя особенности детско-родительских отношений, ученые предлагают новые подходы к пониманию термина благополучной семьи. Психолог Е. Е. Кравцова рассматривает благополучную семью в контексте родительско-дет-



ских отношений как семью, в которой созданы условия для гармоничного развития ребенка.

Изучая семейные отношения в контексте проблемы гармоничного развития детей, специалисты особое внимание уделяют психологическим особенностям семейных отношений. Например, в любой семье один из ее членов «задает норму», то есть знает, что и когда надо делать. Это может быть либо мама, либо папа. Другой семьянин находится «рядом» с ребенком, помогает эту норму принять.

В условиях современных реалий, как показывает практика, встречаются разные типы семей, где нормы могут устанавливать как непосредственные родители — мать, отец, так и бабушка, дедушка. Однако, по данным психологов, дефицит участия одного из основных родителей (отца) в воспитании ребенка неблагоприятным образом скажется не только на построении семейных отношений, но и в целом на развитии ребенка (Ю. Бронфренренер).

Таким образом, учет специалистами психологических особенностей семьи позволит им не только понять причины трудностей в воспитании, обучении ребенка, но и научить родителей, как строить общение и взаимодействие с ребенком для его полноценного психического, личностного развития, что также позитивно отразится на взаимоотношениях родителей и специалистов ДОО.

Психологическое содержание отношений ребенка в семье, критерии, является ли она благоприятной или неблагоприятной для развития ребенка, связаны, по мнению Е. Е. Кравцовой, с наличием так называемой «парной педагогики». Создание в семье условий «парной педагогики» предполагает, что один из ее членов оказывает ребенку «предметную» помощь в выполнении разных заданий, а другие ее члены способствуют принятию и использованию этой помощи в решении разных проблемных ситуаций. Например, мама обучает ребенка, как сделать аппликацию поезда с вагончиками, показывает ему способ выполнения задания, а второй взрослый, например бабушка, не только совместно с ребенком пытается задание выполнить, но и помогает ему осмыслить, принять предложенный мамой способ.



Обратимся к другому примеру. Результаты проведенных нами экспериментальных исследований показали, что у некоторых детей четвертого года жизни наблюдаются различные отклонения от нормы в развитии речи, общения с окружающими, предметной деятельности, что свидетельствует об их психологической неготовности к игровой деятельности. Специалисты ДОО, используя принцип «парной педагогики», сначала обучают родителей общению и взаимодействию с детьми. Затем в зависимости от типа трудностей, испытываемых ребенком, мамы и папы с помощью специальных заданий, разных видов и форм общения формируют у детей воображение, способность управлять своей деятельностью с помощью речи, что является предпосылкой становления и развития игровой деятельности.

Итак, использование «парной педагогики» (**третье условие**) позволит специалистам реализовать индивидуальное обучение детей из разных семей, организовать содержательную работу с родителями, оказать реальную практическую помощь семьям, имеющим детей с проблемами в развитии.

Опыт многолетней работы с педагогами, родителями ДОО показывает, что эффективное взаимодействие семьи и ДОО оказывается полезным не только для обучения и развития ребенка, но положительно влияет на развитие семьи в целом. Положительные изменения в развитии детей побуждают родителей с уважением относиться к педагогам, детскому саду, вызывают у них не только интерес к происходящему, но и желание включаться в совместные дела со специалистами и воспитанниками ДОО.

Учеными доказано, что построение педагогами эффективного и плодотворного взаимодействия с родителями требует от них не только личностных и профессиональных компетенций, связанных с развитием у них способностей построения отношений сотрудничества с родителями, но их непосредственного участия в создании в детском саду устойчивого, стабильно работающего профессионального педагогического коллектива (**четвертое условие**).

Именно устойчивость педагогического коллектива, а не текучесть кадров и позволяет создать в ДОО подлинно раз-



вивающую среду для детей, специалистов и членов их семей, а также для родителей.

Однако, как отмечает Е. Е. Кравцова, никакие усилия педагогов, программы, современные методики не могут изменить игру ребенка, если взрослые не умеют играть. Поэтому главным — **пятым условием**, обеспечивающим преемственность общественного и семейного воспитания в формировании психологической готовности детей к игре, является обучение взрослых игровой деятельности — развитие у них способности играть и управлять игрой.

Таким образом, реализация рассмотренной системы требований к взаимодействию педагогов с родителями: выделение, учет ими приоритетных задач воспитания и обучения детей, использование технологий диалогического общения, «парной педагогики», обучение педагогов и родителей игровой деятельности — создаст основу для их успешного сотрудничества в формировании психологической готовности детей к игровой деятельности.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПОДДЕРЖКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

3.1

Диагностика взаимодействия педагогов и родителей в вопросах подготовки детей к игровой деятельности как предпосылка конструирования программы их обучения в ДОО

В течение 2016—2017 года на базе МАДОУ № 267 Нижнего Новгорода мы проводили работу по изучению особенностей взаимодействия педагогов и родителей в вопросах подготовки детей к игровой деятельности. В ней приняли участие 20 педагогов в возрасте от 30 до 57 лет и стажем педагогической работы от 2 до 37 лет, имеющих первую и высшую квалификационную категорию, а также 100 родителей воспитанников раннего и дошкольного возраста.

Для изучения особенностей взаимодействия педагогов и родителей друг с другом, их ориентированности на учебно-



дисциплинарную или личностную модели взаимодействия мы использовали опросник В. Г. Маралова и В. А. Ситарова, предварительно изменив содержание предлагаемых ими утверждений в соответствии с задачами диагностики (приложения 1, 2).

Педагогам и воспитателям предлагались утверждения, выявляющие их представления об особенностях взаимодействия друг с другом по следующим параметрам: понимание целей и результатов взаимодействия, сложившегося у них образа родителя (педагога), преобладающих средств взаимодействия.

При заполнении опросника респонденту нужно было полностью либо частично согласиться, либо выразить сомнение, «согласен и не согласен в равной степени», либо не согласиться с утверждениями относительно высказываний, характеризующих разные позиции и стороны взаимодействия педагогов и родителей. Чем больше баллов получается у респондентов, тем более выражена во взаимодействии дисциплинарная модель.

Если родитель или педагог не соглашается с данными утверждениями, то его позиция характеризуется личностно ориентированной направленностью (выраженной или умеренно выраженной).

Количественный анализ полученных результатов показал, что у значительной части педагогов (40 %) наблюдается сильно выраженная, а у 30 % умеренная ориентированность на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с родителями; 20 % педагогов демонстрируют умеренную, а 10 % — сильно выраженную ориентированность на личностную модель взаимодействия с родителями.

Анализ ответов родителей показал, что у 55 % родителей наблюдается сильно выраженная, а у 25 % умеренная ориентированность на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с педагогами, 10 % родителей демонстрируют как умеренную, так и сильно выраженную ориентированность на личностную модель взаимодействия с воспитателями.

Анализ полученных результатов позволил нам разделить педагогов и родителей на две группы. В первую группу вошли воспитатели и родители, ориентированные на учебно-

дисциплинарную модель взаимодействия друг с другом. Во вторую группу — специалисты, мамы и папы, у которых наблюдается личностно ориентированная модель взаимодействия друг с другом.

Анализ ответов специалистов ДОО и взрослых членов семьи позволил обнаружить интересные факты. Нам было важно выяснить, по каким показателям их позиции сходятся, а по каким позициям их точки зрения различаются. Мнения педагогов и родителей двух групп совпадают в отношении следующих утверждений: «воспитатель, родитель — главная фигура, от них зависит успех, эффективность взаимодействия ДОО и семьи; становление деловых отношений педагогов с родителями эффективней, чем партнерских», родители должны дома дублировать образовательную деятельность ДОО. Полагаем, что совпадение точек зрения педагогов и родителей по выделенным позициям отражает наличие у них стереотипов в сознании, что затрудняет установление субъект-субъектных отношений между ними.

Воспитатели, мамы и папы, отнесенные к первой группе с сильно выраженной ориентированностью на дисциплинарную модель взаимодействия, считают, что главная цель их общения друг с другом реализовать требования программы воспитания и обучения детей в подготовке их к школе.

Педагоги и родители, отнесенные ко второй группе, с умеренной и выраженной ориентированностью на личностную модель взаимодействия, не согласны с определенными утверждениями. К их числу относятся утверждения, связанные с тем, что образовательная деятельность педагогов и родителей с детьми нуждается в постоянном контроле как со стороны дошкольной образовательной организации, так и семьи. Не согласны они и с утверждениями, что поощрять надо только инициативу, проявляемую педагогами и родителями, которая соответствует поставленным целям и задачам взаимодействия их друг с другом. Такое понимание содержания суждений говорит об их стремлении расширить границы субъективной свободы в выстраивании доверительных отношений друг с другом.

Сравнительный анализ количественных данных педаго-



гов и родителей, вошедших в первую и вторую группы, показал, что даже при наличии у педагогов опыта практической работы с детьми, образования, они не всегда осознают свои проблемы, возникающие во взаимодействии с семьей.

Изучение состояния педагогической практики в дошкольных образовательных организациях позволяет сделать вывод, что преодоление авторитаризма и изменение стиля взаимодействия специалистов с родителями — сложная и серьезная проблема. Даже те педагоги, которые осознают необходимость изменения подходов к практике взаимодействия с семьей, перестроить себя не могут. Трудности, возникающие в общении с родителями, воспитатели нередко объясняют причинами, не имеющими за собой психолого-педагогической основы, например, связывают с низким престижем профессии воспитателя, низкой заработной платой, с личностными характеристиками родителей. Это отрицательно сказывается как на формировании отношений сотрудничества с семьями, так и выработке стиля взаимодействия с ними, который не всегда эффективен и не всегда поддается изменению.

Таким образом, анализ полученных результатов позволяет говорить о том, что большинство педагогов и родителей воспринимают друг друга в ходе взаимодействия только как воспитателей и родителей, не учитывая личностные и индивидуальные особенности, не осознают свою личностную позицию, которая у воспитателей поглощается профессиональной, а у родителей педагогической позицией. Такая ситуация может привести к тому, что воспитатели и родители не будут понимать необходимости изменения себя и как личностей и как воспитателей, что в дальнейшем может стать препятствием для развития полноценного общения и взаимодействия их как друг с другом, так и для развития детей.

Результаты исследования профессиональной деятельности педагогов ДОО, представителей других профессий, проведенного Е. Е. Кравцовой, показали, что осознание ими своей профессиональной позиции (система ценностей, установок по отношению к детям, другим субъектам образова-



тельных отношений) во взаимодействии с окружающими связано с особенностями развития у них игровой деятельности.

Опираясь на данное положение, мы предположили, что осознание педагогами и родителями себя субъектами образовательных отношений, взаимодействующими друг с другом, будет способствовать не только их эффективному сотрудничеству, но и формированию у детей психологической готовности к игровой деятельности.

С этой целью на первом этапе диагностики мы изучали у родителей особенности развития игровой деятельности. Для решения этой задачи была использована методика Т. С. Новиковой «Неоконченная сказка».

Психолог предлагал родителям прослушать следующую сказку:

«В некотором государстве жили-были принц с принцессой. Они так любили друг друга, что не могли расстаться ни на день и все делали вместе. Каждое утро они просыпались, и принц дарил принцессе прекрасный букет цветов, всякий день разный, а принцесса в свою очередь, не доверяя слугам, сама готовила принцу завтрак, причем всегда угадывала его желания и готовила именно то, что ему хотелось. После завтрака принц с принцессой ходили гулять в королевский парк. Надо сказать, что парк этот был не совсем обычный, он был огромный, и каждый раз, гуляя в парке, можно было встретить что-то новенькое, интересное. И вот однажды принц с принцессой, как всегда, пошли гулять в свой замечательный парк и зашли в такое место, в котором еще никогда до этого не бывали. Они увидели какую-то старую, полуразрушенную стену, которая была такая высокая, что заглянуть за нее было невозможно. Они решили узнать, где же она заканчивается и что за ней находится, и пошли вдоль стены. Через некоторое время принц с принцессой наткнулись на калитку в стене и только хотели в нее войти, как неожиданно перед ними возник стражник, который объяснил, что не может пропустить через эту калитку никого, даже



самого короля с королевой. Он рассказал о том, что существует какое-то очень старое предание, которое уже никто точно не помнит, но в котором говорится о том, что в калитку никому нельзя входить, дабы не случилось никаких неприятностей. Принц с принцессой очень огорчились, но решили, что можно найти и другие интересные занятия, кроме хождения в незнакомые калитки, и стали играть в прятки. Водить выпало принцу (или принцессе, в зависимости от пола испытуемого). Принц честно досчитал до десяти и стал искать принцессу. Он искал ее час и два, но никак не мог найти. И вот, увлеченный поиском, принц снова очутился перед таинственной калиткой. Но на этот раз никакого стражника около нее не было, а сама калитка оказалась открыта...»

На этом повествование заканчивалось, и психолог объяснял, что конец сказки утерян и теперь никто не знает, чем закончилась эта история, после чего предлагал придумать и проиграть окончание этой сказки. Родителям предоставляли разные атрибуты, ориентирующие их на организацию разных видов и форм игры. Среди атрибутов были мелкие игрушки, наборы настольного деревянного конструктора, игрушечной посуды, короны, королевские мантии, то есть игровые предметы, при помощи которых человек мог перевоплотиться в одного из героев или строить отношения с другими героями режиссерской, образной или сюжетно-ролевой игры.

Предоставляемые для игры предметы сами по себе были достаточно притягательными и могли (в случае отсутствия у родителей способности управлять своей игрой) провоцировать их на реализацию предметной деятельности с ними.

Как показывают результаты исследований Е. Е. Кравцовой, уровень развития игровой деятельности определяется двумя факторами.

Во-первых, он связан с преобладающей у играющего формой игры (согласно периодизации, предложенной Е. Е. Кравцовой), во-вторых, актуальным для играющего этапом развития игры (Е. Е. Кравцова, М. Г. Копытина).



В своей работе мы взяли за основу следующие этапы развития игровой деятельности, представленные в исследованиях Е. Е. Кравцовой и Г. Г. Кравцова.

Первый этап связан с готовностью к игровой деятельности и определяется способностью играющего принимать и удерживать воображаемую ситуацию, задаваемую извне.

Второй этап характеризуется тем, что играющий способен самостоятельно создавать воображаемую ситуацию и удерживать ее до конца игры.

Третий этап характеризуется тем, что играющий не только самостоятельно конструирует воображаемую ситуацию, но может задавать ее другим.

На четвертом этапе, по мнению Г. Г. Кравцова, игра начинает выступать формой организации жизнедеятельности играющего, когда он способен свободно включать игру в жизнь, а также имитировать в ней различные значимые для него жизненные ситуации и виды деятельности.

За основу анализа изучения особенностей игровой деятельности родителей мы взяли критерии оценки уровня развития игровой деятельности, способностей родителей управлять своей игрой, разработанные психологом Т. С. Новиковой и представленные в таблицах 2 и 3.

Таблица 2

Критерии оценки уровня развития игровой деятельности

Уровень	Характеристика уровня развития игровой деятельности
Нулевой	<p><i>Игра отсутствует или подменяется действиями с предметами, мало связанными друг с другом и с сюжетом</i></p> <p>Родители могут наблюдать за игрой психолога, не включаясь в нее, просто действуют с предметами и подменяют игру отдельными, мало связанными и друг с другом и с сюжетом действиями.</p> <p>Придуманные истории весьма примитивны, могут повторять известные сказки, в которых они могут рассуждать о возможных вариантах продолжения сказки, и так запутываются в своем же продолжении сюжета, что трудно уследить за смыслом происходящего.</p> <p>Родители не отождествляют себя ни с одним из героев сказки, а действуют от третьего лица.</p>



Уровень	Характеристика уровня развития игровой деятельности
Первый	<p>Иногда придуманные варианты решения сложившейся ситуации родители примеряют на себя</p> <p><i>Появляется осмысление предметных действий в контексте заданного сюжета, и частично реализуется инструкция психолога</i></p> <p>Играющие используют в основном действия с предметами, которые уже соотносятся с контекстом рассказанной психологом истории.</p> <p>В своем рассказе уделяют большое внимание описанию мелких деталей. Развитие игровой деятельности на первом уровне развития игры проходит три этапа.</p> <p>На первом этапе игра реализуется индивидуально, и играющие категорически отказываются от партнерства и помощи психолога, они наряжаются, сами изображают того или иного персонажа из сказки, то есть реализуют образную игру, которая строится не по замыслу играющих, а задается предметами.</p> <p>На втором этапе играющие принимают помощь психолога, но в партнеры его родители не берут. Они стремятся выстроить вербальное окончание предложенного им сюжета, не прикасаясь к предметам. Но ни один сюжет они не доводят до логического завершения. Реализуется вербальная игра.</p> <p>На третьем этапе деятельность играющих родителей снова становится индивидуальной</p>
Второй	<p><i>Играющие начинают предварять свою игру придумыванием сюжета, затем с помощью психолога реализуют полноценную режиссерскую игру</i></p> <p>При этом сюжет игры может быть никак не связанным ни с рассказанной психологом историей, ни с придуманным ими самими концом.</p> <p>Придуманные истории могут быть краткими и неинтересными.</p> <p>Иногда во время совместной игры с психологом играющие переключаются на индивидуальную деятельность и доигрывают сюжет самостоятельно.</p> <p>Особенностью второго уровня развития игры является то, что она состоит из двух частей.</p>



Уровень	Характеристика уровня развития игровой деятельности
	<p>Первая часть. Играющие на этом уровне родители реализуют воображение без использования предметов, так как предметы мешают им сконструировать свой замысел.</p> <p>Вторая часть. Реализуется режиссерская игра, которая задается и ведется психологом, а играющий только включается в ее контекст, не удерживает его, не может самостоятельно продолжить, развить или изменить сюжет. Иногда родители могут закончить игру самостоятельно</p>
Третий	<p><i>Предварительное проговаривание своих действий и самостоятельная реализация режиссерской игры</i></p> <p>Родители нуждаются в предварительном проговаривании своих дальнейших действий, но в отличие от второй группы не нуждаются в помощи и поддержке психолога. Свои игровые действия реализуют, как правило, в самостоятельной режиссерской игре (возможно, с элементами образной). При этом могут нарядиться в одного из героев и проиграть сюжет от его имени.</p> <p>Игра может совсем не отражать придуманного ими сюжета, может отражать частично, а может строиться на четком отражении задания психолога.</p> <p>Сюжеты придуманных сказок оказываются не очень глубоки и интересны. Родители играют так увлеченно, что им трудно бывает остановиться. Они так увлекаются самим процессом игры, что теряют при этом контроль и управление над собственной деятельностью</p>
Четвертый	<p><i>Придумывание конца истории с помощью мелких деталей конструктора, а затем самостоятельное проигрывание целостного сценария</i></p> <p>Играющие придумывают конец истории, используя мелкие детали конструктора. При этом они дважды повторяют одно и то же содержание — один раз при придумывании окончания истории, а второй раз при его проигрывании. Придуманные окончания в основном коротки и неинтересны, но их сюжетная линия выстраивается как продолжение рассказанного психологом сюжета.</p>



Уровень	Характеристика уровня развития игровой деятельности
	<p>При выстраивании сюжета могут попросить помощи у психолога.</p> <p>В основном демонстрируют режиссерскую игру и проигрывают придуманные истории, не включая в свою игру психолога</p>
Пятый	<p><i>Самостоятельная реализация режиссерской игры</i></p> <p>Играющие не нуждаются в предварительном сочинении конца истории, а начинают игру сразу.</p> <p>Для построения и осуществления игры им не нужна помощь психолога. Они реализуют режиссерскую игру. Игра отличается развернутым и интересным сюжетом</p>
Шестой	<p><i>Реализация сюжетно-ролевой игры, в которой лидерство принадлежит сначала психологу, а затем начинает строиться самим играющим</i></p> <p>Играющие родители сразу начинают играть в сюжетно-ролевую игру.</p> <p>Принимают помощь психолога и провоцируют его на совместную деятельность.</p> <p>Многим родителям трудно включиться в межролевое взаимодействие, самостоятельно конструировать сюжет и завершить игру.</p> <p><i>Данный уровень развития игровой деятельности имеет два четко выделенных этапа.</i></p> <p><i>Первый этап.</i> Играющие реализуют развернутую сюжетно-ролевую игру, подхватывают сюжет, разворачиваемый психологом. При этом они могут договариваться с психологом об основной линии и правилах игры до начала игровых действий, но с трудом способны сами начать и вести сюжет, и при непосредственном проигрывании зачастую стесняются.</p> <p>Играют очень увлеченно, им трудно завершить игру и выйти из роли.</p> <p>По окончании игры они еще долго готовы говорить о своих игровых действиях.</p> <p><i>Второй этап.</i> Играющие демонстрируют сюжетно-ролевую игру, берут в партнеры психолога, распределяют роли. В результате игра больше напоминает ее обсуждение. Для того чтобы договориться с партнером, как</p>



Уровень	Характеристика уровня развития игровой деятельности
	играть дальше, родители выходят из условного поля игры и проговаривают в реальном времени свои дальнейшие действия, а затем снова принимают условную ситуацию игры. В реальном плане просят помощи у психолога, а в поле игры сами руководят им
Седьмой	<p><i>Реализация разных видов игровой деятельности и управление собственной игрой и собой играющим</i></p> <p>Играющие родители придумывают и проговаривают различные окончания предложенной истории, останавливаются на наиболее, с их точки зрения, интересной версии и проигрывают ее.</p> <p>Сначала они используют сюжетно-ролевую игру, которая может быть как индивидуальной (с воображаемым партнером), так и совместной с психологом, но ведущим в этой паре всегда остается играющий родитель. Затем они реализуют свой сюжет в образной и режиссерской игре.</p> <p>Для разворачивания игровых действий играющим не нужны ни игровые атрибуты, ни помощь психолога</p>

Таблица 3

**Критерии оценки уровня развития субъекта
игровой деятельности (способности управлять своей игрой)**

Уровень	Характеристика уровня развития субъекта игровой деятельности
Нулевой	<p><i>Играющие создают сюжет из реальной позиции</i></p> <p>При этом они находятся на нулевом-первом уровне развития игровой деятельности.</p> <p>Наблюдается соскальзывание родителей на предметно-манипулятивную деятельность.</p> <p>Играющие не способны начать и вести игру ни самостоятельно, ни с помощью психолога</p>
Первый	<p><i>Играющие создают сюжет игры из реальной позиции</i></p> <p>Они могут затрудняться с придумыванием конца сказки. Зачастую предложенная ими фабула — полная копия знакомой родителям из опыта истории и, как правило, не становится сюжетом игры.</p>



Уровень	Характеристика уровня развития субъекта игровой деятельности
	<p>Игра примитивна и однотипна и соответствует первому-второму уровню развития игровой деятельности.</p> <p>Играющие встраиваются в контекст, задаваемый психологом, но задать и удержать собственный контекст им сложно. Даже выйдя из игрового пространства в реальное пространство, они не могут придумать, как изменить ход событий, не могут им управлять.</p> <p>При этом психолог является организатором игрового пространства и ведущим в игре.</p> <p>Играющие все время обращаются за подтверждением правильности своих действий к психологу</p>
Второй	<p><i>У играющих появляется «коллективно-распределенная произвольность» по отношению к игре</i></p> <p>Они еще не могут вести сюжет игры самостоятельно, но с помощью психолога встраиваются в задаваемое игровое поле и внутри игры начинают руководить деятельностью своего партнера, берут на себя функцию режиссера партнером по игре. При этом играющие родители находятся то в игре, то вне игры, а саму игру строят исходя из реальной позиции.</p> <p>Родители часто не могут окончить игру, играют только с определенными партнерами, реализуют преимущественно режиссерскую игру с элементами образной</p>
Третий	<p><i>Играющие придумывают конец истории уже из условной позиции</i></p> <p>В процессе игры для создания сюжета родителям необходим реальный процесс игры с предметами. При этом они могут только задавать себе при помощи предметов игровое пространство (картинку, на которую ему необходимо смотреть), а дальше сочинять, не прикасаясь к ней.</p> <p>Они могут проигрывать режиссерскую игру дважды (один раз при сочинении сюжета, а во второй раз после предложения психолога поиграть). Играющие родители могут не брать в партнеры психолога.</p> <p>Они хорошо владеют игровым пространством, но для того, чтобы его задать и удерживать, им необходим сам процесс игры</p>

Уровень	Характеристика уровня развития субъекта игровой деятельности
Четвертый	<p>Родители оказываются в состоянии сконструировать сюжет из условной позиции</p> <p>Они планируют и разворачивают игру одновременно, не проговаривая предварительно весь ход действий. Игра может быть как режиссерской, так и образной или носить сюжетно-ролевой характер, отличается развернутым сюжетом, а реализация игровых действий может быть как с участием психолога, так и без него</p>
Пятый	<p>Играющий конструирует сюжет исходя из условно-реальной или реально-условной позиции</p> <p>Условно-реальная позиция начинает отчетливо осознаваться родителями.</p> <p>Игра строится от логики играющих, они начинают управлять игровыми действиями, демонстрируют преимущественно сюжетно-ролевую игру, которую ведут сами. Родители проговаривают разные варианты разворачивания сюжета, после чего проигрывают наиболее удачный, на их взгляд, вариант.</p> <p>Для разворачивания игровых действий им зачастую не нужны ни игровые атрибуты, ни помощь психолога</p>

Анализ поведения и особенностей развития игровой деятельности родителей позволил нам поделить их условно на пять групп.

В таблице 4 представлены результаты изучения игровой деятельности родителей.

Таблица 4

Результаты диагностики игровой деятельности родителей

Изучаемые параметры	Значения изучаемых параметров				
	Первая группа	Вторая группа	Третья группа	Четвертая группа	Пятая группа
Уровень развития игровой деятельности	0	2	3	6 (2)	7
Количество участников (в %) от общего числа родителей	20,4	70,0	3	4,6	2,0



Анализ полученных результатов показывает, что:

- ▶ большая часть родителей (70 %) с помощью психолога начинают реализовывать режиссерскую игру;
- ▶ 20,4 % родителей не могут выстроить игровые действия, даже с помощью психолога;
- ▶ 3 % родителей демонстрируют образную и условную сюжетно-ролевую игру;
- ▶ 4,6 % родителей демонстрируют сюжетно-ролевую игру;
- ▶ 2 % родителей используют сюжетно-ролевую игру, как индивидуальную (с воображаемым партнером), так и совместную (с психологом), являясь в ней ведущими.

Группа 1 (нулевой уровень развития игровой деятельности)

Родители, отнесенные к данной группе, не смогли выстроить игровые действия даже с помощью психолога. После прослушивания сказки и предложения ее продолжить и проиграть они создавали сюжет, а играть отказывались, отмечая, что они давно уже не дети; не хотят выглядеть смешными. Ряд родителей испытывали трудности с придумыванием окончания сказки. Другие мамы и папы составляли короткие схематичные сюжеты с неопределенным концом.

Приведем примеры игровой деятельности родителей, отнесенных к разным группам.

Пример 1

Галина, 58 лет (уровень субъекта — нулевой)

После прослушивания и предложения поиграть Галина долго молчала и казалась растерянной.

«Может быть, принцесса спряталась за эту дверь, нарушив древнее предание, поэтому с ней и случилось несчастье. Может быть, она попала в какую-то сказочную страну и начала путешествовать по ней, а затем принц нашел, спас ее, и как всегда все закончилось хорошо».

Обыгрывать сказку отказалась.

Группа 2 (второй уровень развития игровой деятельности)

Родители, отнесенные к этой группе, предваряют свою игру придумыванием с сюжета, затем с помощью психоло-



га и педагогов реализуют полноценную режиссерскую игру. Совместно реализуемая режиссерская игра ведется психологом, а родители только встраиваются в контекст, задаваемый им. При этом им сложно удержать этот контекст, самостоятельно продолжить, развить или изменить сюжет. Придуманные сюжеты не интересны и представляют собой комбинацию известных сказок.

Пример 2

Светлана, 43 года (уровень развития субъекта — нулевой)

После прослушивания сказки стала придумывать ее продолжение.

«Любопытство взяло над собой верх, и принцесса, увидев, что у калитки никого нет, решила там спрятаться от принца и заодно посмотреть, что же там может быть опасного. Принц в это время отправился искать принцессу и долго бродил по саду, и наконец дошел до калитки, которая оказалась открыта. Он вошел в нее и увидело зайца.

— Ты кто? — Спросил заяц.

— Я принц и ищу свою принцессу. Не видел ли ты, куда она пошла?

— Она пошла по этой тропинке прямо к домику Бабы-Яги. Боюсь, что с ней могло случиться что-то недоброе.

Долго принц шел по тропинке, пока не увидел домик на курьих ножках, в котором жила Баба-Яга. Он постучал и, не дождавшись ответа, вошел в избушку. Баба-Яга лежала на печи, а принцесса пряла для нее пряжу. Она очень обрадовалась, увидев принца. Баба-Яга сказала: «Сначала исполни три моих желания, а потом заберешь свою принцессу». Принц очень любил свою принцессу, поэтому сразу же согласился исполнить все желания Бабы-Яги. Принц с принцессой вернулись домой и с тех пор больше не нарушали никаких запретов».

На предложение поиграть Светлана согласилась, но



сама начать игру не смогла, а ждала помощи психолога.

Психолог: «Как будем играть?»

Светлана: «Не знаю. А как нужно?»

Психолог: «Давайте придумаем».

Светлана: «Давайте!» (пауза)

Психолог: «Вы кем хотите быть?»

Светлана: «Принцессой».

Психолог берет кубик и говорит: «Принцесса, посмотри, какое сегодня чудесное утро. Мне кажется, что в нашем парке, как никогда, веет чем-то загадочным и таинственным». Светлана молчит.

Психолог: «О чем ты задумалась, моя милая принцесса?»

Светлана берет второй кубик: «Я думаю, что тебе завтра приготовить на завтрак».

Психолог: «Ты, как всегда, думаешь о том, как меня порадовать». При этом строит из кубиков стену с калиткой. «Смотри, какая старая высокая стена».

Светлана молчит.

Психолог: «Пойдем посмотрим, где она кончается».

Светлана: «Пойдем, посмотрим. Может быть, найдем, где она кончается, а может быть, и не найдем».

Психолог: «Принцесса, я вижу калитку. Интересно, что за ней? Давай войдем?»

Светлана соглашается с психологом.

Психолог ставит третий кубик вместо стражника. Светлана ждет.

Психолог за принца: «Ну что ж, постараемся найти себе другое, не менее интересное занятие. Я предоставляю право выбора моей прекрасной принцессе».

Светлана: «Давай поиграем в прятки. Я люблю играть в эту игру!»

Психолог: «Давай. А кто будет водить?»

Светлана: «Не знаю».

Психолог: «Ну хорошо, я буду водить. Прячься. Считаю до десяти».



Светлана убирает стражника, а затем проводит кубик, замещающий принцессу, в калитку, после чего перемещает его в пространстве «за стеной» до тех пор, пока в игру не включается психолог.

Далее совместно с психологом разыгрывается сюжет, придуманный Светланой. В процессе игры Светлана ведет себя неуверенно и практически всегда выстраивает свои игровые действия в зависимости от действий психолога (находится в его поле).

Группа 3 (третий уровень развития игровой деятельности)

Родители данной группы предваряли свои действия планом, в основном демонстрировали образную и условную сюжетно-ролевую игру, предлагая в последней психологу взять роль, противоположную той, которую принимали на себя. При разворачивании игровых действий не учитывали позицию партнера в игре. При попытке психолога как-то развернуть сюжет родители чаще всего его останавливали и предлагали встроиться в заданный ими контекст игры. Таким образом, по форме эта деятельность напоминает сюжетно-ролевую игру, а по содержанию остается режиссерской с элементами образной.

При проигрывании образной игры родители часто выходили в реальное пространство, чтобы посоветоваться с психологом, получить от него поддержку. Сюжеты окончания, как правило, были просты и неинтересны, содержали элементы известных сказок.

Группа 4 (уровень развития игровой деятельности — 6 (2))

Родители, отнесенные к данной группе, демонстрируют сюжетно-ролевую игру. При этом они начинают играть сразу. Они способны придумать интересный сюжет и поддерживать межролевое взаимодействие, активно принимают помощь психолога, поскольку им сложно самим развивать контекст игры.

Пример 4

Ирина, 42 года (уровень субъекта — второй)

После прослушивания сказки Ирина попросила время подумать, после чего начала распределять роли.



Ирина (вне игры): «Я буду принцем, а Вы принцессой». Строит вместе с психологом стену и калитку из столов и стульев, после чего предлагает ему пройти за стену, а сама надевает мантию и корону.

Психолог располагается по ту сторону стены, садится на стул, берет платок и карандаши и делает вид, что вяжет.

Ирина за принца: «Больше никогда не буду играть с принцессой в прятки. Совсем ничего не понимает. Ну, где можно сидеть целых два часа? (Останавливается возле калитки.) Теперь понятно. Моя принцесса путешествует по ту сторону забора». (Входит в калитку и идет по направлению к психологу, а затем останавливается и предлагает психологу.)

Ирина (вне игры) говорит: «Давайте, принцесса вошла в калитку и превратилась в ведьму».

Ирина говорит за принца: «Принцесса я тебя нашел!»

Психолог: «Проваливай отсюда поскорее, а то собак спущу. Мало не покажется».

Ирина: «Вот теперь я тебя узнал. Ты колдунья с высоких гор. Я тебе подарки принес». Берет в группе коробку и отдает ведьме.

Психолог: «Вот то-то (открывает коробку). Какой большой изумруд! Зачем пришел?»

Ирина: «Здесь моя принцесса не проходила?»

Психолог: «Невоспитанная девчонка! Никаких подарков не принесла».

Ирина: «Где она?»

Психолог: «А догадайся с трех раз!»

Ирина вне игры, обращается к психологу: «Как же принцу догадаться, что это принцесса? А что если он увидит у нее на руке родинку в виде цветка, которая была только у его принцессы?»

Психолог: «Давайте попробуем!»

Ирина: «Да, я с первого раза угадаю. Ты моя принцесса!»

Психолог: «Ишь ты, какой шустрый. Ну докажи мне тогда свою любовь. Поцелуй меня. Давно я с таким красавцем не целовалась». Принц «целует» ведьму.



Ирина (вне игры): «А что, если она превратилась в принцессу, но ее заколдовали?»

Психолог: «Мне кажется, что это неплохая идея (за принцессу) — (протягивает к принцу руки и говорит на непонятном языке) Куляу нока турина ку!»

Ирина: «Милая принцесса, пошли скорее отсюда, пока не случились новые неприятности». (Принц с принцессой выходят за калитку.)

Психолог: «Милый принц, как я тебя люблю!»

Ирина: «Принцесса, я тебя расколдовал. Пойдем скорее в замок и пришлем сюда каменщиков, чтобы они заложили калитку-ловушку камнями».

Группа 5 (седьмой уровень развития игровой деятельности)

Родители, отнесенные к данной группе, используют сюжетно-ролевую игру, как индивидуальную (с воображаемым партнером), так и совместную (с психологом), являясь в ней ведущими. Они используют и развернутую образную игру (в рамках сюжетно-ролевой), планируют и разворачивают игру одновременно, не проговаривая предварительный ход действий. Они способны создать сюжет из условной позиции и управлять собственной игровой деятельностью.

Пример 5

Инна, 38 лет (*уровень субъекта — четвертый*)

После прослушивания сказки Инна немного подумала, а затем сделала из стульчиков стену с калиткой и обратилась к психологу с просьбой взять на себя роль стражника.

Инна (за принцессу): «Как бы спрятаться так, чтобы принц меня не нашел». Подходит к калитке.

Психолог: «Принцесса, сюда нельзя!»

Инна: «А я и не собираюсь. Больно мне нужна твоя калитка. Что же придумать, чтобы он отсюда исчез? У меня в кармане есть волшебное кольцо. Кто его наденет на палец, сразу уснет (обращается к стражнику). Хочешь, я подарю тебе красивое колечко на палец?»

Психолог: «Спасибо, принцесса». Стражник надевает кольцо на палец.



Инна: «Так, кольцо не помогло. Мне хочется зайти в калитку, как никогда. Совсем забыла, ведь у меня есть с собой волшебная дудочка, которую мне подарила на день рождения крестная. Я даже еще не знаю, в чем ее волшебство. Сейчас проверим». Играет на дудочке.

Психолог начинает танцевать и в танце удаляется.

Инна: «Все, вход свободен». Проходит в калитку, берет кубики и игрушки и рассаживает их на ковре, а сама возвращается, поворачивает на голове корону и говорит изменившимся голосом (за принца): Уже два часа хожу по парку, во все уголки заглядывал, но нигде нет моей принцессы. У стражника, что ли, спросить, может, она тут проходила. Но стражника у калитки не было. Наверное, принцесса как-то обманула стражника и нарушила запрет. (Заглядывает через калитку.) Какая красота! Как в сказке!»

Принц увидел клумбу с цветами необычной красоты и стал любоваться ими. На первый взгляд, цветы показались ему обыкновенными растениями, но, присмотревшись, он увидел в них лица людей, смотревших прямо на него.

Инна: «Зря я не послушала стражника и вошла в эту калитку. Теперь мне суждено погибнуть, ведь цветы на этой клумбе живут до захода солнца».

Инна (за принца): «Должен быть какой-то выход. Я найду его и спасу тебя, принцесса». Осмотревшись, принц увидел большой камень с надписью: «Если ты сумеешь добыть воду из глубокого колодца и польешь все цветы на этой клумбе, сказав при этом доброе слово каждому растению, то предание потеряет свою силу и цветы снова превратятся в людей». Принц был добрым, сильным и умным человеком. Он справился с этим испытанием. Все цветы снова превратились в людей. Увидев принцессу, принц не мог сдержать слез, крепко обнял ее, и, взяв друга друга за руки, они снова вернулись во дворец.



Анализ поведения и деятельности родителей в контексте развития у них способностей управлять своей игрой позволил нам условно поделить воспитателей на три группы.

В таблице 5 представлены результаты изучения способностей родителей управлять игрой.

Таблица 5

**Результаты диагностики способностей родителей
управлять игрой**

Изучаемые параметры	Значения изучаемых параметров		
	Первая группа	Вторая группа	Третья группа
Особенности развития у родителей способностей управлять своей игрой	0	2	4
Количество участников (в %) от общего числа родителей	89, 2	8	2,8

Полученные результаты показывают, что большинство родителей не умеют управлять собственной игрой.

Группа 1 (нулевой уровень развития игровой деятельности)

Родители создают сюжет из реальной позиции, при этом не могут самостоятельно начать и вести игру, придумать, как изменить ход событий и управлять ими. Все их игровые действия полностью зависят от действий психолога, который является организатором игрового пространства и ведущим в игре.

Пример 1

Павел, 45 лет (уровень игры — второй)

После прослушивания сказки Павел уточнил задание, а затем начал придумывать окончание.

«Принцесса зашла за калитку и попала в подземное царство, где было темно и сыро. Правителем этого большого подземного царства был Кинг-Конг. Он схватил принцессу и запер ее в темницу. Принц тоже вошел в калитку и тоже попал в подземелье. Он стал расспрашивать Кинг-Конга о принцессе. Кинг-Конг



ответил, что принц сможет увидеть свою принцессу, если выполнит три задания: отремонтирует мост через реку, сравняет с землей большой холм за рекой, построит высокий забор вокруг темницы.

Принц взял инструменты и пошел строить мост через реку. По дороге он встретил муравьев, которые строили муравейник. Это были муравьи-волшебники. Принц помог им построить муравейник, а они помогли ему построить мост через реку, сравнить холм с землей и построить забор вокруг темницы. Муравьи все быстро сделали, и принц увидел за холмом дворец, выломал ее, а за дверцей была принцесса. Принц привел принцессу к Кинг-Конгу, и он отпустил их в замок». От предложения психолога проиграть сказку Павел отказался.

Группа 2 (второй уровень развития субъекта игровой деятельности)

Родители, отнесенные к этой группе, не могут создавать и вести сюжет игры самостоятельно, но с помощью психолога встраиваются в задаваемое им игровое поле и внутри игры начинают руководить его деятельностью.

Они не столько играют, сколько управляют партнером по игре (берут на себя функцию режиссера), демонстрируют образную, условную сюжетно-ролевую игру, часто останавливают игру, чтобы попросить помощи у психолога, как дальше строить сюжет.

Пример 3

Юрий, 32 года (уровень игровой деятельности — третий)

После прослушивания сказки Юрий немного помолчал.

Юрий: «Думаю, принцесса вошла в калитку, укололась о розовый куст и уснула. Принц тоже нарушил запрет, потому что искал принцессу. Сначала он никак не мог ее разбудить, но потом ему это удалось, и они, счастливые, вернулись в свой замок, все закончилось хорошо, как это всегда бывает в сказках».

Юрий надел корону и мантию и сказал, что будет принцем, а психологу тоже предложил надеть корону и мантию и принять на себя роль принцессы.

Юрий (вне игры): «Играть, так играть». Обращается к психологу: «Ложитесь на диван. Принцесса как будто спит».

Затем Юрий построил из стульев стену с калиткой и вошел в калитку. «Где же принцесса?» (вне игры) Принц видит вдали кровать с пологом, а возле нее большой розовый куст. Он идет к кровати и «отдергивает» полог. Юрий продолжает: «Принцесса спит. Сейчас мы ее разбудим», — начинает трясти психолога, говоря: «Дорогая, просыпайся, я тебя нашел».

Юрий: «Закройте глаза. Принцесса заколдована». Психолог закрывает глаза.

Юрий: «Не просыпается!», осматривает принцессу, при этом говорит: «Что это? Капелька крови. Наверно, принцесса укололась о розовый куст и уснула вечным сном. Надо испечь наш любимый кекс, и принцесса проснется». Юрий берет посуду и кубики и делает вид, что печет кекс, затем восклицает: «Сейчас она проснется!»

Психолог не открывает глаза.

Юрий: «Сейчас я досчитаю до трех раз, и она проснется. Раз, два, три».

Психолог открывает глаза: «Ты кто?»

Юрий: «Я твой принц. А ты кто?»

Психолог (вне игры): «Давайте без глупостей ; принцесса узнала принца».

Юрий: «Ложитесь снова на диван!»

Психолог ложится на диван. Далее сказка доигрывается по сценарию Юрия.

Г р у п п а 3 (четвертый уровень развития субъекта игровой деятельности)

Родители, отнесенные к этой группе, способны управлять собственной игровой деятельностью самостоятельно. Они конструировали сюжет из условной позиции, планировали



и разворачивали игру одновременно, приглашали психолога к участию в игре, но при этом не нуждались в его помощи в плане конструирования и развития сюжета и всегда оставались ведущими в игре.

Пример 4

Марина, 45 лет (уровень игры — седьмой)

После предложения продолжить и проиграть сказку Марина некоторое время думала, а затем попросила психолога взять на себя роль принца. Психолог помог Марине построить из столов и стульев стену с калиткой, после чего она ушла по ту сторону стены, села и стала читать книгу.

Психолог надевает корону и мантию, говорит: «Я уже просто не знаю, что думать! Надо идти в замок и звать кого-то на поиски принцессы (останавливается возле калитки). А может быть, она вошла сюда? Придется тоже нарушить запрет. Другого выбора нет (входит в калитку). Какое неприятное место. Солнца нет, сыро, серо и мрачно. Но ничего не поделаешь — вперед. А вот и моя принцесса».

Марина (вне игры): «Это не принцесса (встает и двигается навстречу принцу), — говорит: Я же предупредал, что сюда нельзя. Никому нельзя: ни королю, ни королеве».

Психолог: «Стражник! Но калитка была открыта».

Марина: «Ну и что? Правило нельзя нарушать, открыта калитка или закрыта».

Психолог: «Дело в том, что я потерял свою принцессу и думал, что она вошла сюда. Ты ее случайно не видел?»

Марина: «Ты сказал “свою принцессу”, но это не так. Принцесса у нас уже давно общая, и тебе придется с этим смириться».

Психолог: «Как ты смеешь так говорить со мной, подлый вассал. Говори скорее, что ты сделал с моей принцессой, или я проткну тебя, как куропатку».

Марина накидывает мантию: «Принц, не трогай стражника! Я люблю его и больше не могу этого скрывать».



Оставь нас и себе найди другую принцессу».

Психолог: «Ну, что ж, прощай!» (Выходит из калитки.)

Марина надевает корону, бежит навстречу принцу: «Милый принц, ты зачем входил в калитку? Ведь стражник сказал, что этого делать нельзя».

Психолог: «Принцесса, ты же любишь стражника!»

Марина: «Прости, принц, я поняла, что люблю тебя! Я заколдована, а в калитку я не входила».

Психолог: «Принцесса, я тоже люблю тебя. Сегодня и правда какой-то странный день. Пойдем скорее домой, в замок!»

По результатам диагностики родители были объединены в пять групп, каждая из которых характеризуется определенным уровнем развития игровой деятельности и субъекта игровой деятельности. Распределение родителей по группам, каждая из которых характеризуется определенным уровнем развития игры и субъекта игровой деятельности, приведено в таблице 6.

Таблица 6

Распределение родителей по уровням развития игры и субъекта игровой деятельности

Характеристика групп	Первая группа	Вторая группа	Третья группа	Четвертая группа	Пятая группа
Уровень игры	0	2	3	6(2)	7
Вид игры	—	Режиссерская	Образная	Сюжетно-ролевая	
Уровень субъекта	0	0	2	2	4
Число родителей (%)	21,4	67,0	2,9	5,8	2,9

Анализ данных таблицы показывает связь между уровнем развития способностей родителей управлять игрой и формой реализуемой ими игры.

Так, уровень развития способностей управлять игрой выше у тех родителей, которые используют сюжетно-ролевую игру. В то же время наиболее низкий уровень развития



способностей управлять игрой наблюдался у родителей, которые при проигрывании сказки не использовали сюжетно-ролевую игру.

Следующим шагом нашего анализа являлось изучение соответствия между особенностями игры родителей и их способностью владеть, управлять собственной игрой (произвольностью игровой деятельности). В результате диагностики мы выделили пять групп, которые характеризуются определенным уровнем развития игровой деятельности и субъекта игровой деятельности. Например, у всех родителей третьей группы уровень развития игры — 3, а уровень развития произвольности игры — 2. При этом только в первой группе значения уровней развития игры и субъекта совпадают (0 — 0). Такую ситуацию в игровой деятельности людей ученые считают ситуацией гармонизации игры. Если же у играющих родителей наблюдается нарушение равновесия между уровнем развития игры и способностью человека управлять своей игрой, то такая ситуация определяется как дисгармонизация игры.

На основании особенностей соотношения у родителей уровня развития игры и уровня развития способности управлять игрой мы объединили родителей в две группы.

В первую группу вошли родители, у которых не было выявлено развития игровой деятельности, а следовательно, и развития произвольности по отношению к ней (раз нет игры, то нечем управлять). Формально эта ситуация соответствует гармонизации (уровень игры 0 и уровень субъекта игры 0, уровни игры и субъекта равны).

Вторую группу составили родители, у которых уровни развития игры и субъекта различны: (2—0); (3—2); (6—2); (7—4), что соответствует ситуации дисгармонизации игры.

Психолог Т. С. Новикова доказала, что развитие игры всегда опережает развитие субъекта игры. В этой связи родителям необходимо помочь освоить способы и средства управления собственной игрой на уже имеющемся у них уровне развития игровой деятельности.

Как было отмечено, согласно точке зрения Е. Е. Кравцовой, только взрослые, которые умеют играть и управлять

игрой, могут создать условия, обеспечивающие безболезненный переход детей от предметной к игровой деятельности.

В этой связи представляется целесообразным изучить психологическую готовность детей к игровой деятельности и соотнести полученные результаты с особенностями игровой деятельности педагогов и родителей.

3.2

Диагностика психологических характеристик детей, воспитываемых педагогами и родителями, имеющих разные особенности игровой деятельности

В первой главе отмечалось, что психологическая готовность к игровой деятельности является, с одной стороны, определенным уровнем психического развития ребенка в период кризиса трех лет, а с другой стороны, важнейшим итогом его развития в раннем возрасте.

По данным самых разных исследователей, более половины детей четвертого года жизни приходят в младшую группу ДОО психологически неготовыми, что ведет к возникновению у них с самого начала обучения серьезных трудностей и проблем в общении с окружающими, в развитии речи, предметной деятельности. При этом психологический возраст детей, психологически неготовых к дошкольному обучению, отстает от паспортного, в результате чего в дошкольных группах детского сада оказываются дети, являющиеся по своему психологическому возрасту не дошкольниками, а детьми раннего возраста. Эти дети могут значительно отличаться друг от друга. При этом некоторые дети могут бояться проявлять инициативу, другие могут, наоборот, проявлять ее в деятельности, которая будет носить малоосмысленный характер (они не понимают, что делают). Ряд детей могут испытывать затруднения, когда необходимо что-то вообразить, другие воспитанники могут уйти в



свое воображение и «выпадать» из совместной деятельности со взрослым.

Анализ литературы показывает, что становление и развитие инициативы, самостоятельности, воображения как самостоятельной функции в раннем возрасте ученые, как правило, связывают с предметной деятельностью. Именно она, по мнению исследователей, обеспечивает инициативу ребенка — возможность действовать, причем эти действия являются с самого начала для ребенка осмысленными. Так, например, в предметной деятельности сам ребенок ставит цель, находит и реализует способ ее исполнения, получает практический результат, то есть происходит развитие способности управлять предметной деятельностью. Однако исследования Н. В. Разиной показывают, что развития одной предметной деятельности в раннем возрасте недостаточно для развития психологической готовности детей к игровой деятельности.

Результаты наших исследований доказали, что переходы от предметно-манипулятивной деятельности к игре и от речи к воображению связаны с развитием ситуативно-контекстного общения ребенка с окружающими, которые позволяют ему принимать ситуативно возникающие задачи и находить адекватный способ деятельности в созданной воображаемой ситуации.

Чтобы обеспечивать условия для безболезненного перехода детей от предметной к игровой деятельности, педагогам и родителям важно изучать психологическую готовность детей к игре.

Для изучения особенностей развития у детей раннего и дошкольного возраста, их психологической готовности к игровой деятельности мы использовали методики О. В. Лещинской-Гуровой «Кастрюля», «Волшебный человечек», «У куклы Кати день рождения».

По методике «Кастрюля» детям предлагалось поиграть с фотобачком (предметом, предназначенным для проявления фотопленки и абсолютно незнакомым современным детям). При этом психолог занимал нейтральную позицию и никак не вмешивался в деятельность детей, а через некоторое вре-



мя детям предлагался тот же самый предмет, но теперь педагог-психолог активно моделировал и переосмыслил ситуацию, задавая разный контекст предмета (фотобачок-кастрюля), побуждая детей к активному включению в деятельность.

Вначале педагоги изучали способность ребенка к предметной деятельности и игре, а затем способность принять воображаемую ситуацию и находить адекватный способ действия в ней.

В задании «Волшебный человечек» детям демонстрировали робота-трансформера. При этом педагог-психолог также сначала не включался в деятельность детей, а через некоторое время задавал им разные воображаемые ситуации, например, робот обращался к ребенку, предлагая ему подружиться и вместе поиграть.

В методике «У куклы Кати день рождения» детей побуждали поиграть со знакомыми игрушками: куклой, зайкой, машиной, чайной парой. Через некоторое время психолог показывал воспитанникам нарядную куклу, и при помощи вопросов детей подводили к тому, что у нее день рождения, предлагали пригласить к ней гостей и отпраздновать его.

Описанные методики позволяли выявить особенности освоения детьми ситуативно-контекстного типа общения, которое характеризуется развитием у них умений:

- ▶ выделять условность позиции взрослого;
- ▶ понимать и принимать задаваемый им контекст общения и деятельности.

Всего в исследовании приняли участие 100 детей раннего и дошкольного возраста.

Поведение и деятельность детей были проанализированы нами с точки зрения развития у них способностей построения индивидуальной совместной с педагогом предметной деятельности, с учетом контекста, задаваемым им, умений принимать (не принимать), удерживать воображаемую ситуацию, задаваемую взрослым, включаться (не включаться) в его деятельность, принимать (не принимать) его в свою деятельность, поиска и нахождения адекватных способов деятельности в воображаемой ситуации, использова-



ния речи как средства общения и построения воспитанниками своей деятельности.

Анализ особенностей поведения, деятельности, общения детей в процессе выполнении заданий «Кастрюля», «Волшебный человечек», «У куклы Кати день рождения» позволил нам отнести детей разного календарного возраста к одной из шести групп.

Дети, отнесенные к *первой группе*, их оказалось 18 %, не принимали воображаемую ситуацию, они воспринимали только непосредственный смысл задаваемых взрослым вопросов, не включались в совместную деятельность с ним. Они либо выполняли манипулятивные действия с фотобачком, игрушками, с роботом-трансформером, либо предметно-специфические. Некоторые из них подменяли деятельность ситуацией общения, высказывались по поводу отдельных свойств используемых ими в деятельности предметов, а не по поводу предметной ситуации в целом.

Дети, отнесенные ко *второй группе* (16 %), также не видели условности позиции взрослого, некоторые из них либо не принимали задаваемую воображаемую ситуацию, либо эпизодически действовали в чужой воображаемой, копируя способы деятельности взрослого.

Дети, отнесенные к *третьей группе* (32 %), выделяли в общении со взрослым условность его позиции, включались в его деятельность, эпизодически подыгрывали ему, однако в свою предметную деятельность его не принимали. Их высказывания были много содержательней, чем у воспитанников предыдущих групп, и связаны с осмыслением детьми предметной ситуации в целом.

Воспитанники, отнесенные к *четвертой группе* (15 %), строили свою деятельность, ориентируясь на контекст взрослого, то есть они принимали задаваемую педагогом воображаемую ситуацию. Наблюдались попытки реализации адекватного способа деятельности, например, при отсутствии в группе необходимой для сюжета игрушки, дети использовали предметы-заместители, но только в одном значении. Воображаемую ситуацию, задаваемую взрослым, дети, отнесенные к этой группе, не удерживали. Как только педагог



прекращал играть, они соскальзывали на манипуляции с предметами.

Дети, вошедшие *в пятую группу* (11 %), сразу же начинали подчинять свою деятельность контексту взрослого. Они с удовольствием включались в деятельность взрослого, проявляли инициативу, принимая его в свою деятельность, находили адекватные способы деятельности в воображаемой ситуации, удерживали ее длительное время после ухода взрослого из игры, вносили небольшие изменения в сюжет игры. В речи эти воспитанники отражали развернутые перспективы своей игровой деятельности, но при наличии реальных предметов включали и вербальный план.

Дети, отнесенные *к шестой группе* (их оказалось 8 %), принимали, удерживали и создавали свою воображаемую ситуацию после ухода педагога из игры. Один и тот же предмет, переосмысляемый взрослым, они использовали в разных значениях: и как атрибут для игры, и как материал для предметной деятельности. С помощью речи дошкольники этой группы управляли поведением взрослого в совместной с ним и индивидуальной игре.

Психологи отмечают, что особенности общения и взаимодействия воспитателя с детьми, связанные с развитием умений педагогов играть, управлять собственной игрой, оказывают существенное влияние на формирование у детей психологической готовности к игре. Однако значительную часть времени ребенок проводит не только в ДОО, но и дома.

Как уже было отмечено, именно семья создает условия для развития смысловой сферы детей, развития у них способности играть. В этой связи мы решили выяснить, как связаны между собой психологическая готовность детей к игре и особенности развития у родителей способностей играть и управлять своей игрой.

В таблицах 7 и 8 приведены результаты соотнесения особенностей развития психологической готовности детей к игре с особенностями развития у родителей способностей управлять своей игровой деятельностью.





Таблица 7

Результаты соотношения уровня развития психологической готовности детей к игровой деятельности с особенностями развития игровой деятельности родителей

Номер группы	Количество родителей, %	Уровень игры мам и пап	Количество детей	Количество детей (%)											
				У куклы день рождения			Кастроля			Волшебный человек					
				высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий			
1	20,4	0/0	23	3,6	37,8	58,6	2,5	20,5	77	4,8	19,5	75,7			
2	70	2	19	10,7	24,9	64,4	6,9	19,4	73,7	5,9	21,7	72,4			
3	3	3	12	4,3	34,5	61,2	7,8	18,5	73,7	4,3	17,8	77,9			
4	4,6	6(2)	33	13,3	38,4	51,7	8	19,4	72,6	5,8	17,2	77			
5	2,0	7	15	3,5	32,4	35,9	7,5	20,8	71,7	5,2	16,9	77,9			

Таблица 8

Результаты соотношения уровня развития психологической готовности детей к игре с уровнем развития способностей их родителей владеть игрой

Номер группы	Количество родителей	Уровень игры субъекта игры родителей	Количество детей	Количество детей (%)											
				У куклы день рождения			Кастроля			Волшебный человек					
				высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий			
1	88	0/0	48	6,2	29,1	64,7	5,1	24,6	70,3	5,8	22,7	71,5			
2	8	2	29	10,4	35,6	54	6,8	30,3	63	6,4	20,5	73,1			
3	4	4	23	13,5	39,2	47,3	12,3	32,3	55,4	6,7	19,8	66,3			

Анализ полученных результатов показал, что существует связь между особенностями развития игровой деятельности родителей и психологической готовностью детей к игре.

Анализ полученных результатов показывает, что родители в большинстве случаев не способны создать условия для полноценной подготовки ребенка к игре, так как они не умеют играть сами. Поэтому особое значение приобретает задача развития у мам и пап игровой деятельности и произвольности по отношению к ней.

Исследование зависимости психологической готовности детей к игре от особенностей игровой деятельности их родителей показало, что для становления предпосылок игры в раннем и дошкольном возрасте необходимо, но не достаточно, чтобы родители умели действовать в воображаемой ситуации. Важно, чтобы они умели управлять своей игрой. Мы также обнаружили, что дисгармонизация игровой деятельности (значительные различия в уровнях игры и субъекте игровой деятельности) родителей отрицательно влияет на подготовку детей к игре.

Таким образом, родители не способны создать условия, обеспечивающие переход детей от предметной к игровой деятельности, так как не умеют играть. В этой связи важнейшей задачей является обучение педагогами ДОО родителей игровой деятельности. Чтобы обучать мам и пап игровой деятельности, необходимо выяснить, владеют ли специалисты ДОО игрой и как их игровая деятельность сказывается на психическом и личностном развитии детей, в том числе на становлении у их воспитанников способностей играть.

Для проверки нашего предположения о связи уровня психологической готовности к игровой деятельности с особенностями развития игры педагогов мы соотнесли особенности психологической готовности детей к игре с особенностями развития игровой деятельности воспитателей.

Анализ полученных результатов показал, что наиболее высокий уровень психологической готовности к игровой деятельности был отмечен у детей, воспитатели которых умеют играть и управлять своей игрой. Дети, психологически не



готовые к игровой деятельности, как правило, посещают группы педагогов, не умеющих играть и не владеющих собственной игрой. Наконец, дети, чьи педагоги умеют играть, но не владеют собственной игрой, показали приемлемый уровень психологической готовности к игре.

По соотношению особенностей развития игры и субъекта игровой деятельности мы объединили всех воспитателей дошкольной образовательной организации, принимавших участие в диагностике, в три группы.

Таблица 9

Распределение воспитателей по группам

№ п/п	Особенности игровой деятельности воспитателей	Вид игры	Уровень игры и субъекта	Кол-во в %
1	У педагогов практически нет ни игры, ни субъекта игровой деятельности	—	0/0	6
2	Игра развита, но не умеет управлять игрой. Дисгармонизация игры: уровень развития игры намного превышает уровень развития способности управлять игрой	Режиссерская	2/0	40
		Сюжетно-ролевая	6/2	25,8
3	Игра развита гармонично: — на высоком уровне; — на среднем уровне	Сюжетно-ролевая	7/4	14,1
		Образная	3/2	14,1

В первую группу вошли 6 % педагогов, которые не умели играть и управлять своей игрой.

Во вторую группу вошли 40 % педагогов, умеющих играть, но не владеющих собственной игрой. Среди них были воспитатели с гармоничным развитием игры (имеющие высокий уровень развития игры и низкий уровень развития субъекта игровой деятельности). Они играли примитивно, но легко входили в игру и так же легко из нее выходили. Другие воспитатели второй подгруппы, с дисгармоничным

развитием игры, легко начинали играть и хорошо играли, но не могли ни контролировать собственную игру, ни свободно переходить от игры к не игре.

В третью группу вошли педагоги, умеющие играть и управлять игрой.

Сравнительный анализ результатов особенностей игровой деятельности педагогов и родителей показывает, что в отличие от родителей процентное соотношение взрослых, умеющих и не умеющих играть, в пользу педагогов.

Этот факт объясняется, на наш взгляд, во-первых, имеющимся у педагогов специальным образованием, приемлемым уровнем профессиональной компетентности, а также тем, что МАДОУ № 267 «Рябинка» на протяжении многих лет является инновационной площадкой по проблемам развития игровой компетентности педагогов. Поэтому с воспитателями и специалистами ДОО проводилась и продолжает проводиться целенаправленная работа по развитию у них способностей играть и управлять своей игрой.

Между тем анализ общих данных показывает, что среди воспитателей, которые не умеют играть и управлять своей игрой, значительную часть составляют люди предпенсионного возраста. Среди родителей, которые не умеют играть и не владеют игрой, встречаются как молодые, так и люди зрелого возраста. Многолетние наблюдения позволяют сделать вывод, что педагоги и родители реализуют во взаимодействии с детьми и друг другом учебно-дисциплинарную модель. Главную цель своей педагогической деятельности педагоги и родители видят в формировании у детей предметных знаний, умений, навыков в подготовке детей к школе, обучению буквам, цифрам вместо подготовки детей к игре. Многие из них имеют завышенную самооценку и недостаточно развитые способности к рефлексии, что является фактором, препятствующим выстраиванию отношений сотрудничества друг с другом в вопросах воспитания и обучения детей.

Среди педагогов и родителей, которые заигрываются, то есть умеют играть, но не умеют управлять своей игрой, преобладают воспитатели среднего возраста с соответствующими



щим педагогическим стажем, а также родители, воспитывающие двоих и троих детей. Анализ педагогической деятельности этих воспитателей и родителей показывает, что они также реализуют систему традиционного воспитания, ориентированного на формирование предметных знаний, умений и навыков. Но они дают воспитанникам больше свободы, общаются с ними не в столь жесткой форме.

Педагоги и родители, умеющие играть и владеть своей игрой, имеют в основном высшее образование, взаимодействуют друг с другом как единомышленники, реализуют современные подходы к воспитанию и обучению детей. Необходимо отметить, что они, как правило, являются активными участниками всех событий, происходящих в дошкольной образовательной организации.

Для подтверждения полученных выводов мы попросили воспитателей и родителей ответить на вопросы специально составленного нами опросника. При этом педагогам и родителям предлагалось выбрать продолжение предложений, приведенных в опроснике, которые соответствуют их профессиональной и родительской позиции (или написать свой вариант).

Результаты опроса педагогов и родителей приведены в таблице 10.

Таблица 10

Результаты опроса педагогов и родителей

Суждения	Количество респондентов, %	
	Педагоги	Родители
Ребенок готов к игре, если:		
▶ сформирована предметная деятельность, которой он управляет;	0	0
▶ сформированы предметные знания, умения;	3,3	5,6
▶ навыки, соответствующие базовой образовательной программе;	100	100
▶ развиты восприятие, внимание, память, мышление (в соответствии с возрастными нормами);	50	70

Суждения	Количество респондентов, %	
	Педагоги	Родители
<ul style="list-style-type: none"> ▶ сформированы ситуативные формы общения ребенка со взрослым; ▶ развита моторика; ▶ использует речь как средство общения и построения своей деятельности; ▶ произошло становление воображения как самостоятельной функции; ▶ свой вариант ответа 	<p>0</p> <p>55</p> <p>0</p> <p>0</p>	<p>0</p> <p>0</p> <p>0</p> <p>0</p>
<p>Наиболее полноценно подготовка ребенка к игре происходит:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ во время занятий в детском саду; ▶ в процессе организации разных видов совместной со взрослым предметной (продуктивной) деятельности; ▶ во время занятий с родителями; ▶ свой вариант ответа 	<p>100</p> <p>6,7</p> <p>70</p>	<p>100</p> <p>11,1</p> <p>40</p>
<p>На готовность ребенка к игре влияет:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ методическая подготовленность воспитателей в области реализации содержания базовой образовательной программы; ▶ умение воспитателей играть вместе с детьми; ▶ развитие игровой деятельности родителей; ▶ умение воспитателя управлять собственной игрой; ▶ взаимодействие воспитателей с родителями; ▶ свой вариант ответа 	<p>100</p> <p>0</p> <p>0</p> <p>70</p> <p>0</p>	<p>100</p> <p>0</p> <p>0</p> <p>50</p> <p>0</p>



В результате анкетирования было выявлено, что большая часть педагогов и родителей считают, что:

- ▶ ребенок готов к игре, если у него сформированы предметные знания, умения, навыки — 100 %;
- ▶ наиболее полноценно подготовка ребенка к игровой деятельности происходит во время занятий в ДОО — 100 %;
- ▶ на готовность ребенка к игровой деятельности влияет методическая подготовленность воспитателя в области формирования у детей предметных знаний, умений, навыков — 100 %.

Выделенные в результате анализа психологические и профессиональные особенности воспитателей и родителей свидетельствуют о том, что родители и воспитатели не понимают значения предметной деятельности для полноценного развития детей, не считают важным и нужным специально готовить детей к освоению игровой деятельности.

Семья и специалисты дошкольной образовательной организации испытывают трудности не только в создании условий, обеспечивающих формирование полноценной готовности детей к игровой деятельности, но и в общении и взаимодействии друг с другом. Имея низкий уровень рефлексивных способностей, воспитатели зачастую необоснованно и неаргументированно отстаивают свою точку зрения, не учитывают психологические и личностные особенности родителей в налаживании деловых контактов с семьями, имеющими детей с проблемами в психическом и личностном развитии. Родители занимают выжидательную позицию, испытывая затруднения в выстраивании отношений со специалистами дошкольной образовательной организации, не проявляют инициативу в решении проблем ребенка ввиду собственной родительской несостоятельности из-за незнания психологических критериев и законов возрастного развития детей, приоритетных задач их воспитания и обучения.

Поэтому особое значение приобретает задача обучения педагогами родителей выстраиванию отношений сотрудничества друг с другом, с детьми, совместного проектирования эффективных стратегий формирования, а при необхо-

димости коррекции психологической готовности разных типов детей к игровой деятельности.

Об этом и пойдет разговор в следующем разделе методического пособия.

3.3

Структура, содержание, особенности программы поддержки взаимодействия педагогов и родителей в формировании психологической готовности детей к игровой деятельности

В материалах ФГОС ДО подчеркивается, что сотрудничество педагогов детского сада с семьями воспитанников является не только одним из принципов дошкольного образования, но и необходимым условием для создания позитивной социальной ситуации развития детей. Важнейшая задача воспитателей во взаимодействии с родителями — обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи, повышение ее компетентности в вопросах охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, развития их индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений развития.

Наблюдения показывают, что большинство семей не только доверяют своему жизненному опыту, в основе которого лежит опыт их родителей, но все больше стремятся обратиться к мнению экспертов в вопросах воспитания детей. Они активно читают психолого-педагогическую литературу, интересуются различными публикациями в сети Интернет, обмениваются опытом семейного воспитания через социальные сети.

Однако в современных условиях, как отмечает К. Н. Поливанова, «размывания понятных, наглядно представленных опытом взросления стереотипов и образцов воспитания детей в семье, роста вариативности практик семейного воспитания» [36, с. 8], обращение к экспертному мнению зачастую приводит к дезориентации родителей в поисках



ответов на вопросы, связанные с решением проблем детей. Мы полагаем, что, с одной стороны, такая ситуация возникает в силу противоречивых несогласованных позиций ученых в отношении ключевых показателей развития детей, в частности подготовки ребенка к игровой деятельности, его развития в раннем и дошкольном возрасте. С другой стороны, как свидетельствует анализ психолого-педагогической литературы, психологические достижения раннего детства — выделение ключевых действий предметов, использование речи как средства общения и построения деятельности, ситуативные формы общения — исследователи связывают с овладением воспитанниками предметной деятельностью, ведущей в раннем возрасте и опосредованным взаимодействием педагога с детьми. Вопросы организации взаимодействия педагогов и семьи в решении этих проблем остаются на второстепенном плане.

Практика показывает, что современные родители не ориентируются, как помочь ребенку решить возникающие у него проблемы, связанные с формированием предметной деятельности, речи, общения с окружающими людьми, что приводит к появлению нарушений в его психическом и личностном развитии.

Как показывает анализ «передового опыта», в общении с семьей воспитатели больше склонны «давать знания» и «формировать умения, навыки воспитания и обучения детей», а не обучать родителей общению и взаимодействию с ними. Специалисты не всегда предоставляют родителям возможность самим осознанно выбирать адекватную, на их взгляд, стратегию выстраивания взаимодействия с детьми, в основе которой учет их психологического возраста. Это не позволяет, на наш взгляд, взрослым в семье выделять и управлять как своей родительской позицией (установки, ценности развития ребенка), так и позицией полноправного участника взаимодействия с воспитателями ДОО.

Изучение состояния педагогической практики позволяет сделать вывод, что преодоление авторитаризма, изменение педагогами и родителями своей позиции в отношениях с детьми, друг с другом будет способствовать не только

полноценному личностному и психическому развитию воспитанников, но и укреплению отношений сотрудничества между ДОО и семьей в развитии у детей способности играть.

В этой связи на первый план выходит необходимость не только организации обучающей работы с родителями, позволяющей в условиях ДОО обеспечить реализацию принципа непрерывности их образования, но и целесообразность обучения педагогов и родителей содержательному общению и взаимодействию друг с другом, игровой деятельности. В процессе такого обучения родители смогут решать реальные практические задачи, возникающие в ходе образовательной деятельности в семье, учиться у педагогов, других семей, что и будет способствовать построению продуктивного сотрудничества между ними.

Эффективное решение этих задач возможно при условии организации обучения педагогов и родителей в ДОО, построенного как образовательная система, состоящая из взаимосвязанных компонентов: содержательного, процессуального, результативного.

Анализ результатов диагностики трудностей, особенностей взаимодействия, общения педагогов и родителей друг с другом, их игровой деятельности показал, что задачами такого обучения являются:

- ▶ формирование у педагогов и родителей содержательного общения и взаимодействия друг с другом;
- ▶ развитие педагогов и родителей как субъектов взаимодействия, выстраивающих отношения сотрудничества друг с другом на основе согласования системы индивидуально-возрастных целей и ценностей развития ребенка с учетом критериев его психологического возраста;
- ▶ формирование педагогами умений действовать в воображаемой ситуации у родителей, которые не умеют играть;
- ▶ формирование педагогами субъекта игровой деятельности у родителей, которые умеют играть, но не умеют управлять своей игрой;
- ▶ формирование педагогами у родителей способностей



общения и взаимодействия с разными типами детей, испытывающих трудности при переходе от предметной к игровой деятельности.

Содержательной стороной психолого-педагогической системы выступила учебная программа поддержки взаимодействия педагогов и родителей в формировании у детей психологической готовности к игровой деятельности, в которой выделены три модуля.

1. Проблема психологической готовности детей к игровой деятельности в современном дошкольном образовании.

2. Методологические основы взаимодействия педагогов и родителей в вопросах безболезненного перехода детей от предметной к игровой деятельности.

3. Технология обучения родителей формированию (коррекции) психологической готовности разных типов детей, не готовых к игровой деятельности.

Каждый из перечисленных модулей включал определенные темы, раскрывающие его содержание.

В рамках изучения *первого модуля* обсуждались следующие темы:

▶ «Сущность феномена “психологическая готовность детей к игровой деятельности”».

▶ «Требования к компетенциям педагогов и родителей, необходимым для их эффективного взаимодействия в целях создания социальной ситуации развития детей, обеспечивающей готовность детей к игре».

▶ «Психологические критерии игровой деятельности». «Условия формирования психологической готовности детей к игре в ДОО и семье».

▶ «Психологическая готовность родителей к принятию нового социального статуса ребенка в период его подготовки к поступлению в ДОО».

▶ «Модели взаимодействия педагогов и родителей друг с другом в решении проблем, связанных с развитием у детей способности играть».

Темами *второго модуля* стали:

▶ «Принципы организации обучения педагогов и родителей, обеспечивающие развитие их личности, построение



эффективного взаимодействия друг с другом с позиций культурно-исторической концепции Л. С. Выготского».

▶ «Технология формирования игровой деятельности родителей как одно из ключевых условий построения ими эффективного взаимодействия с детьми при подготовке их к освоению игровой деятельности».

▶ «“Парная педагогика” как условие преемственности общественного и семейного воспитания в формировании психологической готовности детей к игровой деятельности».

▶ «Психолого-педагогическое сопровождение специалистами ДОО семейных практик воспитания, развития детей, испытывающих трудности при переходе от предметной к игровой деятельности».

Освоение *третьего модуля* осуществлялось в процессе изучения следующих тем:

▶ «Планирование воспитателями своей образовательной деятельности по взаимодействию с родителями на основе учета критериев психологического возраста детей.

▶ «Методика формирования содержательного общения и взаимодействия педагогов и родителей друг с другом».

▶ «Процедура оценки педагогами и родителями особенностей развития у детей способностей играть».

▶ «Процедура оценки педагогами особенностей игровой деятельности родителей».

▶ «Технология обучения педагогами родителей общению и взаимодействию с разными типами детей, психологически не готовых к игровой деятельности».

▶ «Мониторинг профессиональной деятельности воспитателя по созданию условий, обеспечивающих эффективное взаимодействие с семьей в вопросах формирования психологической готовности детей к игре».

При отборе содержания программы обучения мы учитывали результаты диагностики: личностные и психологические характеристики, особенности развития игровой деятельности педагогов, родителей, общения и взаимодействия их друг с другом.

По результатам диагностики мы условно разделили педагогов и родителей на две группы.



В первую группу вошли воспитатели и родители, не умеющие играть (имеющие низкий уровень развития игры и способности управлять игрой). Они играли примитивно, но легко входили и выходили из игры.

Вторую группу составили педагоги и родители, умеющие действовать в воображаемой ситуации, но не владеющие собственной игрой. В эту группу вошли педагоги и родители с гармоничным и дисгармоничным развитием игры.

Педагоги и родители с гармоничным развитием игры демонстрировали низкий уровень ее развития и произвольности к ней. Воспитатели, мамы и папы с дисгармоничным развитием игры демонстрировали приемлемый уровень освоения игры, но низкий уровень развития способности управлять игрой.

Анализ результатов диагностики позволил нам выявить тех педагогов и родителей, которые умеют играть и управлять своей игрой. Мы не стали выделять их в отдельную группу. Учитывая одно из положений культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, что обучение человека должно быть ориентировано на расширение и актуализацию «зоны его ближайшего развития», мы включили этих педагогов и родителей в качестве наставников для обучения воспитателей, мам и пап двух других групп играть, управлять своей игрой.

Разработанная программа поддержки взаимодействия педагогов и родителей в формировании психологической готовности детей к игровой деятельности предполагала построение обучения взрослых на следующих принципах.

Принцип ориентации на «зону ближайшего развития» предполагал, что процесс обучения педагогов и родителей будет ориентирован на расширение зоны их ближайшего развития, которая связана не с умением педагогов и родителей выполнять задание самостоятельно, а с развитием у них способности научить тому, что умеешь делать сам, другого человека.

Принцип деятельности заключался в том, что обучение содержательному общению и взаимодействию воспитателей и родителей будет строиться на основе организации их активной, самостоятельной, лично значимой деятельно-



сти, в ходе которой они будут осмыслять свой собственный опыт в организации и проведении коррекционно-развивающей работы с разными типами детей, не готовых к игровой деятельности.

Особенностью программы обучения педагогов и родителей являлось широкое использование игры в их обучении. Использование на разных этапах обучения игровых упражнений, коллективных тренингов, заданий в малых группах заметно оживили и оптимизировали процесс обучения взрослых.

Эффективное взаимодействие педагогов и родителей в решении проблем развития детей, как показывают результаты исследований ученых, предполагает не жесткое следование взрослыми раз и навсегда усвоенным алгоритмам образовательной деятельности, а новое конструирование ими форм и методов взаимодействия с детьми и друг с другом.

Анализ литературы и многолетние наблюдения доказывают, что сложность профессии педагога и родителя в том, что, взаимодействуя друг с другом, они не только должны максимально сопереживать, чтобы выстроить доверительные отношения друг с другом, но их сопереживание не должно препятствовать видению ими целостной ситуации взаимодействия с разных точек зрения ее участников.

Таким образом, эффективное взаимодействие педагогов и родителей при решении разных проблем развития детей предполагает одновременное владение педагогами и родителями противоположными по смыслу позициями — умением отождествляться и рефлексировать со стороны.

В этой связи при отборе содержания программы, форм обучения мы искали такие формы обучения, которые бы позволили воспитателям и родителям научиться занимать и удерживать эти сложные позиции.

Содержание программы предполагало использование разных форм обучения взрослых. На комплексных занятиях, включающих как фрагменты мини-лекций, так и свободные дискуссии — обсуждения, анализ жизненных ситуаций, ролевые и проблемные игры, педагоги и родители обучались владеть собой, анализировать свои состояния, произ-



вольно занимать в процессе взаимодействия те или иные личностные позиции в зависимости от обстоятельств.

Предполагалось, что одной из эффективных форм обучения будет организация на базе ДОО психологического театра общения. Занятия в психологическом театре общения будут проводиться один раз в неделю для педагогов и родителей, вошедших по результатам диагностики в первую и вторую группы.

Как показали результаты апробации программы, обучение в психологическом театре позволило педагогам и родителям не только обогатить опыт общения и взаимодействия друг с другом, но и научиться выработать стратегии предметно-содержательной деятельности для взаимодействия с детьми в соответствии с их психологическими особенностями и поставленными целями.

Продумывая содержание программы обучения, уделяется большое внимание организации неформальных встреч педагогов и родителей, в ходе которых планировалось совместное обсуждение сценариев различных мероприятий, степени участия в них детей и взрослых.

Процессуальный компонент программы включал три этапа, последовательно сменяющих друг друга. По завершении каждого из них следовал перерыв в несколько месяцев, чтобы педагоги и родители смогли использовать полученные знания в практике взаимодействия друг с другом и с детьми.

Первый этап было связан с обучением участников содержательному общению и взаимодействию друг с другом.

Второй этап предполагал формирование педагогами у родителей способностей играть, управлять своей игрой, гармонизировать игру.

Третий этап предполагал обучение педагогами мам и пап организации и проведению коррекционно-развивающей работы с детьми, не готовыми к игровой деятельности.

Программа предусматривала одинаковую продолжительность обучения для воспитателей и родителей. На всех трех этапах обучения специалисты ДОО выступали перед родителями как участники, организаторы обучения и как эксперты, то есть были созданы условия как для личностного и



профессионального роста педагогов, так и развития компетентности родителей.

Как уже отмечалось, МАДОУ «Детский сад № 267 “Рябинка”» Советского района Нижнего Новгорода на протяжении ряда лет является инновационной площадкой по проблемам актуализации требований ФГОС ДО в вопросах развития детей в игровой деятельности. Начиная с 2016 года в ДОО осуществлялась системная работа по развитию компетентности педагогов в вопросах организации взаимодействия с родителями в формировании у детей психологической готовности к игровой деятельности. Психолог, старший воспитатель, научный руководитель организовали целенаправленные занятия с педагогами по формированию у них содержательного общения, взаимодействия друг с другом, с родителями, развития у них способностей играть, управлять игрой.

Об особенностях организации обучения с разными группами педагогов и родителей на всех трех этапах обучения пойдет речь в следующем разделе пособия.

3.4

Этапы и процедура обучения педагогов и родителей

Программа поддержки взаимодействия педагогов и родителей в формировании психологической готовности детей к игре выступила содержательной основой обучения на трех этапах, последовательно сменяющих друг друга.

На первом этапе обучения проводилась целенаправленная работа по формированию у участников психологической подготовки к обучению, созданию целостного коллектива педагогов и родителей. Кроме этого, была поставлена важная задача изменения воспитателями и близкими ребенку членами семьи ценностного отношения как к образовательной деятельности с детьми, так и к взаимодействию педагогов и родителей друг с другом.



Основная цель первого этапа обучения — усвоение ценностей и формирование у педагогов и родителей умений, альтернативных учебно-дисциплинарной модели взаимодействия друг с другом. Условием этого является их личностная переориентация через «проживание» ситуаций, которые дают осознание новой педагогической практики, порождают умение управлять ходом общения, самостоятельно действовать в неординарных условиях.

Содержанием этой деятельности являлось освоение способов взаимодействия специалистов ДОО и семьи в процессе различных коммуникативных игр и игровых упражнений. Для решения этих задач психолог использовал игровые упражнения, тренинги, которые, кроме развивающей функции, имели диагностическое значение для организаторов обучения, помогали им не только лучше узнать личностные особенности воспитателей и близких ребенку взрослых, но и настроить их на активное обучение, создать основу для формирования их в дальнейшем как субъектов взаимодействия.

Для формирования у педагогов и родителей умений и навыков содержательного общения и взаимодействия психолог организовывал разные варианты их знакомства друг с другом и с другими семьями. Процедура знакомства не исчерпывалась двумя встречами. Этот процесс происходит непрерывно, так как именно при помощи знакомства можно обратить внимание участников обучения на разные аспекты своего «Я». Помимо этого, при помощи знакомства педагоги и родители осваивали новые виды игровых упражнений и тренингов.

Например, психолог предлагал каждому участнику встать и представиться. При этом играющие узнавали имена соседей, находящихся рядом, через одного, через двух; перебрасывали мяч, клубок ниток, объединялись по парам, тройкам, по общему для всех признаку, например, ношение очков, бижутерии. В ходе первых встреч педагогов с родителями была организована игра «*Разведчики*». Участники становились в круг. Уточнялось, какие личностные особенности от-



личают разведчиков (осторожность, предусмотрительность, скрытность, умение хранить тайну). Затем по сигналу ведущего участники образовывали пару и узнавали имя друг друга, спрашивали адрес, менялись с партнером местами. Следующий этап игры: надо было найти глазами другого партнера-разведчика, по сигналу встретиться с ним, узнать его имя, передать имя первого разведчика, спросить любимый цвет, любимую программу по телевидению. Далее находили третьего разведчика, познакомились с ним, узнавали его любимое занятие, дату рождения и передавали информацию о первых двух разведчиках. «Разведчик», стоя в кругу, использовал только мимику и жесты, без слов задавал вопросы и отвечал. Самая главная задача участников в этой игре — запомнить всю информацию и передать ее следующему разведчику.

На дальнейших встречах задания, в основном, выполнялись в командах, коллективно. Нескольким парам педагогов и родителей предлагали собраться в одном месте таким образом, чтобы образовать пары, тройки с переменным составом, что позволяло углублять общение и взаимодействие воспитателей с мамами и папами, научить их выделить и осознать свою личностную позицию. Например, участников обучения просят вспомнить и рассказать о каком-то предмете из собственного детства.

Для анализа и рефлексии прожитых игровых ситуаций родителям и педагогам предлагали записать собственные «шаги» процесса обучения, заполнив таблицу.

Шаги	Зачем?	Вопросы

Чтобы обучение имело непрерывный характер, на наш взгляд, необходимо, чтобы каждый прожитый день имел своеобразную незаконченность, открытость, что вызывает желание у участников обучения продолжать встречи. Во-вторых, весь период обучения становится как бы единым це-



лым, несмотря на то, что каждая встреча посвящена какой-то одной теме.

В процессе обучения педагогов и родителей организовывали круглые столы, где участникам предлагались варианты решения проблемных вопросов.

Например, *«Бытует мнение, что родитель может знать больше, чем воспитатель, в подборе игрушек для подготовки детей к игре»*. Участников обучения просили высказать свое мнение относительно данного суждения. Найти адекватное решение помогла организация игровой ситуации. Организаторы обучения предложили участникам разные предметы: кубик, коробку из-под зубной пасты и попросили их высказаться, как дети могут с этими предметами играть. При этом и педагоги, и родители должны были следить за выполнением условий игры: каждый должен говорить по очереди, не повторяя предыдущих, остальные соглашались или нет, следили за выполнением правил. В процессе игры педагоги и родители учились рассуждать, доказывать свою точку зрения, что помогло им в дальнейшем находить компромиссы в общении друг с другом.

Осознанию педагогами своей профессиональной позиции, а родителями — воспитательной позиции способствовала игра **«События в зоопарке»**. Участники делились на три команды.

Первая команда — это «посетители зоопарка» (например, родители с детьми, воспитатели с группой детей, дети-подростки, молодая пара, гости города).

Вторая команда — «работники зоопарка» (например, служащие, представители администрации, медицинские работники, водители транспорта).

Третья команда — «наблюдающие со стороны» (например, люди, случайно оказавшиеся рядом).

После подготовки команды проигрывали любые ситуации из опыта педагогов и родителей. Например, семья пришла в зоопарк понаблюдать за особенностями поведения животных. Затем ситуация меняется, зоопарк срочно закрывается, так как сбежали дикие звери, началась гроза с ливнем. Участники должны были показать, как изменение си-



туации повлияло на действия, взаимодействие, отношения всех участников игры. Поочередная демонстрация событий позволила каждой команде быть наблюдателями, исполнителями и судьями одновременно.

По окончании педагогам предлагалось коллективно заполнить таблицу.

В чем воображаемая ситуация	Взаимодействие ролей	Правила игры

Содержание таблицы становилось темой дискуссии. При этом особо фиксировалось, почему тот или иной персонаж повел себя следующим образом, как это изменило его отношения с другими участникам, какие случаи из жизни или из практики могли стать основой решения возникшей в игре проблемы. Таким образом, педагоги и родители начинали осознавать и чувствовать, что «я в какой-то роли» и «я как личность» это не одно и то же. При этом оказывалось, что «я как личность» могу менять и управлять «я ролевым».

Таким образом, основными результатами первого этапа обучения стало формирование коллектива педагогов и родителей, психологически подготовленного к активной совместной деятельности, деловому содержательному общению и сотрудничеству, осознание ими своей личностной позиции, профессиональной у педагогов, воспитательной позиции у родителей. Об этом свидетельствовали изменения в их поведении и деятельности, активность во время обсуждений и содержание их высказываний

На *втором этапе* было организовано обучение родителей игровой деятельности, формированию у них способности управлять своей игрой по методике, предложенной И. А. Модинной. Важно отметить, что обучение родителей умениям играть имело дифференцированный характер в зависимости от выявленных в результате диагностики их психологических особенностей, проблем в игровой деятельности.



Родителей, не умеющих играть и управлять игрой, педагоги обучали режиссерской игре, в которой играющий учился «соединять предметы по смыслу» (Е. Е. Кравцова). Для этого использовались картинки, фотографии, на которых были изображения с размытыми контурами. Участники обучения сначала разгадывали смысл картинок, затем придумывали с ними сюжеты и проигрывали. В связи с неоднозначностью своего смыслового значения картинки обеспечивали педагогам и родителям возможность разных их «переводов» (кто-то видел в изображении диковинный цветок, кто-то фантастическое животное). В процессе формирования режиссерской игры под руководством воспитателей родители осваивали умение:

- ▶ конструировать и реконструировать игровой сюжет;
- ▶ организовывать игровое пространство в «театре на столе» и действовать в нем как режиссер, актер, зритель;
- ▶ создавать и озвучивать тексты игровых персонажей, которые должны были быть максимально «говорящими» в плане содержания и эмоциональной окрашенности.

На других встречах педагоги обучали родителей играть в образную игру внутри другого игрового сюжета «Театр одного актера». В этой игре родители осваивали навыки составления сценариев, приготовления афиш, костюмов, декораций для спектаклей, то есть были не только актерами, но и сценаристами, режиссерами, костюмерами, критиками, зрителями, принимали на себя образы игровых персонажей, которые были включены в сюжеты режиссерских игр. В процессе становления образной игры педагоги развивали у родителей умения организовывать игровое пространство, идентифицироваться с игровыми персонажами и воплощать различные образы в движениях, мимике, эмоциях.

На заключительных встречах педагоги обучали родителей сюжетно-ролевой игре на основе сюжета «Театр Маска», который являлся смысловым продолжением сюжета «Театр одного актера». Родители проигрывали в сюжетно-ролевой игре сюжеты, которые были в режиссерских и образных играх на первых встречах друг с другом, что помогло им не только «прожить» один и тот же сюжет в разных



видах игры, но и научиться перевоплощаться, входить в роль. Освоение способов и средств реализации разных видов игр происходило в совместной деятельности с педагогами, психологом, которые сначала задавали контекст игр, сами в ней участвовали; а также в парах и небольших группах, индивидуальной деятельности.

Используемые психологом анализ и рефлексия педагогами и родителями своей и игровой деятельности других участников обучения помогли им осознать себя. Многие родители отмечали, что не знали, как, оказывается, играть занятно, что теперь они понимают, почему дети с таким увлечением играют. Произошли изменения и в игровой деятельности родителей: у многих исчезли страх, стеснение; мамы и папы без проблем стали включаться в игру и лучше общаться как в процессе самой игры, так и во время ее анализа и рефлексии.

Родители, отнесенные ко второй группе, умели играть, однако при этом затруднялись управлять своей игровой деятельностью, то есть осознавать себя как в позиции «играющего», так и «играющего определенную роль». Для осознания родителями двухпозиционности игры психолог создавал условия, при которых мамы и папы намеренно выходили за пределы игры. С этой целью воспитатели и родители сначала объединялись в пары, затем в группы из четырех человек. Одна пара принимала в сюжетно-ролевой игре роли, например, мамы и дочери, а другая пара занимала позицию наблюдателей. Каждый из партнеров наблюдал за одним из участников игры. Перед началом игры наблюдателям предлагались критерии для наблюдения, используя которые они могли попытаться проанализировать и оценить игру своих коллег. Затем пары менялись местами. На последующих встречах педагогов с родителями качественно менялся состав пар «наблюдателей» и «играющих». В пару наблюдателей стали входить как один наблюдатель, так и играющий. В процессе обсуждения поведения играющих педагогов и родителей отмечалось их небольшое, но все же продвижение в плане осознания ими позиций «играющего» и «играющего роль». Если играющий, игру которого обсуждали, включался в обсуж-



дение своей игры с позиции наблюдателя, то это означало, что он начал осознавать свою игровую позицию.

Самой сложной задачей, как показала практика, в обучении педагогов и родителей стала задача развития способностей участников при помощи позиции автора игры (субъекта «играющего») управлять собой играющим определенную роль (субъектом «пациента»), которое также происходило в парной сюжетно-ролевой игре с двумя наблюдателями. Перед началом парной сюжетно-ролевой игры играющие проговаривали свои игровые действия, а наблюдатели их отмечали. Затем психолог предлагал педагогам и родителям, которые проговаривали свои действия, проиграть их в разных вариантах: в точном соответствии с запланированным сюжетом, изменив сюжет во время проигрывания; действуя неадекватно ситуации. «Наблюдатели» фиксировали особенности поведения играющих. Затем пары менялись местами. Рефлексия родителями своей и игровой деятельности других семей показала, что они научились перестраивать свою игру не только по собственному замыслу, но и в зависимости от изменившихся обстоятельств, заданных извне.

Во вторую группу вошли родители, которые по результатам диагностики отличались дисгармоничным развитием игры. Они с удовольствием включались в игровую деятельность и хорошо играли, но при этом заигрывались, не могли вовремя окончить игру, использовать ее для воспитания, обучения детей. Учитывая особенность родителей данной группы, психолог намеренно ограничивал у них игру и пытался научить их анализировать, планировать свою игру и игру коллег. С этой целью педагоги с помощью психолога разрабатывали критерии, характеризующие разные уровни развития игры и способности человека управлять своей игрой. Затем воспитатели создавали и проигрывали сюжет игры с последующим анализом собственной игровой деятельности и игровой деятельности своих коллег с опорой на ранее выработанные критерии.

На последующих встречах для закрепления полученных умений и навыков воспитатели обучали родителей способам управления игрой. А затем родители, объединившись в



пары, предпринимали попытки вдвоем обучать способам управления своей игрой других родителей. Обучение педагогами родителей в ходе организации таких встреч позволило мамам и папам посмотреть со стороны на себя, свою собственную игру, игру других родителей.

Третий этап обучения родителей был связан с организацией специалистами консультаций, мастер-классов, на которых они раскрывали наиболее значимые характеристики поведения, проектировали основные задачи, ключевые ситуации организации общения и взаимодействия родителей с разными группами детей, психологически не готовых к игровой деятельности.

Психологической основой коррекционной работы с детьми, не готовыми к игровой деятельности, являлось формирование центрального новообразования раннего возраста — речи или его реабилитация (коррекция) в зависимости от психологических особенностей детей данной категории.

При этом содержание коррекционной работы родителей с ними было связано с центральным формированием способности произвольного владения детьми речью, выступающей средством развития воображения и становления игровой деятельности.

Результаты диагностики показали, что дети, не вошедшие в кризис трех лет, условно названные «большие дошкольники», не могут самостоятельно построить индивидуальную деятельность с предметами, в игре манипулируют игрушками, испытывают трудности в понимании взрослого. Они не имеют средств для общения со взрослым по поводу предметной деятельности, ориентируются лишь на реальную ситуацию.

Коррекционная работа, проводимая родителями, заключалась в создании ими психологических условий, обеспечивающих развитие речи, предметной деятельности, последовательное изменение деятельности и общения этих детей со взрослым.

Педагоги предлагали родителям в совместно-распределенной продуктивной деятельности выполнять задания, в которых мамы и папы должны были обучать детей выделять



признаки, свойства, функциональное назначение предметов. Дети рисовали, выполняли аппликации предметов, игрушек, животных, рассказывали об особенностях их поведения, конструировали постройки, необходимые для жизни их любимых героев.

Важной особенностью организации коррекционной работы родителей с «большими преддошкольниками» являлось использование «парной педагогики» (Е. Е. Кравцова), позволяющей осуществлять подлинно развивающее обучение. Например, родитель ставит перед ребенком проблему, которую он один или со сверстниками решить не может, а второй взрослый (родитель или педагог) совместно с детьми помогал малышу находить правильный ответ.

Специалистами ДОО был разработан комплекс примерных заданий как для совместной, так и параллельной продуктивной деятельности с игровыми элементами для изменения общения ребенка со взрослыми. Воспитатель, находясь в позиции «учителя», сначала обучал мам и пап, как строить общение с детьми, чтобы затем родители обучали малышей противопоставлять себя и свою деятельность взрослым. Для достижения этой цели родители в организации изобразительной, конструктивной, бытовой деятельности с детьми были инициатором отделения себя от них. При этом взрослые находились в независимой позиции, которую ярко демонстрировали.

Например, в семье в бытовой деятельности мама говорила: «Я складываю вещи в шкаф, а ты убираешь игрушки в коробку». Если ребенок испытывал сильные затруднения, то рядом с ним оказывались, например, папа, бабушка (занимающие позицию «обучаемых»), которые учились у мамы, а также помогали решать малышу имеющиеся у него проблемы. В других заданиях родители формировали у детей умения действовать в совместной деятельности в качестве самостоятельного субъекта, управлять сначала своими действиями, а затем действиями взрослых с помощью речи. Например, родители просили малышей научить их строить гараж для машины. При этом они находились в позиции «учеников», а ребенок в позиции «учителя».



Сначала детям предлагалось учить мам и пап строить гараж с помощью жестов, затем сопровождать свои действия речью, а затем лишь только в речевом плане.

Приведем фрагменты взаимодействия мамы с Костей У. (3 года 9 месяцев).

Родитель: «Костя, вчера я видела, какой ты построил красивый гараж. А ты можешь меня научить? Я разные гаражи умею строить, а такой, как ты, не умею».

Костя берет детали конструктора, раскладывает их на столе, молча показывает взрослому, как строить гараж.

Родитель: «А какие детали мне взять, чтобы получилась крыша у гаража?»

Костя выбирает из коробки детали, подает взрослому.

Родитель: «Я видела, какой красивый ты построил гараж. А ты можешь меня научить строить такой гараж?»

Костя: «Давай. Надо вот эту деталь сюда, вот это так, вот это крыша. Вот и получится гараж». Действия сопровождает речью.

Родитель: «Костя, это ты гараж построил, а я ничего не поняла, как его надо строить. Давай, ты будешь рассказывать, какие детали надо брать, а я буду строить».

Костя показывает на деталь: «Бери вот эту».

Родитель специально показывает на другую деталь. «Какую? Вот этот красный кубик?»

Костя: «Нет, синий кубик».

Родитель: «Костя, ты мне объясни, какого цвета деталь, куда надо ставить? Помнишь, как вы с Юлией Павловной (воспитателем) играли, а то я ничего не понимаю». Мальчик пытается руководить деятельностью взрослого, но полностью не получается только в речевом плане, поэтому присоединяет незначительные жесты-указания.

Костя: «Возьми вот эту» (пытается использовать незначительный жест в виде указания), прижимает к себе руку и пальцем показывает на желтую длинную пластину, поясняет: «Поставь вот это сверху на два синих бочонка» (цилиндры).



Общение взрослых с детьми предусматривало и другие варианты участия взрослых в образовательном процессе. Для развития речи, воображения родители под руководством детей выполняли разные постройки, например, строили домик для куклы, причем делали все неправильно (брали детали не тех форм и цветов, неаккуратно возводили постройку). Ребенок в позиции «учителя» с помощью показа и комментариев обучал родителей конструированию. В процессе решения этих задач создавались также ситуации, в которых дети обращались к знающим родителям с позиции «обучающихся». С этой целью в помощь родителям педагогами были подготовлены картинки, фотографии (собака под дождем, герои сказки «Теремок» около разрушенного домика), на которых были изображены персонажи, не имеющие по тем или иным причинам крыши над головой.

На заключительном этапе родители целенаправленно обучали детей придумывать сюжет, действовать и говорить от имени разных персонажей игры, подыгрывать взрослому, включать его в режиссерскую игру с разными переходами от воображаемой ситуации в реальную и наоборот.

Приведем выписку из протокола взаимодействия родителей с Катей К. (3 года 3 месяца).

Мама: «Катя, выбирай, какую хочешь игрушку» (предлагается на выбор несколько игрушек). После того как ребенок выберет игрушек-персонажей, он начинает вести сюжет игры.

Катя: «Однажды мама попросила Красную Шапочку отнести бабушке пирожков. Идет Красная Шапочка по лесу, вдруг слышит, что-то гремит».

Мама: «Я тоже вчера иду домой с работы, вдруг слышу, что-то гремит. Это приближалась гроза. Сверкала ослепительная молния. Я так боюсь молнии. А ты?»

Катя: «Не бойся, когда гроза, надо сидеть дома и не выходить на улицу (меняет голос). Это был не гром. Эта злая колдунья послала своих слуг испугать Красную Шапочку». Имитирует гром и молнию, пугает Красную Шапочку.



Мама: «Злая колдунья, не пугай меня, мне надо отнести бабушке пирожки» (продолжается игра).

Критерии успешного завершения взаимодействия с докризисными детьми — «*большими преддошкольниками*» — это умение детей выделять ключевые действия с предметами, управлять своей предметной деятельностью и деятельностью взрослых с помощью речи, понимать, осмыслять, переосмыслять контекст предмета, рисунка, фотографии, действовать в воображаемой ситуации.

Данные особенности поведения детей свидетельствуют не только об их вступлении в период младшего дошкольного возраста, но и об их психологической готовности к игровой деятельности.

Другая группа детей — это дети, вошедшие в кризис трех лет, условно названные нами «исполнители», ориентированы на операционально-техническую сторону предметной (продуктивной) деятельности, которая имеет у них малоосмысленный характер. Они способны выделять ключевые действия с предметами, однако рассказать о них, не выполняя их, перенести на другой предмет не могут. В совместной игровой деятельности со взрослым они копируют его действия, условности его позиции не видят. В совместной продуктивной деятельности, если не надо делать поделку, рисовать рисунок, ребенок как будто не замечает взрослого как партнера.

Основой общения и взаимодействия родителей с *детьми-«исполнителями»* являлась реабилитация их речи, связанная с целенаправленным развитием у них ситуативно-контекстных форм общения со взрослыми. При этом основное внимание было уделено той стороне развития речи, которая непосредственно связана с речевой деятельностью.

В общении и взаимодействии родителей с детьми-«исполнителями» важное внимание уделялось их обучению действиям с предметами в воображаемом плане. Например, один из взрослых членов семьи предлагал ребенку чему-либо научить его в продуктивной деятельности: что-либо нарисовать, построить, слепить. Обучение осуществлялось сначала с помощью жестов и мимики, а затем только с помощью



речи. Особое внимание уделялось обучению детей общению и деятельности со взрослым в контексте, осмыслению выполненной деятельности сначала с небольшой помощью родителей, затем самостоятельно, а потом и полностью в речевом плане.

Родители предлагали детям поиграть с предметами, игрушками, выполнить постройку из конструктора, а затем рассказать, что и как они делали. В последующих заданиях дети вместе с мамами и папами, а потом самостоятельно обговаривали замысел будущей поделки и свою часть деятельности в его реализации. Вместе с детьми мамы и папы учились сочинять сказки. При этом роль родителей в организации этой деятельности была, с одной стороны, руководящая, а с другой — активного помощника детей.

В консультационной работе специалисты знакомили мам и пап с особенностями организации режиссерской игры, разными способами конструирования воображаемой ситуации, направленными на формирование у детей умений понимать условность позиции взрослого, смысл его вопросов, находить адекватные способы деятельности — подыгрывать взрослому, иными словами, создавали условия для становления и развития ситуативно-контекстных форм общения детей с родителями.

Для решения этих задач воспитатели и родители на глазах у детей-«исполнителей» разыгрывали режиссерскую игру по сюжетам кумулятивных сказок с многократным переходом от игровой ситуации в реальную и наоборот. Затем они активно втягивали воспитанников в совместную режиссерскую игру, причем ребенку отводилась вторая роль. В последующие встречи педагоги, родители, дети менялись местами. Теперь ребенок приглашал воспитателей, родителей в игру, придумывал и реализовывал сюжет, организуя игровое пространство.

Критерии успешного завершения коррекционной работы с «кризисными» детьми-«исполнителями» — умение детей осмысливать свою деятельность, обговаривать свой замысел, свою часть работы в совместной со взрослым деятельности, выделять, принимать, удерживать контекст взрослого,



находить адекватный способ действия в воображаемой ситуации.

Еще одна группа детей, вошедших в кризис трех лет и условно названных нами «наблюдателями», не могут выделять ключевые действия с предметами, имеют низкий уровень развития продуктивной деятельности. В связи с низким уровнем предметной деятельности развитие речи у них принимает искаженные формы. Эти дети переводят любые задания в сферу общения, поэтому «застревают на новообразовании кризиса трех лет, в качестве которого Н. В. Разина выделяет «обобщение» и «интеллектуализацию восприятия». Эти дети имеют серьезные трудности в общении и совместной деятельности со взрослыми и сверстниками. В совместной игровой деятельности они не могут принять воображаемую ситуацию, задаваемую взрослым, адекватно в ней действовать и тем более самостоятельно продолжить сюжетную линию игры.

Поэтому взаимодействие родителей с детьми-«наблюдателями» было направлено на то, чтобы встроить психологическое достижение кризиса трех лет, «обобщение» и «интеллектуализацию восприятия» (Н. В. Разина) в новообразование дошкольного периода развития — воображение (Е. Е. Кравцова), создать прочный фундамент для его развития — развивающую предметную среду, чтобы она стала основой для организации совместной деятельности ребенка как со взрослыми, так и сверстниками.

Особенностью коррекционной работы с детьми данной группы являлось включение в нее братьев и сестер детей-«наблюдателей» не только дошкольного, но и младшего школьного возраста.

Родителям предлагалось в совместной предметной (продуктивной) деятельности обучать «наблюдателей» самостоятельно выполнять специфические и неспецифические действия с реальными, воображаемыми предметами. Задавая разные контексты совместной деятельности, мамы, папы, братья и сестры побуждали детей осмысливать свои и показанные другими детьми и взрослыми действия при помощи жестов, пантомимики. Например, в игре «Куклы-марионет-



ки» ребенок-«наблюдатель» принимал роль куклы, движениями которой сначала управляли родители, а потом его братья и сестры. После того как дети-«наблюдатели» научились отображать действия другого человека, в последующих играх они переходили в позицию задумывающего действия, которые отображали другие дети и взрослые. Помогая открывать «наблюдателям» новые возможности переосмысления своих действий и действий других людей, родители создавали условия для закрепления полученных умений, дальнейшего развития их воображения: построения деятельности по замыслу и реализации ее сначала с помощью мелких игрушек, а затем и многофункциональных предметов.

С этой целью педагоги объединяли несколько пар детей-«наблюдателей» и родителей. Принимая участие в КВНах, мастерских, встречах за чашкой чая, мамы и папы, бабушки и дедушки рассказывали сказки, а затем разные команды, состоящие из пар детей и родителей, показывали их с помощью мелких игрушек и многофункциональных предметов. Придирчивое жюри, в составе которого были другие пары дошкольников-«наблюдателей» и их родителей, отмечали наиболее интересные постановки. Затем играющие и жюри менялись местами. Игра с сказку давала возможность «исполнителям» действовать от замысла, а также научиться их сочинять по предложенным предметным ситуациям. На заключительных этапах коррекционной работы родители предлагали детям задания на достраивание фигур. Они должны были в деталях и элементах конструктора «Лего» увидеть образ и достроить его. При таком обучении родители обращали внимание детей на реальные предметы, уточняли смысл действий с ними, опредмечивали замысел.

Основания завершения коррекционной работы с детьми-«наблюдателями» — это умения детей самостоятельно строить развернутую индивидуальную деятельность с разными предметами, встраиваться в совместную предметную (продуктивную) деятельность со взрослым и сверстниками, удерживать контекст общения, осмыслять свою часть и результат деятельности в совместной деятельности с партнером по игре, видеть условность его позиции.



По окончании третьего этапа обучения специалисты ДОО провели повторную диагностику психологической готовности детей к игровой деятельности, особенностей взаимодействия педагогов и родителей, особенностей развития их игровой деятельности.

Полученные результаты проделанной работы и выводы отражены в следующем разделе пособия.

3.5

Результаты обучения педагогов и родителей

Анализ результатов программы обучения педагогов и родителей показал, что у подавляющего их числа сформированы компетенции, позволяющие обеспечить эффективное сотрудничество друг с другом, направленное на создание позитивной социальной ситуации развития детей, обеспечивающей безболезненный переход от предметной деятельности к игровой.

Среди сформированных компетенций педагогов и родителей важно выделить умения содержательного общения и взаимодействия с детьми и друг с другом, занимать разные роли и позиции в общении в зависимости от позиции партнера по общению и цели взаимодействия, находить выходы из сложных ситуаций общения, пользуясь приобретенными знаниями и навыками, умения играть и управлять своей игрой, то есть целенаправленно ее развивать и использовать в повседневной жизни.

Отмечая ключевые изменения в особенностях взаимодействия педагогов и родителей, происшедших в результате реализации программы обучения, важно обратить внимание на два момента.

Первый из них связан с овладением педагогами и родителями умениями выстраивать взаимодействие друг с другом в вопросах воспитания детей друг с другом, ориентируясь на их психологический возраст.

Второй момент связан с осознанием мамами и папами родительской позиции, зависящей от развития у них спо-



способности играть и управлять игрой, о чем свидетельствуют результаты изучения их игровой деятельности по методике Т. С. Новиковой «Неоконченная сказка», отраженные в таблице 11.

Таблица 11

Результаты повторной диагностики родителей

Группа	Кол-во родителей, %	Уровень развития		Вид игры
		игры	субъекта и. д.	
1	20	0	0	Играть отказались
	48,6	1	0	Режиссерская
	31,4	2	0	Режиссерская
2	49,8	2	0	Режиссерская
	37,3	2	1	Режиссерская
	12,9	3	1	Режиссерская

Анализ данных таблицы показывает, что часть родителей начала играть на первом и втором уровнях развития игровой деятельности и овладевать произвольностью по отношению к собственной игре.

У 20 % родителей, отнесенных к первой группе, уровни развития игровой деятельности и субъекта игровой деятельности остались без изменения (нулевой уровень развития игры и нулевой уровень развития субъекта);

▶ 48,6 % — имеют первый уровень развития игры и нулевой уровень развития субъекта игровой деятельности;

▶ 31,4 % — показали второй уровень развития игры и нулевой уровень развития произвольности по отношению к ней;

▶ у 49,8 % родителей не произошло качественных изменений в освоении игры и способностей управлять игрой;

▶ 37,3 % родителей показали второй уровень развития игры и первый уровень развития произвольности;

▶ 12,9 % — третий уровень развития игры и первый уровень развития субъекта игровой деятельности.

Таким образом, уменьшилось количество родителей, не способных играть, управлять игрой.



Наблюдения психолога, старшего воспитателя, заведующего ДОО за особенностями взаимоотношений педагогов и родителей показали, что родители стали более открытыми и гибкими в общении, взаимодействии с педагогами, предлагали свои идеи в организации разных событий в ДОО. У воспитателей и родителей произошло становление собственной личностной и содержательной позиции, а также умений ее аргументированно отстаивать в ходе решения спорных ситуаций. Воспитатели, мамы и папы научились переключаться с одного вида общения на другой и удерживать разные контексты в общении друг с другом.

Анализ результатов предложенного педагогам и родителям опросника по изучению психологической готовности детей к игре подтвердил изменения в их личностных и профессиональных особенностях, что позитивно сказалось на характере их взаимодействия. Большинство из родителей перестали занимать выжидательную позицию, связанную с самоустранением возникающих в ходе взаимодействия с педагогами проблем. Поведение мам и пап в решении проблем формирования психологической готовности детей к игре стало более уверенным. Большинство родителей и педагогов изменили свою точку зрения в отношении подготовки детей к игре. Они стали понимать значение речи, предметной деятельности для полноценного развития детей, овладели способами общения и взаимодействия с детьми, необходимыми для формирования коррекции психологической готовности детей к игре.

Существенные изменения произошли и в поведении разных групп детей, не готовых к игре.

В результате проведенной педагогами и родителями коррекционно-развивающей работы у большинства детей произошел переход на следующий, соответствующий паспортному возрасту, этап как предметно-манипулятивной, так и игровой деятельности. Изменилось и общение детей со взрослыми и сверстниками. Большинство воспитанников стали более общительными, овладели партнерскими формами взаимодействия со взрослыми, научились не только ему подыгрывать, но также и включать его в свою игру. Многие дети



научились принимать позицию «обучающего», то есть учить других.

Одним из главных результатов реализации программы взаимодействия педагогов и родителей стали выводы об эффективности их обучения. У родителей и педагогов, принимавших участие в обучении, повысилась компетентность как в вопросах налаживания отношений сотрудничества друг с другом, так и в создании условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие детей.

Другой вывод связан с выбранной для реализации программы формой обучения педагогов и родителей в условиях дошкольной образовательной организации. По мнению родителей и воспитателей, эта форма удобна для всех субъектов образовательного процесса, так как позволяет родителям и педагогам быть все время в контакте друг с другом и оперативно реагировать на возникающие в ходе взаимодействия проблемы. Участие родителей в качестве учителей, консультантов и партнеров педагогов по обучению побуждает их делиться открытиями, своими находками, обмениваться опытом решения проблем по подготовке детей к игре с другими семьями.

Третий вывод связан с изменением микроклимата в ДОО. В ДОО сложился устойчивый коллектив, состоящий из педагогов и родителей, готовых к дальнейшему диалогу друг с другом в решении новых проблем воспитания и обучения детей.



Проблема взаимодействия педагогов ДОО и родителей в формировании психологической готовности детей к игровой деятельности лишь в последние годы стала привлекать к себе пристальное внимание ученых и практиков. Вместе с тем нельзя не отметить, что выстраивание отношений сотрудничества между ДОО и семьей в развитии у детей способности играть и сегодня, как отмечают исследователи, связано с многочисленными трудностями.

Во-первых, ученые по-разному понимают сущность понятия «психологическая готовность детей к игровой деятельности».

Во-вторых, анализ литературы свидетельствует о наличии стереотипов как в детско-родительских отношениях, так и в отношениях взаимодействия педагогов и родителей, тормозящих развитие взаимодействия семьи и ДОО, подготовку детей к игровой деятельности.

В-третьих, как отмечает Е. С. Евдокимова, «сохраняется приоритет детского сада в социализации и воспитании ребенка по сравнению с семьей. Педагоги продолжают уповать на нерешительность, безответственность родителей в воспитании детей, низкий уровень их педагогической культуры; сдерживается развитие открытых отношений между этими системами!» [17, 13]. Делегирование семьей функций воспитания, обучения, развития детей государству разрушает позицию ответственного отношения взрослого сообщества к Детству. Родители оторваны от Детства. Отсутствует психологическая настроенность и готовность к взаимодействию с Детством (по определению Д. И. Фельдштейна).

Все это доказывает актуальность рассматриваемой нами проблемы.

Результаты исследований ученых позволяют утверждать,



что у значительной части педагогов и родителей нет осознания необходимости выстраивать отношения сотрудничества в вопросах обеспечения своевременного психологического взросления детей. Зачастую и родители и педагоги подменяют подготовку детей к игровой деятельности их обучением, не умеют, не знают, да и не хотят играть с детьми ни в ДОО, ни в семье, что отрицательно сказывается на психическом, личностном развитии воспитанников, компетентности взрослых в вопросах образования детей.

В ФГОС ДО отмечается, что дошкольная образовательная организация должна оказывать родителям поддержку, осуществлять сопровождение семей в вопросах развития детей. В этой связи формами обучения являются организованные специалистами семинары, мастерские, деловые игры с семьями воспитанников.

В разработанной коллективом МАДОУ «Детский сад № 267 “Рябинка”» программе поддержки взаимодействия ДОО и семьи в формировании психологической готовности детей к игре значительное внимание было уделено как диагностике особенностей общения, игровой деятельности педагогов, семьи, так и особенностей развития у детей способностей играть.

Анализ результатов проведенной диагностики показал, что организация взаимодействия педагогов и родителей без учета ими психологического возраста детей оказывает отрицательное влияние на психическое и личностное развитие детей, формирование у них психологической готовности к игровой деятельности.

В этой связи были поставлены следующие задачи обучения:

- ▶ формирование у педагогов и родителей содержательного общения и взаимодействия друг с другом;
- ▶ развитие педагогов и родителей как субъектов взаимодействия, выстраивающих отношения сотрудничества друг с другом на основе согласования системы индивидуально-возрастных целей и ценностей развития ребенка, учета критериев его психологического возраста;



- ▶ формирование педагогами умений действовать в воображаемой ситуации у родителей, которые не умеют играть;
- ▶ формирование педагогами субъекта игровой деятельности у родителей, которые умеют играть, но не умеют управлять своей игрой;
- ▶ гармонизация педагогами игры у тех родителей, которые заигрываются, не умеют вовремя ее закончить, использовать игру в педагогических целях;
- ▶ формирование педагогами у родителей способностей общения и взаимодействия с разными типами детей, испытывающих трудности при переходе от предметной к игровой деятельности.

Реализация программы обучения педагогов и родителей взаимодействию в вопросах формирования психологической готовности детей к игре позволяет сделать следующие заключения.

1. Формирование у детей психологической готовности к игре зависит от осознанного выбора педагогами и родителями стратегий взаимодействия друг с другом.

2. Наиболее высокий уровень психологической готовности к игре наблюдается у детей, воспитатели и родители которых реализуют взаимодействие друг с другом, в основе которого учет критериев психологического возраста воспитанников.

3. Уровень психологической готовности детей к игровой деятельности зависит от особенностей развития у педагогов и родителей игровой деятельности.

4. Наиболее высокий уровень психологической готовности к игре наблюдается у детей, воспитатели и родители которых имеют высокий уровень развития и игры и способности управлять своей игровой деятельностью.

5. Дети, психологически не готовые к игровой деятельности, как правило, воспитываются родителями, педагогами, не умеющими играть и не владеющими собственной игрой.

6. Чтобы у детей своевременно формировать психологическую готовность к игре, важно учить родителей играть, управлять своей игрой, включать их в деятельность по ана-



лизу, рефлексии, конструированию, планированию собственной игровой деятельности и игры других родителей.

7. Чтобы взрослым своевременно подготовить детей к игровой деятельности, важно через игровое общение с детьми создавать условия для формирования у них предметной деятельности, воображения, способности управлять предметной деятельностью с помощью речи.

8. Для формирования, а при необходимости коррекции психологической готовности детей к игре целесообразно, чтобы педагоги и родители в процессе своего взаимодействия с детьми реализовывали адекватные психологическим особенностям детей, не готовых к игре, технологии коррекционно-развивающей работы с ними, связанные с формированием или реабилитацией у них речи — главного психологического достижения раннего детства.

1. Федеральный Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. — Текст : электронный. — URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 30.11.2020).

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». — Текст : электронный. — URL: www.consultant.ru/document/cons_LAW_154637/ (дата обращения: 30.11.2020).

3. *Абдулмананова, З. И.* Психологическая готовность родителей к изменению социального статуса ребенка как условие психологической готовности ребенка дошкольного возраста к школе / З. И. Абдулмананова // Вестник науки и образования. — 2018. — № 7(43). — С. 88—92.

4. *Арнаутова, Е. П.* Социально-педагогическая практика взаимодействия семьи и детского сада в современных условиях / Е. П. Арнаутова // Детский сад от А до Я. — 2014. — № 4. — С. 23—35.

6. *Баер, Н. Н.* Инновационные формы работы персонала дошкольной образовательной организации с семьей / Н. Н. Баер // Челябинский гуманитарий. — 2014. — № 2. — С. 8—12.

7. *Выготский, Л. С.* Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. — Москва : Перспектива, 2018. — 224 с. — ISBN 978-5-9906376-5-8.

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

9. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Москва : Лабиринт, 2001. — 366 с. — ISBN 5-87604-144-0.



10. *Горлова, Е. Л.* Особенности родительской позиции по отношению к ребенку младенческого и раннего возраста / Е. Л. Горлова // Развитие личности. — 2017. — № 3. — С. 179—194.

11. *Горлова, Е. Л.* Психологический возраст ребенка как основание для проектирования стратегий развития родительской компетентности / Е. Л. Горлова // Национальный психологический журнал. — 2013. — № 2(10). — С. 134—141.

12. *Гурова, О. В.* Психологическая готовность к игровой деятельности : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / О. В. Гурова. — Москва, 2006. — 29 с.

13. *Даль, В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. — Москва : Дом славянской книги, 2015. — 3696 с.

14. *Данилина, Т. А.* Социальное партнерство педагогов, детей и родителей : пособие для практических работников ДОУ / Т. А. Данилина. — Москва : Айрис-Пресс, 2004. — 112 с. — ISBN 5-8112-0510-4.

15. *Довольнова, И. А.* Психологические условия становления и развития волевой сферы / И. А. Довольнова // Дошкольное воспитание. — 2019. — № 12. — С. 82—90.

16. *Доронова, Т. Н.* Взаимодействие семьи и детского сада как средство реализации Федерального государственного стандарта дошкольного образования / Т. Н. Доронова // Дошкольное воспитание. — 2014. — № 1. — С. 49—55.

17. *Евдокимова, Е. С.* Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника [Текст] : методический материал / Е. С. Евдокимова. — Москва : Сфера, 2008. — 96 с. — ISBN 5-89144-567-0.

18. *Забоева, М. А.* К вопросу о соотношении понятий «педагогическое сопровождение» и «педагогическая поддержка» / М. А. Забоева. — Москва : Владос, 2000. — 144 с.

19. *Зверева, О. Л.* Вовлечение родителей в образовательный процесс ДОО как составляющая взаимодействия с семьей / О. Л. Зверева // Дошкольное воспитание. — 2006. — № 5. — С. 70—75.



20. *Зверева, О. Л.* Диалог с родителями в условиях консультативного пункта / О. Л. Зверева, Л. П. Корягина // Управление ДОУ. — 2012. — № 5. — С. 36—38.

21. *Комарова, О. А.* Взаимодействие педагога и детей старшего дошкольного возраста в предметно-игровой среде дошкольного образовательного учреждения : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / О. А. Комарова. — Москва, 2012. — 25 с.

22. *Корепанова, И. А.* Игра как предмет исследования в российской культурно-исторической школе в психологии / И. А. Корепанова // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека. — Москва : Дубна, 2012. — № 2. — С. 1—11.

23. *Кравцов, Г. Г.* Игра как зона ближайшего развития детей дошкольного возраста / Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова // Психолого-педагогические исследования : электронный журнал. — 2019. — Том 11. — № 4. — С. 5—21.

24. *Кравцов, Г. Г.* Психология игры: культурно-исторический подход / Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова. — Москва : Левь, 2017. — 344 с. — ISBN 978-5-91914-032-0.

25. *Кравцова, Е. Е.* Воображение и творчество: культурно-исторический подход / Е. Е. Кравцова, Г. Г. Кравцов // Психолого-педагогические исследования : электронный журнал. — 2019. — Том 11. — № 1. — С. 1—18.

26. *Кравцова, Е. Е.* Генезис воображения в детском возрасте / Е. Е. Кравцова // Журнал Психологического общества имени Л. С. Выготского. — 2000. — Сигнальный выпуск (0). — С. 42—52.

27. *Кравцова, Е. Е.* Игра и произвольность / Е. Е. Кравцова // Дошкольное воспитание. — 2017. — № 11. — С. 12—19.

28. *Кравцова, Е. Е.* Игра как средство самореализации и самоконструирования / Е. Е. Кравцова // Журнал практического психолога. — 2005. — № 6. — С. 61—64.

29. *Кравцова, Е. Е.* Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития / Е. Е. Кравцова // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22. — № 4. — С. 42—50.

30. *Кравцова, Е. Е.* Педагогика и психология : учебное пособие для студентов непсихологических факультетов, отде-



лений и вузов / Е. Е. Кравцова. — Москва : Форум, 2009. — 394 с. — ISBN 978-5-91134-301-9.

31. *Кравцова, Е. Е.* Разбуди в ребенке волшебника / Е. Е. Кравцова. — Москва : Просвещение, 1996. — 160 с. — ISBN 5-09-004631-х.

32. *Кротова, Т. В.* Развитие профессиональной компетентности педагога образовательного учреждения в сфере общения с родителями воспитанников : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Т. В. Кротова. — Москва, 2005. — 24 с.

33. *Кудрявцева, Е. А.* Методическая поддержка педагогов детского сада в развитии конструктивного взаимодействия с родителями : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е. А. Кудрявцева. — Волгоград, 2009. — 24 с.

34. *Модина, И. А.* Развитие игровой деятельности педагогов ДООУ как условие психологической подготовки детей к школьному обучению : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / И. А. Модина. — Москва, 2008. — 27 с.

35. *Новикова, Т. С.* Психологическое значение сюжетно-ролевой игры в онтогенезе личности : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Т. С. Новикова. — Москва, 2006. — 29 с.

36. *Поливанова, К. Н.* Современное родительство как предмет исследования / К. Н. Поливанова // Психологическая наука и образование. — 2015. — Т. 7. — № 2. — С. 1—11.

37. *Разина, Н. В.* Психологическое содержание кризиса трех лет : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Н. В. Разина. — Москва, 2002. — 25 с.

38. *Самолетова, Е. В.* Преимущество в развитии предметно-манипулятивной деятельности на разных этапах онтогенеза / Е. В. Самолетова // Проблемы преимущества и непрерывности образования в психическом развитии детей. — Москва ; Красноярск, 1999. — С. 47—57.

39. *Смирнова, Е. О.* Подходы к пониманию игры в современной западной психологии / Е. О. Смирнова // Современная зарубежная психология. — 2012. — № 1. — С. 53—62.



40. *Смирнова, Е. О.* Психологические особенности игровой деятельности современных дошкольников / Е. О. Смирнова, И. А. Рябкова // Вопросы психологии. — 2013. — № 2. — С. 5—24.

41. *Собкин, В. С.* Отношение родителей детей дошкольного возраста к образовательному процессу в детском саду : удовлетворенность, оценка качества и эффективности обучения / В. С. Собкин, Ю. А. Халутина // Современное дошкольное образование. Теория и практика. — 2018. — № 1(83). — С. 6—18.

42. *Трифонова, Е. В.* К вопросу об определении игры как ведущей деятельности в дошкольном возрасте / Е. В. Трифонова // Современный детский сад. — 2011. — № 2. — С. 2—7.

43. *Фомичева, Т. П.* Психологические основы личностно-ориентированного педагогического образования в системе повышения квалификации : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Т. П. Фомичева. — Москва, 2002. — 27 с.

44. *Хейзинга, Йохан.* Homo ludens. Человек играющий : опыт определения игрового элемента культуры / И. Хейзинга. — Санкт-Петербург : Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. — 416 с. — ISBN 978-5-89059-168-5.

45. *Эльконин, Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. — Москва : Педагогика, 1999. — 358 с. — ISBN 5-691-00256-2.

46. *Юревич, С. Н.* Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи : учебное пособие для академического бакалавриата / С. Н. Юревич, Л. Н. Санникова, Н. И. Левшина. — Москва : Юрайт, 2019. — 181 с. — ISBN 978-5-534-10051-8.

47. *Якшина, А. Н.* Психологические особенности развивающего общения у детей дошкольного возраста : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / А. Н. Якшина. — Москва, 2008. — 28 с.



Приложение 1

Опросник 1

Диагностики ориентированности воспитателей на учебно-дисциплинарную и лично ориентированную модель взаимодействия с родителями

Инструкция

Вашему вниманию предлагаются суждения, касающиеся особенностей взаимодействия педагогов с родителями.

▶ Если вы полностью согласны с тем или иным суждением, поставьте напротив него *5 баллов*.

▶ Если в большей степени согласны, чем не согласны, — *4 балла*.

▶ Если Вы согласны и не согласны в равной степени, поставьте *3 балла*.

▶ Если вы не согласны в большей степени, чем согласны, — *2 балла*.

▶ Если полностью не согласны, поставьте *1 балл*.

№ п/п	Утверждения	Балл
1	Установление педагогами деловых отношений с родителями эффективней, чем партнерских отношений	
2	Педагог — главная фигура в образовательном процессе, от него зависит успех и эффективность взаимодействия с родителями в вопросах воспитания и развития детей	



№ п/п	Утверждения	Балл
3	В ходе подготовки и проведения различных мероприятий в ДОО родители должны выполнять то, что наметил педагог	
4	Проявления родителями инициативы участия в жизни ДОО — заслуга педагога	
5	Воспитатель — это компетентный специалист, его мнение важнее, чем мнение родителей, в вопросах воспитания, обучения детей	
6	Родители должны дома дублировать образовательную деятельность ДОО	
7	Главная цель сотрудничества педагогов с родителями — реализация требований программы воспитания и обучения детей в подготовке их к школе	
8	Центральная задача организации просветительской работы с родителями — вооружить их знаниями, умениями, навыками в вопросах образования детей	
9	Главное в работе педагога — добиться исполнительности родителей	
10	Воспитательное партнерство — прежде всего требовательность к родителям	
11	Поощрять следует только ту инициативу родителей, которая соответствует поставленным педагогом задачам	
12	Реализация педагогами формально-разрешительного подхода в общении с родителями — залог успеха в их взаимодействии с ними	
13	Обращение педагога к заведующей при решении конфликтных с родителями ситуаций в пользу педагога — далеко не лучшая форма взаимодействия с семьей, но она необходима	
14	Педагогическая деятельность родителей по воспитанию и обучению детей нуждается в постоянной поддержке и внимании со стороны педагога	



Обработка результатов

Оценив приведенные примеры, необходимо сложить все баллы.

Примерные нормативы

▶ *48 баллов и выше* — выраженная ориентированность на учебно-дисциплинарную модель;

▶ *43—47 баллов* — умеренная ориентированность на учебно-дисциплинарную модель;

▶ *38—42 балла* — умеренная ориентированность на личностно ориентированную модель;

▶ *37 баллов и выше* — выраженная ориентированность на личностно ориентированную модель.

Таким образом, чем выше сумма баллов, тем более выражена ориентированность педагогов на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с родителями.

Приложение 2

Опросник 2

Диагностики ориентированности родителей на учебно-дисциплинарную и личноно ориентированную модель взаимодействия с педагогами ДОО

Инструкция

Вашему вниманию предлагаются суждения, касающиеся особенностей взаимодействия родителей с педагогами.

► Если вы полностью согласны с тем или иным суждением, поставьте напротив него *5 баллов*.

► Если в большей степени согласны, чем не согласны, — *4 балла*.

► Если Вы согласны и не согласны в равной степени, поставьте *3 балла*.

► Если вы не согласны в большей степени, чем согласны, — *2 балла*.

► Если полностью не согласны, поставьте *1 балл*.

№ п/п	Утверждения	Балл
1	Установление деловых отношений родителей с педагогами эффективней, чем партнерских	
2	Родители — главные воспитатели детей, от них зависит успех и эффективность взаимодействия с педагогами в вопросах воспитания, развития детей	
3	В ходе подготовки и проведения различных мероприятий в ДОО педагоги должны выполнять то, что хотят родители	
4	Проявления родителями инициативы участия в жизни ДОО — заслуга родителей, а не воспитателей	
5	Родители лучше знают особенности своего ребенка, их мнение важней, чем мнение педагогов-профессионалов, в воспитании, обучении детей	



№ п/п	Утверждения	Балл
6	Родители должны дома дублировать образовательную деятельность дошкольной образовательной организации	
7	Главная цель сотрудничества родителей с педагогами — реализовать требования программы воспитания и обучения детей по подготовке их к школе	
8	Главная задача родителей в процессе обучения в ДОО — освоить современные технологии воспитания, развития детей	
9	Главное во взаимодействии родителей и педагогов — добиться исполнения запросов родителей	
10	Воспитательное партнерство — прежде всего требовательность к педагогам	
11	Поощрять следует только ту инициативу педагогов во взаимодействии с родителями, которая соответствует поставленным родителями задачам	
12	Реализация родителями формально-разрешительного подхода в общении с педагогами дошкольной образовательной организации — залог успеха во взаимодействии семьи с ними	
13	Обращение родителей к заведующей дошкольной образовательной организации при решении конфликтных с педагогами ситуаций в пользу родителей — далеко не лучшая форма взаимодействия с педагогами, но она необходима	
14	Образовательная деятельность педагогов по воспитанию и обучению детей нуждается в постоянной поддержке и внимании со стороны родителей	



Обработка результатов

Оценив приведенные утверждения, необходимо сложить все баллы.

Примерные нормативы

- ▶ *48 баллов и выше* — выраженная ориентированность на учебно-дисциплинарную модель;
- ▶ *43—47 баллов* — умеренная ориентированность на учебно-дисциплинарную модель;
- ▶ *38—42 балла* — умеренная ориентированность на личностно ориентированную модель;
- ▶ *37 баллов и выше* — выраженная ориентированность на личностно ориентированную модель.

Таким образом, чем выше сумма баллов, тем более выражена ориентированность на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия родителей с педагогами ДОО.



Содержание

Введение 3

Глава 1

**ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ
ДЕТЕЙ К ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕН-
НОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ** 7

1.1

Понятие психологической готовности к иг-
ровой деятельности, ее критерии и показа-
тели 7

1.2

Психологические основы игровой деятель-
ности 16

1.3

Условия развития психологической готовно-
сти детей к игровой деятельности 26

Глава 2



140

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ
РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ** 37

2.1

Психолого-педагогические основы взаимо-
действия педагогов и родителей 37

2.2

Условия эффективного взаимодействия пе-
дагогов с родителями в формировании пси-
хологической готовности детей к игровой
деятельности 47

Глава 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПОДДЕРЖКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	59
<u>3.1</u>	
Диагностика взаимодействия педагогов и родителей в вопросах подготовки детей к игровой деятельности как предпосылка конструирования программы их обучения в ДОО	59
<u>3.2</u>	
Диагностика психологических характеристик детей, воспитываемых педагогами и родите- лями, имеющих разные особенности игро- вой деятельности	85
<u>3.3</u>	
Структура, содержание, особенности про- граммы поддержки взаимодействия педаго- гов и родителей в формировании психоло- гической готовности детей к игровой деятель- ности	97
<u>3.4</u>	
Этапы и процедура обучения педагогов и родителей	105
<u>3.5</u>	
Результаты обучения педагогов и родителей	121
Заключение	125
Литература	129
Приложения	134

ЛЕЩИНСКАЯ-ГУРОВА Ольга Владимировна
ПОДГОРНОВА Наталья Львовна

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ
ПЕДАГОГОВ ДОО
И РОДИТЕЛЕЙ
В ФОРМИРОВАНИИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ
К ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**



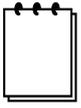
Методическое пособие

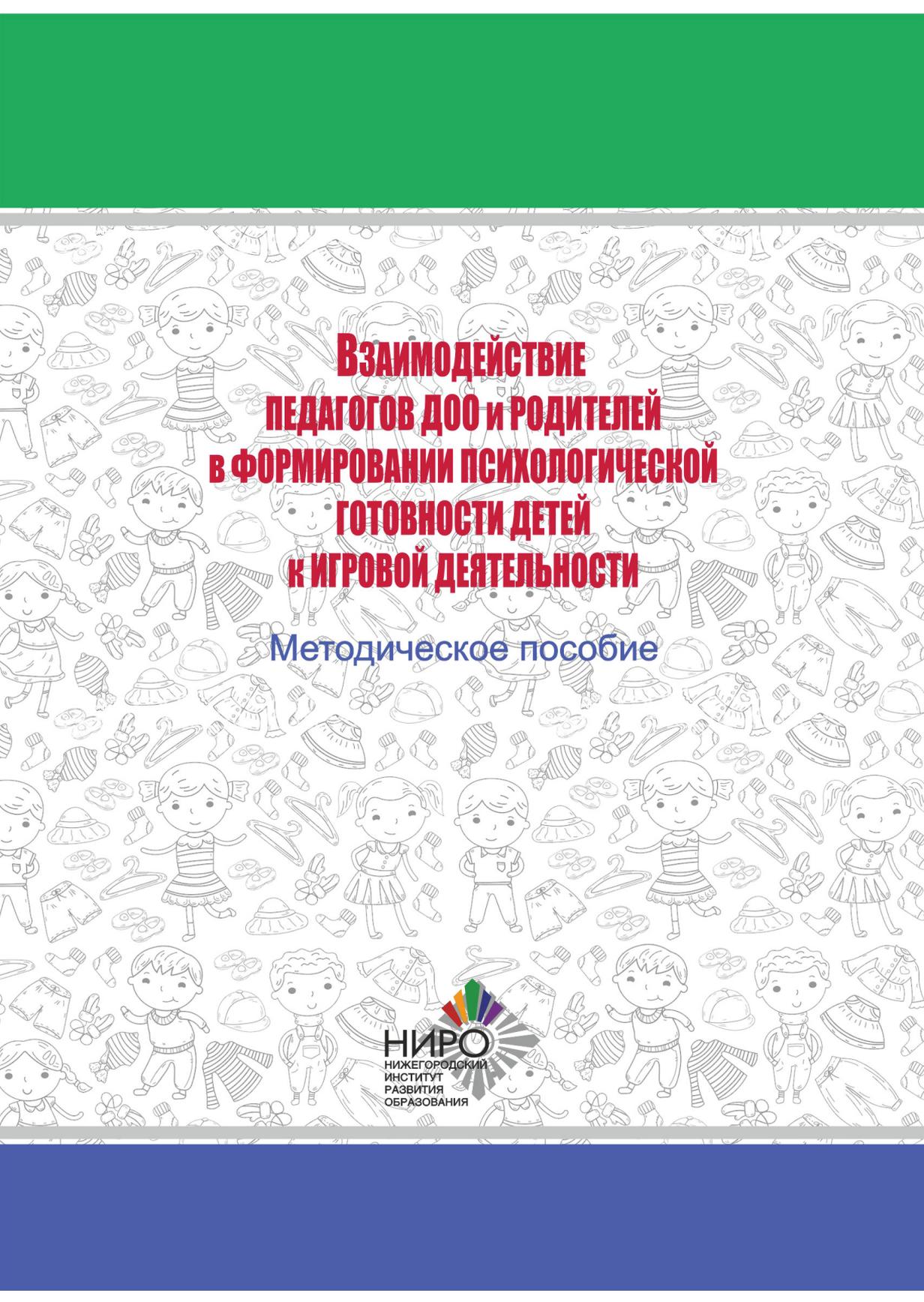
Редактор Ю. В. Платыгина
Компьютерная верстка Л. И. Половинкиной

Оригинал-макет подписан в печать 17.02.2021 г.
Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура «TimesET».
Печать офсетная. Усл.-печ. л. 8,37. Тираж 100 экз. Заказ 2683.

Нижегородский институт развития образования,
603122, Н. Новгород, ул. Ванеева, 203.
www.niro.nnov.ru

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



The background of the entire page is a repeating pattern of black and white line drawings. It features various children in different outfits (dresses, shirts, overalls) and a wide variety of clothing items (hats, shoes, socks, dresses, shirts, pants, overalls) scattered around them. The pattern is dense and covers the entire page area.

**Взаимодействие
педагогов ДОО и родителей
в формировании психологической
готовности детей
к игровой деятельности**

Методическое пособие