



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение**

**высшего образования**

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ**

**ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

**Факультет дошкольного образования**

**Кафедра педагогики и психологии детства**

**Психолого-педагогическое сопровождение  
формирования игровых умений детей среднего  
дошкольного возраста**

*выпускная квалификационная работа*

*по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование*

*Направленность программы бакалавриата*

*«Психология и педагогика дошкольного образования»*

Проверка на объем заимствований

\_\_\_\_\_ % авторского текста

Работа рекомендована к защите

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2017 г.

Зав. кафедрой ПиПД

\_\_\_\_\_ Емельянова И.Е.

Выполнила:

Студентка группы ОФ-402/097-4-2

Емельянова Светлана Сергеевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры ПиПД

Кириенко Светлана Дмитриевна

**Челябинск**

**2017**

## Содержание

ВВЕДЕНИЕ .....	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	8
1.1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования игровых умений детей среднего дошкольного возраста.....	8
1.2. Особенности формирования игровых умений детей среднего дошкольного возраста .....	17
1.3. Психолого-педагогическое сопровождение формирования игровых умений детей среднего дошкольного возраста .....	22
Выводы по первой главе .....	36
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИГРОВЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	38
2.1. Состояние проблемы сформированности игровых умений детей среднего дошкольного возраста в практике дошкольного образовательного учреждения.....	38
2.2. Организация работы по формированию игровых умений детей среднего дошкольного возраста .....	46
2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы и их интерпретация	55
Выводы по второй главе .....	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	62
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	65

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** Проблема формирования игровых умений у детей дошкольного возраста является одной из наиболее актуальных проблем современного образования. А.Н. Леонтьев подчеркивает, что каждая стадия развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным, ведущим типом деятельности. По мнению А.Н. Леонтьева, на дошкольном этапе ведущим видом деятельности является игровая деятельность, которая становится фундаментом будущих социальных отношений ребенка, его успешности в мире других людей [23, с. 96].

Игра несет в себе образец будущей взрослой жизни в понятной и доступной для подражания ребенка форме. Она в первую очередь объединяет мир взрослых и мир детей, обеспечивая создание условий для психического развития и взросления, подготовки ребенка к будущей жизни.

Актуальность заявленной нами темы на *социально-педагогическом уровне* подтверждается социальным заказом общества. В современном обществе востребованы коммуникабельные, приспособляющиеся к жизненным условиям, умеющие сотрудничать, владеющие основами культуры общения и взаимодействия члены общества. В связи с тем, что игровая деятельность является ведущей на данном этапе развития, именно с помощью нее можно развивать данные качества. Это подтверждает Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее - ФГОС ДО). В п. 2.7 ФГОС ДО к одним из видов деятельности, в процессе которых реализуется воспитание и обучение детей, является «ряд видов деятельности, таких как игровая, включая сюжетно-ролевую игру, игру с правилами и другие виды игры» [30].

На *научно-теоретическом уровне* актуальность исследования психолого-педагогического сопровождения формирования игровых умений детей среднего дошкольного возраста обусловлена недостаточной

теоретической разработанностью определенного комплекса условий формирования игровых умений у детей. Проблеме формирования игровых умений детей дошкольного возраста посвящены многие исследования. Первые попытки разработать теорию игры были предприняты К. Гроосом, Г. Спенсером и др. Одни из исследований были направлены на изучение теории ролевой творческой игры (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Ф.И. Фрадкина, А.П. Усова, Т.Е. Конникова, Д.В. Менджерицкая, Н.Я. Михайленко и др.), в других исследованиях определяются особенности, место и значение дидактических и подвижных игр в педагогическом процессе (Е.И. Радина, А.И. Сорокина, Е.И. Удальцова, З.М. Богуславская и др.), организацией детской игры занимались Б.Б. Ананьев, Н.Н. Поддъяков, Е.Ф. Рыбалко, Д.Б. Эльконин.

На *научно-методическом уровне* актуальность исследования связана с тем, что, несмотря на разработки зарубежных и отечественных ученых, которые служат теоретической основой проблемы психолого-педагогического сопровождения формирования игровых умений детей среднего дошкольного возраста, недостаточно проработаны методические приемы, обеспечивающие процесс ее решения необходимыми технологическими средствами.

Анализ научной литературы позволил выявить ряд противоречий, имеющих в формировании игровых умений у детей. Это противоречия между:

- между возрастающим интересом детей к игровой деятельности и тенденцией ее исчезновением из жизни детей;

- между потребностью современного общества в развитии умения детей взаимодействовать друг с другом и отсутствием в практике дошкольных образовательных учреждений специальной, последовательной, дифференцированной работы по формированию игровых умений у детей среднего дошкольного возраста.

Поиск педагогически эффективных путей разрешения данных противоречий, требующих выявления научно обоснованных подходов к психолого-педагогическому сопровождению формирования игровых умений детей дошкольного возраста, составляет проблему исследования, которая актуальна как для теории, так и для практики дошкольного образования.

Актуальность проблемы исследования обусловила выбор его темы: **«Психолого-педагогическое сопровождение формирования игровых умений детей среднего дошкольного возраста»**.

**Цель исследования:** теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить педагогические условия психолого-педагогического сопровождения формирования игровых умений детей среднего дошкольного возраста.

**Объект исследования:** процесс формирования игровых умений детей среднего дошкольного возраста.

**Предмет исследования:** педагогические условия психолого-педагогического сопровождения формирования игровых умений детей среднего дошкольного возраста.

В основу исследования положена **гипотеза** о том, что формирование игровых умений у детей среднего дошкольного возраста будет проходить эффективнее при реализации следующих *педагогических условий*:

1. Использование методов и приемов формирования игровых умений в сюжетно-ролевой игре, с акцентом на приемы косвенного руководства игрой.

2. Организация игровой предметно-пространственной среды с наличием материальных объектов, позволяющих дошкольникам осуществлять самостоятельный выбор содержания игровой деятельности, способов и средств ее осуществления.

3. Формирование педагогической компетентности педагогов по проблеме формирования игровых умений детей.

В соответствии с целью и гипотезой были определены **задачи исследования:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования игровых умений у детей среднего дошкольного возраста.
2. Охарактеризовать психолого-педагогические особенности формирования игровых умений у детей среднего дошкольного возраста.
3. Разработать и апробировать критерии проверки гипотезы.
4. Определить эффективность разработанных педагогических условий психолого-педагогического сопровождения формирования игровых умений детей среднего дошкольного возраста.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовался **комплекс методов**, адекватных объекту и предмету исследования: теоретические (анализ и обобщение литературы по проблеме исследования), эмпирические (педагогическое наблюдение, беседа, эксперимент), математические (качественно-количественный анализ экспериментальных данных).

**Теоретико-методологическую основу** исследования составляют

- концепции психолого-педагогического сопровождения (Т.И. Чиркова, Р.М. Битянова);

- психолого-педагогическая теория деятельности (Л.С. Выготский, В.А. Лекторский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Сагатовский и др.);

- теория игровой деятельности (Т.В. Антонова, Д.В. Менджерицкая, Р.И. Жуковская, Н.Я. Михайленко, Е.В. Зворыгина, Р.И. Иванкова, Н.Я. Короткова, С.Л. Новоселова и др.).

**Опытно-экспериментальная база исследования:** МБДОУ «Детский сад №308 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие дети среднего дошкольного возраста, из числа которых были сформированы экспериментальная и контрольная группы.

**Исследование проводилось в три этапа:**

*Первый этап* (сентябрь 2016)- изучение, обобщение и систематизация педагогической литературы по проблеме исследования, разработка исходных позиций исследования: цель, объект, предмет, гипотеза, методика опытно-экспериментальной работы.

*Второй этап* (октябрь 2016-март 2017) –организация и проведение формирующего этапа в естественных условиях детского сада с целью проверки эффективности предложенной нами стратегии психолого-педагогического сопровождения формирования игровых умений, анализ и обработка материалов исследования. Уточнение гипотезы, обработка полученных данных

*Третий этап* (апрель-май 2017)- систематизация и обобщение результатов, формулировались выводы и рекомендации, оформлялись результаты исследования.

**Практическая значимость исследования** состоит в разработке и внедрение в практику дошкольного образовательного учреждения результатов исследования.

**Структура и объем работы.** Квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы. Текст работы иллюстрирован таблицами и рисунками, отражающими основные положения и результаты.

## **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **1.1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования игровых умений детей среднего дошкольного возраста**

Логика нашего исследования предполагает в этом параграфе рассмотреть теоретические аспекты проблемы психолого-педагогического сопровождения формирования игровых умений детей среднего дошкольного возраста. На современном этапе развития общества выдвигаются новые задачи воспитания детей дошкольного возраста. Большое значение придается проблеме формирования игровой деятельности детей среднего дошкольного возраста, в решении которой ведущую роль играет формирование игровых умений как центральное звено развития ребенка. В современных условиях реформирования системы образования проблема психолого-педагогического сопровождения формирования игровых умений детей среднего дошкольного возраста выходит на уровень актуальной социально-педагогической проблемы, так как от ее решения во многом зависит успешность освоения детьми знаний; эффективность межличностного взаимодействия с педагогами и сверстниками, и в целом – социальной адаптации детей.

Целесообразно начать анализ психолого-педагогической литературы с рассмотрения сущности понятия «психолого-педагогическое сопровождение». Итак, подчеркнем, что понятие «сопровождение» (от английского слова *guideness*) возникло как практическое воплощение идеи гуманистического и личностно ориентированного подхода к развитию личности ребенка.

В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова дается следующее определение слову «сопровождать»: 1) следовать вместе с кем-нибудь находясь рядом, ведя куда-нибудь, или идя за кем-нибудь; 2) производить

одновременно с чем-нибудь, сопутствовать чему-нибудь; 3) служить приложением, дополнением к чему-нибудь [47, С. 89].

Опираясь на толковый словарь В.И. Даля можно характеризовать понятие «сопровождение» как действие по глаголу «сопровождать» - «провождать, сопутствовать, идти вместе с кем-либо для проводов, провожатым; следовать». В соответствии с этим, «сопроводитель» - тот, кто сопровождает, - «проводник, провожатый, попутчик» [17, С. 93]. В слове приставка «со» предполагает изначально реализацию в ходе сопровождения объединения действий и усилий сопровождаемого и провожатого. Непосредственно в совместной деятельности реализуется сопровождение, что принципиально отличается от процесса управления, который может быть осуществлен дистантно и извне, без оказания непосредственной помощи.

Мысль о необходимости оказания индивидуальной помощи ребенку в педагогике присутствует с момента формулирования принципа природосообразности воспитания (И.Г. Песталоцци, Я.А. Коменский). В более позднее время идея помощи человеку в большей степени в процессе воспитания раскрывалась в педагогических учениях П. Каптерева, К.Д. Ушинского, М. Монтессори, Ф. Фребеля и др.

В качестве новой образовательной системы впервые понятие «сопровождение» было отражено в исследованиях М.Р. Битяновой и Е.И. Казаковой. По мнению Е.И. Казаковой, системно-ориентационный подход стал для формирования теории и практики комплексного сопровождения. Важнейшим положением данного подхода является приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта. Сопровождение в данном контексте характеризуется как метод, который обеспечивает создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. В рамках данной работы субъект развития является как развивающийся человек, так и развивающаяся система. В данной системе ситуацией

жизненного выбора выступают множественные проблемные ситуации, при решении которых субъект определяет путь развития для себя [27].

М.Р. Битянова рассматривает сопровождение как «систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия».

Методологической основой психолого-педагогического сопровождения выступают [28, С. 129]:

- гуманистическая психология А. Маслоу, К. Роджерса;
- теория педагогической поддержки (О.С. Газман);
- личностно ориентированный подход (К. Роджерс, Ш.А. Амонашвили, И.С. Якиманская);
- положения герменевтической поддержки личности дошкольника (Л.В. Трубайчук).

Таким образом, содержание понятия «сопровождение» применительно к социальным объектам может состоять в наиболее полном обеспечении ресурсами растущей личности, которая стремится реализовать внутренний потенциал в направлении достижения цели личностного развития на протяжении жизненного пути.

Поскольку тема нашего исследования «Психолого-педагогическое сопровождение формирования игровых умений детей среднего дошкольного возраста» тесно связана с понятиями «игра», «игровая деятельность» целесообразным, по нашему мнению, обратиться в первую очередь к рассмотрению этих понятий.

На всех стадиях своей жизни ребенок является активным субъектом. У него есть свои желания, интересы, отношение к окружающему, что находит свое отражение в его деятельности. Каждая стадия развития, по А.Н. Леонтьеву, характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным, ведущим типом

деятельности. По мнению В.И. Загвязинского, ведущая деятельность – особый тип деятельности, характерный для определенного этапа возрастного развития, при освоении которой у ребенка формируются психологические новообразования, на основе чего совершается качественный скачок в развитии и переход в новый возрастной этап [12, С. 222]. На этапе дошкольного возраста ведущей деятельностью считается игра.

В свою очередь игра, с точки зрения К. Грооса, есть та деятельность, в которой происходит образование необходимой надстройки над врожденными реакциями [9, С. 78]. З. Фрейд в своей психоаналитической теории сформулировал взгляды на игру как на деятельность, обусловленную биологическими причинами (инстинкты, влечения). Н.К. Крупская подчеркивала значение игры для развития ребенка дошкольного возраста и обозначала ее для детей как учебу, труд и серьезную форму воспитания. П.И. Пидкасистый и Ж.С. Хайдаров под игрой понимают изначально мотивированная, первоначально установленная, генетически и социально запрограммированная, осмысленная и ответственная деятельность, которая включает в себя предметную (видимую), теоретическую (мыслительную) и душевную деятельность [28, С. 12].

С позиции С.А. Шмакова игре присущи четыре главные черты, отличающие ее от других видов детской деятельности [37]:

- свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);
- творческий, в значительной мере импровизационный, очень активный характер этой деятельности («поле творчества»);
- эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и т.п. (чувственная природа игры, «эмоциональное напряжение»);

- наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что понятию «игра», «игровая деятельность», ее развитию и становлению были посвящены труды Л.С. Выготского, Р.И. Жуковской, А.Н. Леонтьева, Д.В. Менджерицкой, С.Л. Рубинштейна, А.П. Усовой, Д.Б. Эльконина, С.Н. Новоселовой, Р.С. Буре, Н.Я. Михайленко и т.д. В исследованиях Б.И. Хачапуридзе, Н.Б. Мчелидзе, К.Г. Мачабели, З.М. Богуславской, Л.В. Артемовой, Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой существенное внимание уделено правилам как структурному элементу игры, обладающему высоким воспитательным потенциалом.

Заслуживает внимания позиция Л.С. Выготского, который утверждал, что игра ребенка не есть простое воспоминание о пережитом, это, прежде всего, творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка [10, С. 7]. Тем самым он подчеркивал значение воображения, фантазии. С.В. Проняева игру рассматривает как средство социально-коммуникативного развития дошкольников.

Е.А. Климов выделяет игру в качестве главного способа овладения «основными смыслами» человеческой деятельности и первого знакомства с конкретными профессиями в период с трех до шести-восьми лет, говоря о развитии человека как субъекта труда в любом обществе [35].

Интересен взгляд на игру как на системное образование, высказанный Е.Н. Смирновой. В ходе своего развития, считает она, игра проходит три этапа от момента зарождения до момента «растворения» во внешнем социокультурном контексте:

- этап открытой системы (связанной с социальным контекстом), т. е. подготовка игры;

- закрытой системы (вне непосредственной связи с социальным контекстом), т. е. непосредственно игра;

- открытой системы с выводом участников из игры и включение их во внешний по отношению к игре социальный контекст, так необходимый после игровых действий [37].

С точки зрения Т.А. Куликовой, С.А. Козловой и др. игре характерны следующие особенности:

- воспитательно-познавательная ценность содержания, полнота и правильность отражаемых представлений;

- целесообразность, активность, организованность, творческий характер игровых действий;

- подчинение правилам и способность руководствоваться ими в игре с учетом интересов отдельных детей и всех играющих;

- целенаправленное использование игрушек и игровых действий материалов;

- доброжелательность отношений и радостный настрой детей.

Психологические основы составляют данные исследования отечественных ученых-психологов А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Л.С. Выготского, Н.Н. Поддъякова. основные положения их сводятся к следующему.

1. Игра – ведущий вид деятельности дошкольников, так как в ней происходит интенсивное развитие личности, появляются новые психологические образования; внутри игровой деятельности зарождаются другие виды деятельности.

2. Игра – интрогенная деятельность, т.е поведение ребенка в игре обуславливается не только и не столько внешними, но и внутренними факторами( мотивами, потребностью в общении). Потребности, желания, склонности зависят от творческих возможностей личности. Творчество зависит от уровня развития памяти, мышления, воображения.

3. В игре интенсивно идет социализация ребенка. Дети овладевают ориентировкой в окружающем мире, в мире человеческих отношений, деятельности людей.

4. Игра – средство саморазвития ребенка, самообновления, самосовершенствования, самовоспитания, саморегуляции, переработки впечатлений.

5. Игра имеет психотерапевтический эффект, так как в ней существуют два плана эмоций. Например, ребенок плачет, как больной; радуется, как играющий; когда с помощью игры изживаются отдельные отрицательные черты агрессивности.

Педагогические основы игры базируются на признании единства социальных и биологических основ игровой деятельности. Существуют несколько теории игры. Среди них:

1. Теория З. Фрейда, по которой игра ребенка рассматривается как форма преодоления барьеров, тайных желаний. Игра выполняет функцию свободного существования в мире взрослых. Педагогическое значение игры в том, что в ней происходит выход энергии ребенка.

2. Теория К. Гросса утверждает, что основное назначение игры – развитие человека чисто с биологических позиций. Игра ребенка – это упражнение.

3. Теория С. Холла включает положение о том, что игра – это смешанная деятельность; игра удовлетворяет стремление детей к свободе, автономии.

4. Теория Д.Б. Эльконина констатирует, что игра – особая форма отражения окружающей действительности, средство социализации; игра развивает ребенка, помогает ориентироваться в мире человеческих отношений, человеческой деятельности.

5. Согласно теории Н.Н. Поддьякова, игра определяет качество жизнедеятельности ребенка, выполняет функции развития и саморазвития, в ней позитивно проявляются феномены детской психики.

В связи с выше изложенным, можно констатировать, что игровая деятельность влияет на умственное развитие, развитие произвольности поведения и всех психических процессов. Общение детей разворачивается в процессе совместной игры. Играя вместе, дети учатся учитывать желания и действия партнера, отстаивать свою точку зрения, строить и реализовать совместные планы.

В свою очередь, целесообразно рассмотреть понятие «умения» в психолого-педагогической литературе. В литературе нет однозначного определения понятия «умения». В российской педагогической энциклопедии данное понятие означает следующее: освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков [17].

В свою очередь, в след за Н.В. Левитовым под умениями стоит понимать успешное выполнение действия или более сложной деятельности, связанной с выбором и применением правильных приемов работы с учетом определенных условий [23].

Тем не менее, Е.Н. Кабанова-Миллер характеризует умения как систему закрепленных правильных и быстрых действий при решении задач. В то время как В.В. Давыдов высказывает свое мнение о том, что умения – это промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на каком-либо знании и соответствующим правильным использованием этого знания процессе деятельности [39, с. 47].

В своем исследовании мы придерживаемся мнения Е.А. Милерян, которая понимает умения как умственные и практические действия, направленные на достижение ясно осознанной цели [14].

Под игровыми умениями понимаются совокупность освоенных способов: предложить замысел и сюжет игры, осуществить ролевые действия и ролевую речь. Как подчеркивает Н.Я Михайленко и Н.А Короткова в педагогическом процессе по отношению к игре необходимо различать две тесно связанные составляющие: совместную игру

воспитателя с детьми, в процессе которой формируются новые игровые умения, и самостоятельную детскую игру, в которую воспитатель непосредственно не включается, а лишь обеспечивает условия для ее активизации и использования детьми уже имеющихся в их арсенале игровых умений.

Итак, как уже было сказано, игра передается от старших поколений детей к младшим в процессе совместной игровой деятельности, но в последние годы в силу разных причин игра стала непродолжительной и однообразной, что и объясняет следующий факт: функция формирования способов игры в значительной степени перешла к дошкольным образовательным учреждениям. В этой ситуации, по мнению Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой, трансляция игровых умений осуществляется взрослым – воспитателем детского сада [19]. Реализация этой функции заключается в поэтапном формировании игровых умений путем «постепенной передачи детям все более усложняющихся способов игровой деятельности на протяжении всего дошкольного детства» [20, С. 9].

Таким образом, подводя итог данного параграфа, сделаем вывод о том, под игровыми умениями понимаются совокупность освоенных способов: предложить замысел и сюжет игры, осуществить ролевые действия и ролевую речь [Н.Я. Михайленко. Н.А. Короткова].

Понятие «психолого-педагогическое сопровождение формирования игровых умений» стоит характеризовать как систему профессиональной деятельности педагога, направленную на создание педагогических условий для успешного формирования совокупности умственных и практических действий, освоенных способов игровой деятельности у детей дошкольного возраста. В образовательном процессе дошкольного учреждения по отношению к игре использовать две тесно связанные составляющие: совместную игру воспитателя с детьми, в процессе которой формируются новые игровые умения, и самостоятельную детскую игру, в которую

воспитатель непосредственно не включается, а лишь обеспечивает условия для ее активизации и использования детьми уже имеющихся в их арсенале игровых умений.

## **1.2. Психолого-педагогические особенности формирования игровых умений детей среднего дошкольного возраста**

В предыдущем параграфе мы рассмотрели теоретическую основу нашего исследования (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Ф.И. Фрадкина, А.П. Усова, Т.Е. Конникова, Д.В. Менджерицкая, Н.Я. Михайленко и др.), раскрыв ключевое и сопутствующие ему понятия. В данном пункте мы приступим к раскрытию особенностей формирования игровых умений детей среднего дошкольного возраста.

Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра. В этот период возникает и приобретает наиболее развитую форму особый вид детской игры, который в психологии и педагогике получил название сюжетно-ролевой. Сюжетно-ролевая игра – это деятельность, в которой дети берут на себя трудовые или социальные функции взрослых людей и в специально создаваемых ими игровых, воображаемых условиях воспроизводят (или моделируют) жизнь взрослых и отношения между ними.

В таком виде игры наиболее эффективно проходит формирование всех психических качеств и особенностей личности ребенка. Игровая деятельность влияет на формирование произвольности всех психических процессов – от элементарных до самых сложных.

Итак, в игре начинают развиваться произвольное поведение, произвольное внимание и память. В условиях игры дети лучше сосредотачиваются и больше запоминают, чем по прямому заданию взрослого. Сознательная цель – сосредоточиться, запомнить что-то, сдержать импульсивное движение — раньше и легче всего выделяется ребенком в игре [15, С. 76].

Игра оказывает большое влияние на умственное развитие дошкольника. Действуя с предметами-заместителями, ребенок начинает оперировать в мыслимом, условном пространстве. Предмет-заместитель становится опорой для мышления. Постепенно игровые действия сокращаются, и ребенок начинает действовать во внутреннем, умственном плане. Таким образом, игра способствует тому, что ребенок переходит к мышлению в образах и представлениях. Кроме того, в игре, выполняя различные роли, ребенок становится на разные точки зрения и начинает видеть предмет с разных сторон. Это способствует развитию важнейшей, мыслительной способности человека, позволяющей представить другой взгляд и другую точку зрения.

Ролевая игра имеет решающее значение для развития воображения. Игровые действия происходят в мнимой ситуации; реальные предметы используются в качестве других, воображаемых; ребенок берет на себя роли отсутствующих персонажей. Такая практика действия в придуманном пространстве способствует тому, что дети приобретают способность к творческому воображению [21].

Согласно концепции детской игры Д.Б. Эльконина, ролевая игра является выражением возрастающей связи ребенка с обществом — особой связи, характерной для дошкольного возраста. В ролевой игре выражается такое стремление ребенка к участию в жизни взрослых, которое не может быть реализовано непосредственно, в силу сложности орудий труда и их недоступности для ребенка.

Исследования Д.Б. Эльконина показали, что ролевая игра возникает не сразу. Только к середине дошкольного возраста она достигает развитой формы. Предпосылками к возникновению ролевой игры являются [26, С. 80]:

- отделение действий от предмета и их обобщение;
- использование ребенком неоформленных (не имеющих ясно выраженной функции) предметов в качестве заместителей других;

- отделение своих действий от действий взрослых и возникновение личных действий самого ребенка;
- сравнение ребенком своих действий с действиями взрослых и отождествление их;
- воспроизведение ребенком в своих действиях цепочки действий взрослых, отражающих в обычной последовательности отрезки их жизни.

В игре у детей среднего дошкольного возраста производимые действия не повторяются бесконечно, а сменяют друг друга. При этом действия совершаются не ради самих действий, а чтобы выразить определенное отношение к другому человеку в соответствии с взятой ролью. Эти отношения могут разыгрываться и с куклой, получившей определенную роль. Орудийные действия, производимые дошкольником среднего возраста, более свернутые, чем у младших дошкольников. В сюжетных играх дошкольников среднего возраста основным содержанием становятся отношения между людьми. Развернутая передача отношений между людьми в игре учит ребенка подчиняться определенным правилам. Знакомясь через игру с общественной жизнью взрослых, дети все больше приобщаются к пониманию общественных функций людей и правил отношений между ними.

У детей среднего дошкольного возраста роль формулируется до начала игры. И здесь главные ссоры возникают из-за ролей: кто кем будет. На первый план выступают отношения людей друг к другу. Действие может носить обобщенный характер, и его основное содержание может переноситься на выражение отношения к другому человеку (шофера к пассажирам, матери к дочке, водителя к кондуктору и т.п.).

На пятом году жизни приобретенный детьми игровой опыт способствует тому, что они начинают проявлять более активный интерес к игровому взаимодействию со сверстниками, стремятся к объединению в играх. Учитывая это, воспитатель стимулирует проявление доброжелательности в отношениях между детьми, внимательно изучает

общение детей со сверстниками, создает условия для самостоятельных совместных игр в небольших подгруппах (от 2 до 3–5 человек).

Главными педагогическими задачами становятся [27]:

- развитие сюжетов и тематики игр, овладение детьми первичными умениями сюжетосложения;
- обогащение содержания игровых действий;
- формирование умений устанавливать разнообразные ролевые отношения и вести ролевой диалог;
- стимулирование детской игровой самостоятельности и творчества и др.

Игровой репертуар пополняется: более разнообразными становятся сюжетные самостоятельные игры (сюжетно-ролевые, режиссерские и театрализованные). В играх детей находят отражение разнообразные бытовые сюжеты и новые впечатления о жизни и труде людей (семья, магазин, детский сад, парикмахерская и др.). Дети начинают различать реальную и воображаемую игровые ситуации. Игровые объединения (2–5 детей) носят вполне самостоятельный характер. До начала игры дети могут определить тему, сюжет, распределить роли (в начале года с помощью воспитателя, затем самостоятельно); по ходу игры учатся согласовывать игровые действия в соответствии с принятой ролью. В соответствии с замыслом сюжета формируется умение устанавливать разные ролевые связи в рамках одной сюжетной темы: мама – папа – дочка, врач – больной – медсестра. Активно развивается ролевой диалог. Дети умеют использовать различные предметы-заместители, осуществлять игровые воображаемые действия и принимать воображаемые действия других играющих, заменять некоторые из действий словом («Как будто мы уже вернулись с прогулки, теперь будем мыть руки и обедать»). Содержание игры строится на отражении сюжета из 4–6 смысловых эпизодов социальной действительности или содержания любимых сказок.

Взрослый постоянно заботится об обогащении социального опыта дошкольников в процессе наблюдений, экспериментирования, бесед, слушания художественных произведений и организации других форм совместной деятельности (например, продуктивной). Этот опыт является в дальнейшем возможной сюжетной основой детских игр [1].

В обстановке совместных игр своим примером воспитатель показывает детям, как лучше договориться, распределить роли, как с помощью развития сюжета удовлетворить запросы всех желающих принять участие в игре. Используя ролевые возможности участника игры, он побуждает детей к творчеству, к самостоятельному созданию игровой обстановки (кукольный дом или комната, магазин, парикмахерская, кабинет врача, гараж и т. п.) и поиску тех предметов, которые могут выполнять необходимые игровые функции.

Развитие у детей интереса к театрально-игровой деятельности проявляется в совместном с воспитателем участии в играх-драматизациях на темы любимых сказок («Репка», «Кот, петух и лиса», «Теремок» и др.). С помощью мимики, жестов, движений дети передают разное эмоциональное состояние персонажей (удивляется дед – какая большая выросла репка; испугался петух: «Несет меня лиса за синие леса!»); используют выразительные движения для передачи их образа: бежит мышка, крадется хитрая лиса и др.

В течение дня дети по инициативе педагога и самостоятельно включаются в новые виды игры-экспериментирования (с природными объектами, с животными и людьми), обучающие (учебно-предметно-дидактические) и досуговые (интеллектуальные, театральные, компьютерные) игры. Взрослый знакомит детей с новыми народными (обрядовыми, тренинговыми, досуговыми) и празднично-карнавальными играми, которые помогают сделать детскую деятельность насыщенной новыми образами, впечатлениями, эмоциями, действиями [24, С. 127].

Дети 4–5 лет ревностно относятся к своим игровым территориям и проявляют открытый негативизм к сверстникам, которые на них вторгаются без спроса. Это может служить источником конфликтов, избежать которые поможет продуманная заранее обстановка: наличие ширм, игровых ковриков, служащих обозначением границ игровых пространств. Остальные дети учатся уважать игровое пространство играющих. Воспитатель своим примером показывает, что нельзя без разрешения играющих детей зайти на их игровое поле. Он может «постучаться» к ним, «позвонить им по телефону», попросить «разрешить посадку самолета» или просто обратиться с просьбой к играющим. Такое игровое поведение взрослого становится примером для подражания.

Таким образом, подводя итоги данного параграфа, сделаем следующие выводы:

- В игре у детей среднего дошкольного возраста производимые действия не повторяются бесконечно, а сменяют друг друга. В сюжетных играх дошкольников среднего возраста основным содержанием становятся отношения между людьми. У детей среднего дошкольного возраста роль формулируется до начала игры.

- В играх детей находят отражение разнообразные бытовые сюжеты и новые впечатления о жизни и труде людей. Дети начинают различать реальную и воображаемую игровые ситуации. Игровые объединения носят вполне самостоятельный характер. До начала игры дети могут определить тему, сюжет, распределить роли; по ходу игры учатся согласовывать игровые действия в соответствии с принятой ролью.

### **1.3. Психолого-педагогическое сопровождение формирования игровых умений детей среднего дошкольного возраста**

В предыдущих параграфах мы рассмотрели теоретические аспекты развития понятия «психолого-педагогическое сопровождение», «игра», «умения», «игровые умения» и психолого-педагогические особенности их

формирования у детей среднего дошкольного возраста. В связи с этим мы предположили, что если соблюдать некоторые педагогические условия, то процесс психолого-педагогического сопровождения формирования игровых умений детей среднего дошкольного возраста будет более эффективным. В данном параграфе мы считаем целесообразным раскрыть выделенные нами условия на теоретическом уровне, исходя из анализа психолого-педагогической литературы.

Многочисленные исследования отечественных педагогов (Ю.А. Конаржевский, Г.Н. Сериков, Ю.П. Соколов и др.) позволяют уточнить, что педагогическая система может функционировать только при соответствующих условиях. Синтезируя определения Ю.К. Бабанского, А.Я. Найна, В.А. Сластенина и др., под педагогическими условиями мы понимаем совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов, направленных на решение поставленных исследовательских задач.

В соответствии с гипотезой нашего исследования эффективность формирования игровых умений у детей среднего дошкольного возраста будет проходить эффективнее при:

- использовании методов и приемов формирования игровых умений в сюжетно-ролевой игре, с акцентом на приемы косвенного руководства игрой;
- организации игровой предметно-пространственной среды с наличием материальных объектов, позволяющих дошкольникам осуществлять самостоятельный выбор содержания игровой деятельности, способов и средств ее осуществления.
- формировании педагогической компетентности педагогов по проблеме формирования игровых умений детей.

В соответствии с логикой нашего исследования обратимся к рассмотрению выделенных педагогических условий с теоретической точки зрения. Первым педагогическим условием является формирование

педагогической компетентности педагогов по проблеме формирования игровых умений детей.

Логика нашего исследования предполагает разграничение понятий «компетентность» и «компетенция» для более точного понимания педагогического условия. В психолого-педагогической теории и практике существуют различные подходы к пониманию данных понятий. Прежде всего, отметим, что есть два варианта толкования соотношения этих понятий: они либо отождествляются, либо дифференцируются.

Важным для нашего исследования является определение А.В. Хуторского, который под компетентностью понимает владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. В свою очередь компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов [45, С. 59]. Этому мнению придерживается также Д.И. Ушакова. Таким образом, подчиняя одно понятие другому, под компетентностью автор понимает владение знаниями, умениями и навыками по определенному диапазону вопросов.

По мнению Н.С. Кирабаева, компетенция или компетентность есть некоторое интегративное качество субъекта, включающее в себя когнитивные, мотивационные, ценностные и практические аспекты, которое проявляется в успешных действиях в какой-либо области [9]. На основании этой точки зрения можно судить о том, что автор отождествляет эти понятия и считает их синонимами.

В исследованиях Э.Ф. Зеер отмечается другая точка зрения. Психолог определяет компетентность как глубокое, доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков; в то время как компетенция – способность действовать самостоятельно и ответственно в рамках своей компетентности [30, С. 49]. В этом случае

автор обозначает идею о том, что «компетентность» подчиняется понятию «компетенция», тем самым обозначая второе как более узкое и являющиеся составным элементом первого.

Таким образом, подводя итог выше сказанному, прежде всего, делаем вывод о том, что рассмотренные нами понятия имеют различные дефиниции в науке. Исходя из проведенного анализа, мы, вслед за А.В. Хуторским, пришли к пониманию того, что компетенции являются составной частью компетентности и понимается как совокупность знаний, умений и навыков по определенному кругу проблем.

В свою очередь под педагогической компетентностью мы будем понимать как способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности обучающегося с учетом ограничений и предписаний, накладываемых на учебно-воспитательный процесс требованиями педагогической нормы, в которой он осуществляется.

В качестве основных показателей эффективности повышения профессиональной компетентности педагогов могут выступать следующие факторы [5, С. 245]:

- повышение качества профессиональной деятельности педагогов (улучшение качества образовательного процесса, взаимодействия с родителями и другой деятельности педагога ДОО, которые вызывают сложности или находятся на низком уровне);

- освоение теоретических основ (усвоение педагогом теоретических знаний по проблемам развития детей, основам обучения, новым формам и методам обучения, организации какой-либо деятельности);

- изменения в мотивах деятельности педагогов;

- в целом – развитие активности в различных областях профессиональной деятельности педагогов.

Процесс повышения профессиональной компетентности педагогов ДОО по психолого-педагогическому сопровождению формирования

игровых умений детей среднего дошкольного возраста должна основываться на использовании методологической базы по данной проблеме. Формы работы по повышению профессиональной компетентности определяются в соответствии с учетом категории педагогов, уровня их подготовленности, стажа и образования, их мотивации и т.д. Все методы можно разделить на традиционные и инновационные (активные формы обучения). Под традиционными формами работы понимаются, прежде всего, лекционные занятия, характеризующиеся прямой передачей знаний и отсутствием обратной связи, активности слушателей [13]. По мнению большинства современных исследователей, подобные методы работы по повышению профессионального уровня педагогов являются малоэффективными. Другая группа методов – активные формы обучения, в свою очередь характеризуются необходимостью наличия обратной связи, включенностью в активную работу, свободным обменом мнениями при решении проблем, самостоятельностью педагогов и т.п. К таким методам относят коллективные деловые игры, работу в творческих и проблемных группах, мастер-классы, педагогические тренинги, метод самообразования, конкурсы профессионального мастерства, педагогические советы, круглый стол, обучающие семинары, индивидуальные и групповые консультации, конкурсы, практикумы, открытые просмотры видов детской деятельности, изучение и распространение передового педагогического опыта, методические объединения и др.

Таким образом, от уровня сформированности педагогической компетентности педагогов по проблеме психолого-педагогического сопровождения формирования игровых умений детей среднего дошкольного возраста во многом зависит степень развития данного психического процесса у детей, так как именно педагог является образцом и эталоном для ребенка.

Остановимся на втором педагогическом условии, обеспечивающем психолого-педагогическое сопровождение формирования игровых умений у детей среднего дошкольного возраста – организация игровой предметно-пространственной среды с наличием материальных объектов, позволяющих дошкольникам осуществлять самостоятельный выбор содержания игровой деятельности, способов и средств ее осуществления.

Анализируя психолого-педагогическую литературу, необходимо подчеркнуть, что большую роль в развитии ребенка-дошкольника играет организация образовательного пространства. Логика нашего исследования предполагает рассмотрения данного понятия в психолого-педагогической литературе. В отечественной педагогике и психологии термин «среда» появился в 20-е годы, когда достаточно часто употреблялись понятия «педагогика среды» (С.Т. Шацкий), «общественная среда ребенка» (П.П. Блонский), «окружающая среда» (А.С. Макаренко), «предметно-развивающая среда» (Федеральные государственные требования). Это понятие с течением времени приобретало различные наименования в науке, но смысловое значение во всех них было схоже.

Итак, С.А. Козлова под предметно-развивающей средой понимает совокупность природных и социальных культурных предметных средств, удовлетворяющих потребности актуального, ближайшего и перспективного развития ребенка [38, С. 408]. В то время как В.А. Петровский рассматривает развивающую среду в качестве специальным образом организованного окружающего пространства ребенка, способного оказывать позитивное влияние на самообучение и саморазвитие ребенка [16, С. 7]. По мнению С.Л. Новоселовой, это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика [22, С. 5]. С позиций психологического контекста, по мнению Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина

и др., развивающая среда — это определенным образом упорядоченное образовательное пространство [31, С. 50].

Таким образом, для данного исследования наиболее целесообразным является понятие В.А. Петровского, который под развивающей средой понимает специальным образом организованное окружающее пространство ребенка, т.к. исходя из рассматриваемой нами проблемы, наиболее важна организация не материального мира вокруг ребенка, а прежде всего пространства, связанного с взаимоотношениями, общением со взрослыми и сверстниками, психологическим и эмоциональным климатом в коллективе, который оказывает решающую роль в его актуальном и ближайшем развитии.

Очевидно, что в целом ряде исследований последовательно и обстоятельно доказывалось, что объектом воздействия педагога должен быть не ребенок, не его черты (качества) и даже не его поведение, а условия, в которых он существует: внешние условия — среда, окружение, межличностные отношения, деятельность. А также внутренние условия — эмоциональное состояние ребенка, его отношение к самому себе, жизненный опыт, установки [42, С. 50]. Данную проблему рассматривают Т.В. Антонова, Т.Н. Доронова, Л.М. Кларина, С.Л. Новоселова, Л.А. Парамонова, В.А. Петровский, А.И. Арнольдова, Е.В. Бондаревской, С.И. Григорьева, И.А. Колесниковой, Ю.С. Мануйлова, А.В. Мудрак и др.

Тем не менее, следует отметить, что В.А. Петровский, Л.П. Стрелкова, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина и др. разработали Концепцию построения развивающей среды для организации жизни детей и взрослых в детском саду, в которой определены принципы личностно-ориентированной модели построения развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении [42, С. 54]. Для нашего исследования представляют интерес следующие из них:

1. Принцип дистанции, позиции при взаимодействии. Одно из главных условий личностно-ориентированного подхода к процессу

обучения и воспитания является установление контакта между детьми и взрослыми, общения с ребенком на основе пространственного принципа «глаза в глаза».

2. Принцип активности. В устройстве детского сада заложена возможность формирования активности у детей и проявления активности взрослых.

3. Принцип эмоциональности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия ребенка и взрослого. Среда должна пробуждать у детей активность, давать им возможность осуществлять разнообразные виды деятельности, получать радость от них, и вместе с тем окружающая обстановка должна иметь свойства при необходимости «гасить» такую активность.

4. Принцип открытости — закрытости. Открытость Природе — такое построение среды, способствующее единству Человека и Природы (организация «зеленых комнат»). Открытость Культуре — присутствие элементов настоящей «взрослой» живописи, литературы, музыки. Открытость Обществу — обстановка детского сада соответствует сути понятия «Мой дом». Открытость своего «Я», собственного внутреннего мира ребенка.

5. Принцип учета половых и возрастных различий детей. Предполагает построение среды с учетом половых различий, предоставление возможностей как мальчикам, так и девочкам проявлять свои склонности в соответствии с принятыми эталонами.

Однако следует учесть, что в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования также обозначены принципы развивающей предметно-пространственной среды [47]. Рассмотрим их в ключе формирования коммуникативных умений в общении ребенка:

- Насыщенность среды должна соответствовать возрастным возможностям детей и содержанию Программы. Прежде всего, реализация

этого принципа в общении детей предполагает использование различных форм, методов, приемов и прежде всего средств в установлении контакта с ребенком, повышении уровня его взаимодействия со сверстниками;

- Трансформируемость пространства предполагает возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей. Так, например, среда должна предполагать создание уголка уединения, но в то же время, если в группе психологический климат несколько понижен, то организация пространства должна предполагать создания дополнительным мест для уединения, чтобы снизить конфликтность у детей группы;

- Доступность среды предполагает: доступность для воспитанников всех помещений, где осуществляется образовательная деятельность; свободный доступ детей к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности. В данном ракурсе она должна предполагать наличие необходимого материала и игровых пособий, чтобы не создавать конфликтных ситуаций, а наоборот развивать отзывчивость, умение соподчинять свои желания и интересы и партнера по игре;

- Безопасность предметно-пространственной среды предполагает соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования. Прежде всего, среда должна способствовать формированию социально-адекватных межличностных отношений и общению детей как в группе, так и с педагогом.

С.Л. Новоселова выделяет элементы предметно-развивающей среды и рассматривает понятие «предметно-игровая среда» как составляющую «развивающей предметной среды», определяет принципы её организации и состав. Предметно-игровая среда рассматривается как фактор, стимулирующий игровую деятельность ребенка. Предметно-игровая среда предусматривает: подбор и размещения игрушек (детализированных и

условных), игровых модулей, макетов, предметов-заместителей, разных игровых атрибутов с учетом особенностей развития игровой деятельности в разные возрастные периоды дошкольного детства и формирование у детей тех или других игровых действий с этими игровыми материалами.

Формирование игровых умений детей старшего дошкольного возраста связано с обогащением предметно-игровой среды и должно быть основано на следующих принципах:

- принцип «свернутости» игрового материала в игровых модулях;
- постепенный отказ от тематических игровых зон;
- насыщение игрового пространства многозначными и неопределенными предметами;
- создание условий для самостоятельного определения детьми индивидуального и совместного игрового пространства.

Таким образом, развивающая предметно-пространственная среда является одним из важных компонентов развития личности ребенка дошкольного возраста. Концепция построения развивающей среды В.А. Петровского и Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования выделяет одними из важнейших принципов построения среды такие, как взаимодействие ребенка с окружающим миром, общение со взрослым, эмоциональное благополучие ребенка в группе.

В качестве третьего немаловажного условия, мы выдвигаем следующий тезис – использование методов и приемов формирования игровых умений в сюжетно-ролевой игре, с акцентом на приемы косвенного руководства игрой.

В психолого-педагогическом словаре А.П. Астахова под сюжетно-ролевой игрой понимается ведущая деятельность детей дошкольного возраста, вид игровой деятельности, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий [29, С. 758].

Очевидно, что сюжетно-ролевая игра как одна из видов игр детей дошкольного возраста является одним из средств воспитания детей среднего дошкольного возраста. По мнению многих ученых сюжетно-ролевые игры являются наиболее характерными играми детей среднего дошкольного возраста и занимают значительное место в их жизни. Так считали такие ученые как С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, К.Д. Ушинский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.

Проанализировав игры с разными сюжетами, Н.Я. Михайленко выделила в игре элементы, представленные на рисунке 1.

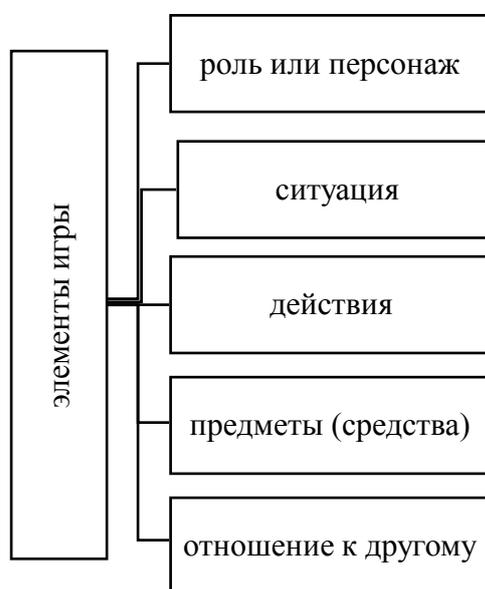


Рисунок 1 – Основные элементы игры

Таким образом, выделенные компоненты можно проследить в любой сюжетно-ролевой игре. Роль ребенок чаще всего определяет для себя сам или придумывают сверстники, от нее напрямую зависят действия и предметы, с помощью которых они осуществляются. Основным связующим элементом, который оказывает влияние на остальные, является сюжет. А.П. Усова отмечает, что развитие сюжета определяется тем, насколько согласованно развиваются в игре роли. Чем лучше начинают дети понимать друг друга, собственно мотивы поведения каждого из играющих, тем слаженнее протекает игра [49, С. 201].

Управление формированием реальных отношений через организацию детей с учетом их интересов и возрастных возможностей. Создатель этого направления в организации детской игры А.П. Усова полагала, что объектом педагогического воздействия должны быть реальные отношения между детьми, возникающие в ходе коллективных игр и связанные с формированием у них социально-желательных качеств. Данная концепция получила дальнейшую научно-практическую разработку (И.Б. Теплицкая, Р.А. Иванкова, Т.А. Репина и др.). Так, И.Б. Теплицкая считала, что роль взрослого будет меняться в зависимости от уровня развития игры. В индивидуальных играх, играх рядом, важно поддержать интерес к действиям сверстника и постепенно вносить правила поведения по отношению к нему. В совместных играх – обращать внимание на регулирование взаимоотношений детей, внося правила для формирования положительного отношения к сверстнику.

Р.А. Иванкова обращала внимание на необходимость обсуждения характеристик людей с целью раскрытия нравственной сущности деятельности взрослых, допускала возможность участия педагога в самостоятельной игре детей с целью показа образца ролевого поведения.

По мнению Р.А. Говоровой, у дошкольников можно сформировать четкие представления о социальной субординации и добиться их воплощения в игре посредством обучения моделированию отношений, возникающих между людьми.

Е.В. Зворыгина, С.Л. Новоселова установили, что для формирования сюжетно-ролевой игры на каждом возрастном этапе необходим единый комплекс обязательных педагогических мероприятий. Они выделили следующие компоненты комплексной методики [30]:

- Планомерное педагогически активное обогащение жизненного опыта детей, основной источник возникновения игры и ее обогащения – реальная жизнь.

- Совместные (обучающие) игры педагога с детьми, направленные на передачу игрового опыта традиционной культуры игры – ребенок учится имеющийся жизненный опыт переводить в игровой условный план, ставить и решать игровые задачи разными способами.

- Своевременное изменение предметно-игровой среды с учетом обогащающегося жизненного и игрового опыта детей.

- Активизирующее общение взрослого с детьми, направленное на побуждение дошкольников к самостоятельному использованию в игре новых способов решения игровых задач и новых знаний об окружающем мире (вопрос, совет). На этапе формирования предметно-игровой деятельности нужна предметная среда, на этапе отобразительной игры – обучающая игра и активизирующее общение для перевода к ролевому поведению, на этапе сюжетно-ролевой игры – активизирующее общение и изменение предметно-игровой среды.

Принципиально новый подход к организации сюжетно-ролевой игры предложен Н.А. Коротковой и Н.Я. Михайленко. Основные его принципы [41, С. 64]:

- воспитатель должен играть вместе с детьми в позиции «играющего партнера»;

- начиная с раннего возраста и далее необходимо при формировании игровых умений одновременно ориентировать ребенка как на осуществление игрового действия, так и на пояснение его смысла возможному партнеру-сверстнику, «обеспечивать» способами согласования действий с партнерами, формировать игровые умения;

- на каждом возрастном этапе разворачивать игру особым образом так, чтобы перед детьми открывался и усваивался новый, более сложный способ ее построения (в ходе совместных игр).

Общение взрослого с детьми с позиции «играющего партнера» дает возможность ребенку ощущать себя свободным от оценок: хорошо-плохо, правильно-неправильно и т.п. Игра в этом случае интересна, ибо ребенок

почувствует не моральное превосходство воспитателя, которому надо подчиниться, а лишь превосходство умеющего интересно играть партнера. В этом случае наиболее вероятна гарантия возникновения у дошкольника побуждения к игровой деятельности, освоения им тех способов, которые использует в игре взрослый.

Таким образом, подводя итог выше сказанному, можно сделать вывод, что ведущим видом деятельности выступает сюжетно-ролевая игра. Именно в ней ребенок берет на себя роль взрослого, выполняя его социальные, общественные функции. Ребенок среднего дошкольного возраста уже может сначала отобрать все предметы, необходимые ему для игры в доктора, а только затем начинать игру, не хватаясь уже в процессе ее то за одну, то за другую вещь.

Подводя итог данного параграфа, можно сделать следующие выводы:

1. В след за Ю.К. Бабанским, А.Я. Найн, В.А. Слостениным и др., под педагогическими условиями мы понимаем совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов, направленных на решение поставленных исследовательских задач.

2. Нами были поставлены и раскрыты следующие педагогические условия, которые способствуют эффективному формированию игровых умений у детей среднего дошкольного возраста:

- Использование методов и приемов формирования игровых умений в сюжетно-ролевой игре, с акцентом на приемы косвенного руководства игрой.

- Организация игровой предметно-пространственной среды с наличием материальных объектов, позволяющих дошкольникам осуществлять самостоятельный выбор содержания игровой деятельности, способов и средств ее осуществления.

- Формирование педагогической компетентности педагогов по проблеме формирования игровых умений детей.

3. Мы предполагаем, что совокупность выявленных нами условий должна представлять собой комплекс, поскольку случайные условия не будут способствовать психолого-педагогическому сопровождению формирования игровых умений у детей среднего дошкольного возраста, а в иных случаях могут даже препятствовать этому. Данное предположение мы проверим во второй главе нашего исследования.

### **Выводы по первой главе**

Подводя итог первой главы, сделаем следующие выводы:

1. Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы пришли к следующему определению ключевого понятия: игровые умения – совокупность умственных и практических действий, освоенных способов игровой деятельности. Понятие «психолого-педагогическое сопровождение формирования игровых умений» стоит характеризовать как систему профессиональной деятельности педагога, направленную на создание социально-психологических условий для успешного формирования совокупности умственных и практических действий, освоенных способов игровой деятельности, у детей дошкольного возраста.

2. В свою очередь, игровые умения детей среднего дошкольного возраста имеют следующие особенности: производимые действия не повторяются бесконечно, а сменяют друг друга; основным содержанием становятся отношения между людьми; роль формулируется до начала игры; в основе сюжета лежат разнообразные бытовые ситуации и новые впечатления о жизни и труде людей; игровые объединения носят вполне самостоятельный характер; учатся согласовывать игровые действия в соответствии с принятой ролью.

2. Нами были поставлены и раскрыты следующие педагогические условия, которые способствуют эффективному психолого-

педагогическому сопровождению формирования игровых умений у детей среднего дошкольного возраста будет проходить эффективнее, если:

- Использование методов и приемов формирования игровых умений в сюжетно-ролевой игре, с акцентом на приемы косвенного руководства игрой.

- Организация игровой предметно-пространственной среды с наличием материальных объектов, позволяющих дошкольникам осуществлять самостоятельный выбор содержания игровой деятельности, способов и средств ее осуществления.

- Формирование педагогической компетентности педагогов по проблеме формирования игровых умений детей.

3. Мы предполагаем, что совокупность выявленных нами условий должна представлять собой комплекс, поскольку случайные условия не будут способствовать психолого-педагогическому сопровождению формирования игровых умений у детей среднего дошкольного возраста, а в иных случаях могут даже препятствовать этому. Данное предположение мы проверим во второй главе нашего исследования.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИГРОВЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

### **2.1. Состояние проблемы сформированности игровых умений детей среднего дошкольного возраста в практике дошкольного образовательного учреждения**

Цель опытно-экспериментальной работы – определение влияния условий организации образовательного процесса в ДОО на формирование игровых умений детей среднего дошкольного возраста.

Данная цель определила ряд задач, решаемых нами в ходе педагогического эксперимента:

– определить реальное состояние формирования игровых умений детей среднего дошкольного возраста в системе дошкольного образовательного учреждения до применения педагогических условий;

–экспериментально проверить влияние предложенного нами комплекса педагогических условий на формирование игровых умений у детей среднего дошкольного возраста в системе дошкольного образовательного учреждения;

–на основе результатов экспериментальной работы разработать комплекс практических мер, определяющих качество и эффективность процесса формирования игровых умений детей среднего дошкольного возраста в системе дошкольного образовательного учреждения.

Опытно-экспериментальная работа проводилась поэтапно. Этапный подход подразумевает, что осуществление любого педагогического эксперимента проходит минимум в два — максимум в три этапа (подготовительный, основной, заключительный), на каждом из которых проводится соответствующий этапу тип эксперимента (констатирующий, формирующий, контрольный). К ним относятся следующие этапы:

1 этап – констатирующий – оценка игровых умений детей среднего дошкольного возраста в процессе наблюдения;

2 этап – формирующий – разработка и реализация методики работы по формированию игровых умений детей среднего дошкольного возраста в сюжетных играх;

3 этап – итоговый – анализ и сравнение результатов экспериментальной работы.

Экспериментальная база исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №308 г. Челябинска». В исследовании приняла участие экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) группы детей среднего дошкольного возраста в количестве 17 человек каждая.

Цель констатирующего этапа эксперимента – выявить уровень игровых умений детей среднего дошкольного возраста. На данном этапе использовалась методика диагностики игровых умений Р.Р. Калининой [11]. Схема наблюдения игровых умений позволяет осуществить как качественный, так и количественный анализ уровня сформированности игровых умений у дошкольников.

Для изучения уровня сформированности игровых умений у дошкольников необходимо организовать ролевую игру в подгруппе из 4 детей. Тема игры задается взрослым, который и осуществляет диагностическое наблюдение. Это следующие игры: «Путешествие», «День рождения у белочки (зайчика)» и др., не имеющие четко заданной ситуации и позволяющие включать в сюжет игры разные роли. Например, путешествуя, один из детей может заболеть и ему нужно будет обратиться к врачу, или потребуются построить мост, чтобы перебраться через речку.

Важным шагом в осуществлении второй цели констатирующего этапа исследования явилось решение вопроса о критериях, позволяющих выявить первоначальный уровень формирования игровых умений у детей среднего дошкольного возраста.

Критерий является главным признаком измеряемого предмета или явления, а проявление основного признака выражает показатель.

Критерий (греч. *kriterion* – мерило для оценки чего-либо) – средство проверки утверждения, теоретического построения, практической деятельности [50].

В процессе опытно-экспериментальной работы нами были выделены следующие критерии:

1. Умение распределять роли.
2. Умение соблюдать игровое поведение относительно роли.
3. Умение выполнять игровые действия.
4. Умение использовать ролевую речь.
5. Умение использовать атрибутику и предметов-заместителей.
6. Умение выполнять правила.

Совокупность выбранных критериев позволила обеспечить проверку влияния педагогических условий на эффективность первоначального этапа формирования игровых умений детей среднего дошкольного возраста, процесс реализации которых мы рассмотрим в параграфе 2.2.

На основе выделенных критериев, а также для аналитической обработки результатов исследования и получения количественных показателей были выделены три уровня сформированности игровых умений у дошкольника: низкий, средний и высокий.

Планируя результаты первоначального этапа формирования игровых умений, мы исходим из уровневого подхода. Это, прежде всего, обосновывается тем, что в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования как результаты овладения программой являются целевые ориентиры, которые в свою очередь соответствуют среднему для данного возраста уровню. Но каждый ребенок индивидуален, часть из них может отставать от нормы и соответствовать низкому уровню, а другая часть опережать средний уровень и находиться на высоком.

Все уровни взаимосвязаны друг с другом, каждый предыдущий обуславливает последующий и включается в его состав. В таблице 1 содержится характеристика уровней сформированности игровых умений детей среднего дошкольного возраста.

Таблица 1

Критериально-уровневая шкала уровней сформированности игровых умений детей среднего дошкольного возраста

Критерии	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Умение распределять роли	У ребенка отсутствует конкретное распределение ролей. Определенную роль выполняет тот, кто первым взял ключевой атрибут этой роли (например, если надел белый халат, то он врач).	Распределение ролей происходит под четким руководством педагога, задающего наводящие вопросы, которые помогают определить роль в игре.	Ребенок самостоятельно распределяет роли при условии отсутствия конфликтных ситуаций. Когда начинается конфликт из-за роли, то такая игровая группа распадается или обращается за помощью к педагогу.
Умение соблюдать игровое поведение относительно роли	Ребенок определяет относительно игрового действия, она не называется в процессе игры.	Ребенок называет роль, в процессе ее выполнения реализует действия.	Ребенок четко выделяет роль еще до начала игры. Сама роль определяет и направляет поведение ребенка среднего дошкольного возраста.
Умение выполнять игровые действия	Ребенок однообразно повторяет одно и то же действие на протяжении всей игры.	Ребенок в процессе игры реализует несколько игровых действий, но они являются жестко регламентированными.	Ребенок использует различные игровые действия, они происходят в определенной логической последовательности.
Умение использовать ролевую речь	У ребенка отсутствует ролевая речь, обращается к играющим с ним детям просто по имени.	У ребенка присутствует ролевое обращение. Он обращается к играющим с ним детям по названию их роли. В процессе игры на вопрос: «Ты кто?», ответит свое имя.	У ребенка присутствует ролевая речь. В процессе игры он периодически переходит на прямое обращение.

Умение использовать атрибутику и предмето-заместителей	Ребенок использует различную атрибутику только после подсказки педагога.	Ребенок самостоятельно использует только атрибутику прямого назначения, т.е. ту, которая непосредственно обозначает тот или иной предмет.	В процессе игры ребенок активно использует разнообразную атрибутику, в том числе и предмето-заместители.
Умение выполнять правила.	В ходе игры отсутствуют какие-либо правила.	В игре правила есть, но они не явно выделены.	В игре ребенка правила четко выделены. Ребенок их в обязательном порядке соблюдает, но может нарушать их только в эмоциональных ситуациях.

Результаты наблюдения оформлялись в форме протокола. Против фамилии каждого ребенка отмечается уровень игровых навыков по каждому критерию, который он демонстрирует в игровой деятельности. В таблице 2 и 3 представлены результаты опытно-экспериментальной работы.

Таблица 2

Результаты сформированности игровых умений детей экспериментальной группы

№ п/п	Имя ребенка	Параметры диагностики игровых умений						Уровень игровых умений
		распределение ролей	выполнение правил	ролевое поведение	игровые действия	использование предмето-заместителей	использование ролевой речи	
1	Ребенок 1	II	I	I	II	I	II	низкий
2	Ребенок 2	II	II	II	I	I	I	низкий
3	Ребенок 3	II	III	III	III	II	II	средний
4	Ребенок 4	II	II	II	I	I	I	низкий
5	Ребенок 5	II	I	I	II	II	I	низкий
6	Ребенок 6	II	III	III	III	II	III	высокий
7	Ребенок 7	I	I	II	I	I	II	низкий

8	Ребенок 8	II	II	II	I	I	I	средний
9	Ребенок 9	II	I	I	II	II	I	низкий
10	Ребенок 10	II	II	II	I	I	I	низкий
11	Ребенок 11	II	III	III	III	II	II	средний
12	Ребенок 12	II	I	I	II	II	I	низкий
13	Ребенок 13	II	III	III	III	II	II	средний
14	Ребенок 14	I	I	II	I	I	II	низкий
15	Ребенок 15	II	II	II	I	I	I	средний
16	Ребенок 16	II	I	I	II	II	I	низкий
17	Ребенок 17	II	II	II	I	I	I	средний

Примечание: «III» - высокий уровень, «II» - средний уровень», «I» - низкий уровень.

Таблица 3

Результаты сформированности игровых умений детей контрольной группы

№ п/п	Имя ребенка	Параметры диагностики игровых умений						Уровень игровых умений
		распределение ролей	выполнение правил	ролевое поведение	игровые действия	использование предметов-заместителей	использование ролевой речи	
1	Ребенок 1	III	II	II	II	II	II	средний
2	Ребенок 2	II	II	I	I	I	I	низкий
3	Ребенок 3	III	II	III	II	II	II	средний
4	Ребенок 4	II	II	I	I	I	I	низкий
5	Ребенок 5	I	I	II	I	I	II	низкий
6	Ребенок 6	II	I	I	II	I	II	низкий
7	Ребенок 7	II	II	I	I	II	II	средний
8	Ребенок 8	I	II	I	I	I	II	низкий
9	Ребенок 9	III	II	III	II	II	II	средний
10	Ребенок 10	I	II	I	I	I	II	низкий
11	Ребенок 11	III	II	II	II	II	II	средний
12	Ребенок 12	I	I	II	I	I	II	низкий
13	Ребенок 13	III	II	III	II	II	II	средний
14	Ребенок 14	I	II	I	I	I	II	низкий
15	Ребенок 15	III	II	III	II	II	II	средний
16	Ребенок 16	I	I	II	I	I	II	низкий
17	Ребенок 17	I	II	I	I	I	II	низкий

Примечание: «III» - высокий уровень, «II» - средний уровень», «I» - низкий уровень.

На основании полученных данных дети были сгруппированы по трем уровням. Основанием такой дифференциации послужила качественная и количественная характеристика уровней. Результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента, представлены в таблице 4.

Таблица 4

## Результаты констатирующего этапа эксперимента (в % отношении)

Группы	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	12,5	25	62,5
КГ	0	37,5	62,5

Количественный и качественный анализ результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, показал, что в экспериментальной группе к высокому уровню отнесено 1 ребенок (12,5%) детей, а в контрольной группе – 0% (0 детей). Ребенок самостоятельно распределяет роли при отсутствии конфликтных ситуаций. При наличии конфликта игровая группа либо распадается, либо дети обращаются за помощью к воспитателю. Ребенок выполняет действия в соответствии с ролью. Роли детей ясно выделены до начала игры, роль определяет и направляет поведение ребенка. Игровые действия многообразны, логичны.

К среднему уровню отнесено в экспериментальной группе 2 ребенка (25%), в контрольной – 37,5% (3 детей). Дети этого возраста распределяет роли под руководством взрослого, который задает наводящие вопросы, действие с предметом совершает в соответствии с реальностью. У ребенка расширяется спектр игровых действий (приготовление пищи, кормление, укладывание спать), игровые действия жестко фиксированы. В игре у ребенка наблюдается ролевое обращение. В игре правила явно не выделены, но в конфликтных ситуациях правила побеждают.

К низкому уровню к экспериментальной группе относятся 5 детей (62,5%), а к контрольной группе – 62,5% (5 детей). Дети данной группы не могут распределять роли, их выполняет тот, кто «завладел» ключевым атрибутом (надел белый халат – врач, взял поварешку – повар); действие ребенка с определенным предметом направлено на другого («мама» кормит дочку-куклу, неважно как и чем). В процессе игры ребенок сам определяет роль в соответствии с игровыми действиями. Игра заключается в однообразном повторении 1-го игрового действия (например, кормление).

Для большей наглядности полученные результаты на этапе констатирующего эксперимента представлены на рисунке (см. рис.2).

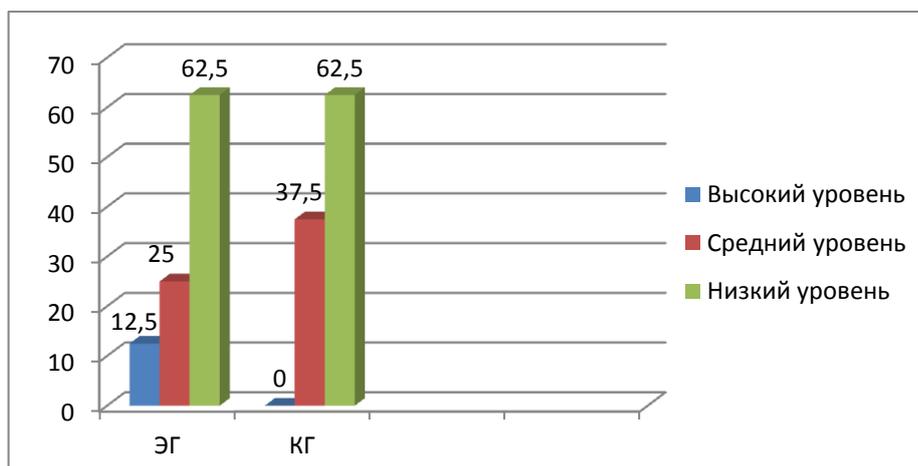


Рисунок 2 – Результаты констатирующего этапа эксперимента

Таким образом, наблюдение за деятельностью детей позволило выявить уровень развития игровых умений. Эксперимент показал преобладание низкого уровня развития игровых умений детей среднего дошкольного возраста, что ниже реальных возможностей детей дошкольного возраста, о чём свидетельствует наличие детей, показавших достаточно высокие результаты. Это позволило нам осуществить работу, направленную на эффективное формирование игровых умений детей.

## **2.2. Организация работы по формированию игровых умений детей среднего дошкольного возраста**

На формирующем этапе эксперимента перед нами стояла цель – экспериментально проверить эффективность предложенных педагогических условий формирования игровых умений у детей среднего дошкольного возраста на основе выделенных критериев. В нашей работе были выделены следующие положения гипотезы:

- использование методов и приемов формирования игровых умений в сюжетно-ролевой игре, с акцентом на приемы косвенного руководства игрой;

- организация игровой предметно-пространственной среды с наличием материальных объектов, позволяющих дошкольникам осуществлять самостоятельный выбор содержания игровой деятельности, способов и средств ее осуществления;

- формирование педагогической компетентности педагогов по проблеме формирования игровых умений детей.

Комплекс работы по формированию игровых умений у детей средней дошкольной группы основывается на условиях гипотезы. Рассмотрим работу по каждому из условий.

Реализация первого условия: использование методов и приемов формирования игровых умений в сюжетно-ролевой игре, с акцентом на приемы косвенного руководства игрой.

На формирующем этапе нами были организованы сюжетно-ролевые игры, которые представлены в таблице 5.

Перспективный план сюжетно-ролевых игр для детей среднего  
возраста

Тема игры	Цель	Предметно-игровая среда	Подготовительная работа	Психолого-педагогическое сопровождение
Детский сад	Ознакомление детей с трудом взрослых, работающих в детском саду. Развитие способности взять на себя роль	Куклы, игрушечная посуда, предметы-заместители	Экскурсия по детскому саду (в группы, музыкальный зал, медицинский кабинет, кухню). Экскурсия к месту получения няней готовой продукции для детей (по подгруппам). Систематические наблюдения за трудом няни. Наблюдения за работой воспитателя, медсестры, музыкального работника. Рассматривание картин «Детский сад». Игра-занятие «Повар детского сада готовит детям обед», «Праздник в детском саду». Беседа «Кто заботится о нас в детском саду». Чтение А. Барто «Игрушки», Н. Кашнина «Первый день в детском саду». Лепка угощений для кукол; конструирование песочного ящика, веранды, коллективная постройка «Площадка нашей группы». Слушание	Педагог помогает детям распределять роли, способствует освоению ролевым поведением.

			музыкального произведения А. Филиппенко «Детский сад»	
Семья	Побуждение детей творчески воспроизводить в игре быт семьи	Куклы, мебель, посуда, ванночка для купания, строительный материал, игрушки-животные	Наблюдения за работой няни, воспитательницы в группах детей второго года жизни; наблюдение за тем, как мамы гуляют с детьми. Чтение художественной литературы и рассматривание иллюстраций: Е. Благинина «Аленушка», З. Александрова «Мой мишка». Постройка мебели	Подсказывает как лучше распределить роли, что необходимо говорить в процессе игры, как себя вести.
В гостях у куклы Кати	Закрепление знаний о разных видах посуды, формирование умения использовать посуду по назначению. Воспитание культуры поведения во время еды. Закрепление знаний о названиях одежды. Закрепление у детей навыка правильно в определенной последовательности раздеваться и складывать свою одежду	Куклы, игрушечная посуда, картинка с изображением элементов картины «Игра с куклой»	Рассматривание иллюстрации «Игра с куклой»	Помощь ребенку в освоении роли, показ образца действий в соответствии с ролью, помощь в использовании предметов заместителей
Шоферы	Ознакомление детей с профессией шофера.	Разнообразные машины, строительный	Наблюдения за машинами на улице, целевые прогулки к	Наблюдение за соблюдением правил поведения во

	Научить детей устанавливать взаимоотношения в игре	материал, рули, светофор, фуражка регулировщика	автопарку, бензоколонке, автогаражу. Рассмотрение картины «Автобус». Разучивание стихотворения А. Барто «Грузовик». Игра-занятие «Шоферы уходят в рейс». Разучивание подвижной игры «Воробышки и автомобиль». Чтение и рассмотрение иллюстраций: «Наша улица», рассмотрение фотографий. Постройка гаража из строительного материала	время игры, помощь в распределении ролей.
Поезд	Ознакомление с профессией машиниста. Обучение детей реализации игрового замысла	Строительный материал, игрушечный поезд, картинка с изображением поезда, руль, чемоданчики, сумочки, куклы, игрушки-животные, матрешки, предметы-заместители	Наблюдение на прогулке за транспортом, экскурсия на вокзал. Чтение стихотворений и рассказов о поезде. Изготовление из строительного материала поезда. Изготовление совместно с воспитателем билетов, денег. Лепка пищи, которую ребята берут с собой в дорогу	Помощь в овладении ролью.
У врача	Ознакомление детей с деятельностью врача, закрепление названий медицинских инструментов. Обучение детей реализации	Фотографии, иллюстрации, куклы, игрушки-животные, строительные материалы, халат и шапочка	Прогулки к поликлинике, к пункту скорой помощи, экскурсия в аптеку, в медицинский кабинет детского сада. Игры-занятия «Кукла заболела», «Выздоровление	Помощь в овладении ролевой речью, использование предметов заместителей.

	игрового замысла	врача, медицинские инструменты (набор)	куклы и встреча с детьми», «Лесная больница». Рассказ воспитателя о том, как в другом детском саду играют во «врача». Чтение отрывка из произведений В. Маяковского «Кем быть?», К. Чуковского «Айболит». Просмотр мультфильма «Айболит». Рассматривание альбома, изготовленного детьми совместно с воспитателем на тему «Мы играем во «врача». Лепка на тему «Угощение заболевшей кукле», конструирование кровати для куклы	
Строители	Ознакомление детей с трудом строителей. Обучение детей устанавливать взаимоотношения в игре	Строительный материал, машины, куклы, игрушки-животные	Встреча – беседа со строителями, наблюдения за трудом строителей (видеофильмы). Игра-занятие «У кукол новоселье» (постройка мебели). Рассматривание картин «Строим дом», «Дети играют в кубики». Чтение стихотворения «Плотник» из книги Е. Тихеевой «Игры и занятия малых детей». Чтение произведения С. Баруздина «Кто построил этот дом». Рассматривание	Помощь в распределении ролей, использование атрибутики

			фотографий. Конструирование гаража, домика, дорожки. Рисование на тему «Забор», «Дом»	
--	--	--	--	--

В процессе подготовки к играм мы уделяли внимание следующим моментам:

- отбор игры в соответствии с задачами воспитания и обучения: углубление и обобщение знаний, развитие сенсорных способностей;
- установление соответствия отобранной игры программным требованиям воспитания и обучения детей средней возрастной группы;
- подготовка необходимого дидактического материала для выбранной игры (игрушки, разные предметы, картинки);
- подготовка к игре детей: обогащение их представлениями о предметах и явлениях окружающей жизни, необходимыми для решения игровой задачи.

В теории сложились разные подходы к руководству сюжетно-ролевыми играми детей. Мы в организации сюжетно-ролевой игры с детьми своего группы взяли за основу труды Р. И. Жуковской, Д.В. Менджерицкой, которые включают в себя следующие компоненты руководства ею:

- обогащение содержания игр, создание интереса к новым сюжетам, так, например, беседы с детьми по теме игры для создания новых сюжетов;
- обогащение жизненного опыта детей, пополнение знаний детей, например, в процессе игры дается информационная справка о явлениях и предметах, которые связаны с игрой;
- своевременное изменение игровой среды с учетом обогащающегося жизненного и игрового опыта, в этом случае учитываются игры, которые рассчитаны на усложнении;

– активизирующее общение взрослого с детьми в процессе их игры, направленное на побуждение и самостоятельное применение детьми новых способов решения игровых задач, на отражение в игре новых сторон жизни: время от времени воспитатель может комментировать происходящее и направлять игру.

– умение поддерживать инициативу, желание детей организовать игру по собственной инициативе, в этом случае нами учитывается, если фантазия детей дополняет сюжет начатой игры.

Рассмотрим в качестве примера организацию сюжетно-ролевой игры «У врача».

В процессе организации сюжетно-ролевой игры перед педагогом стоит следующая задача: формировать у детей умения принимать на себя роль и выполнять соответствующие игровые действия, использовать во время игры медицинские инструменты и называть их; способствовать возникновению ролевого диалога, формировать чуткое, внимательное отношение к заболевшему вызвать сочувствие к заболевшим игрушкам.

В ходе подготовки к игре с детьми были проведены следующие мероприятия: экскурсия в кабинет медсестры, чтение К.И. Чуковского «Доктор Айболит», рассматривание сюжетных иллюстраций, беседа «Как доктор лечит детей».

Игра начинается с того, что педагог представляет детям плачущего зайца, у которого болит лапка. Предлагает детям вылечить заболевшее животное. В ходе игры педагог подсказывает детям наводящими вопросами, как можно помочь болезни животного.

Следующее условие - организация игровой предметно-пространственной среды с наличием материальных объектов, позволяющих дошкольникам осуществлять самостоятельный выбор содержания игровой деятельности, способов и средств ее осуществления.

Для реализации второго педагогического условия нами обогащалась развивающая предметно-пространственная среда. В группе

был создан центр «Сюжетно-ролевых игр». В данном центре оборудование и пособия размещены таким образом, чтобы дети могли легко подбирать игрушки, комбинировать их «под свои игровые творческие замыслы». В связи с тем, что игровые замыслы детей весьма разнообразны, вся игровая стационарная мебель используется многофункционально для различных сюжетно-ролевых игр. Универсальные игровые макеты располагаются в местах, легкодоступных детям. Макеты переносные (чтобы играть на столе, на полу, в любом удобном для ребенка месте). Тематические наборы мелких фигурок-персонажей размещаются в коробках, поблизости от макетов (так, чтобы универсальный макет мог быть легко и быстро «населен», по желанию играющих).

В процессе реализации предметного игрового пространства предлагаем ребенку 1-3 «наборных» предмета (весы и гири, плоскогубцы и отвертку, подзорную трубу и саблю и т.д.). Также в процессе игры активно включали предметы-заместители, которые могут стать основным игровым материалом. В силу своей неопределенности такого рода материал требует включения воображения ребенка и открывает огромные возможности для разнообразного использования. Предметы-заместители в группе должны быть в свободном доступе, чтобы дети могли легко ими пользоваться.

При организации предметного игрового пространства необходимо учитывать, что любой игровой сюжет разворачивается в определенном пространстве – в доме, в магазине, в лесу, на поле сражения и т.д. Создание такого пространства – важная составная часть сюжетно-ролевой игры. Организации ролевой игры требует большого свободного пространства (потому что перемещается в нем сам ребенок, а не куклы), в то же время слишком большие, несоразмерные детям пространства затрудняют ролевую игру.

Для создания трансформируемого пространства нами использовалась ширма. Этот предмет благодаря своей мобильности позволяет легко преобразовывать игровое пространство.

Следующее условие – формирование педагогической компетентности педагогов по проблеме формирования игровых умений детей.

На формирующем этапе опытно-поисковой работы была проведена работа с педагогами по следующим направлениям:

- формирование знаний и представлений педагогов по проблеме организации игровой деятельности с детьми;
- формирование практических умений по организации игр с детьми среднего дошкольного возраста.

Взаимодействие осуществлялось в форме консультаций, мастер-классов, деловых игр. В процессе экспериментальной работы были разработаны разнообразные средства для повышения педагогической компетентности педагогов.

Нами был разработан перспективный план по работе с педагогами, который представим в таблице 6.

Таблица 6

## Перспективный план по работе с педагогами

№ п/п	Название мероприятия	Форма проведения	Цель
1	Использование игровых макетов в совместной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста	Семинар-практикум	Дать представления педагогам о значении игровых макетов в планировании предметно-развивающей среды
2	Технология игровой деятельности	Консультация	Познакомить с основными технологиями формирования игровых умений у детей среднего дошкольного возраста
3	Организация сюжетной игры в детском саду	Лекция с элементами «мозгового штурма»	Дать представление о значении сюжетно-ролевых игр и особенностях их организации
4	Руководство сюжетно-ролевой игрой детей среднего дошкольного возраста	Мастер-класс	Ознакомить педагогов с опытом организации сюжетно-ролевой игры в практике работы коллег
5	Игровая деятельность как основное средство развития	Деловая игра	Познакомить с особенностями развития индивидуальности в игровой деятельности

	индивидуальности ребенка		
6	Игровая деятельность детей дошкольного возраста на музыкальных занятиях	Дискуссия	Познакомить с ролью игровой деятельности на музыкальных занятиях
7	Воспитание положительных взаимоотношений у детей в сюжетно-ролевой игре	Семинар-практикум	Познакомить с основными положениями воспитания взаимоотношений в игровой деятельности

Таким образом, в процессе формирующего этапа экспериментальной работы определено содержание, формы и методы развития игровых умений детей, проведена работа с педагогами, создана предметно-игровая среда в группе.

### **2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы и интерпретация**

Третий этап опытно-экспериментальной работы – это этап систематизации и обобщение результатов, формулировки выводов и рекомендации.

Для определения эффективности реализации комплекса педагогических условий и выявления динамики уровня развития игровых умений детей среднего дошкольного возраста в ходе экспериментальной работы, нами был проведен контрольный срез и получены данные, характеризующие уровень развития игровых умений детей по следующим критериям: умение распределять роли; умение соблюдать игровое поведение относительно роли; умение выполнять игровые действия; умение использовать ролевую речь; умение использовать атрибутику и предметов-заместителей; умение выполнять правила. Диагностика проводилась по той же методике, что и на этапе констатирующего эксперимента.

В таблице 7 и 8 представлены результаты контрольного среза по формированию игровых умений детей среднего дошкольного возраста.

Таблица 7

Результаты контрольного эксперимента  
(экспериментальная группа)

№ п/п	Имя ребенка	Параметры диагностики игровых умений						Уровень игровых умений
		распределение ролей	выполнение правил	ролевое поведение	игровые действия	использование предметов-заместителей	использование ролевой речи	
1	Ребенок 1	II	I	II	II	I	II	средний
2	Ребенок 2	II	II	II	I	II	I	средний
3	Ребенок 3	II	III	III	III	II	II	высокий
4	Ребенок 4	II	II	II	I	I	I	низкий
5	Ребенок 5	II	I	II	II	II	I	средний
6	Ребенок 6	II	III	III	III	II	III	высокий
7	Ребенок 7	II	I	II	II	I	II	средний
8	Ребенок 8	II	II	II	II	I	I	средний
9	Ребенок 9	II	I	II	II	II	I	средний
10	Ребенок 10	II	II	II	I	I	I	низкий
11	Ребенок 11	II	III	III	III	II	II	высокий
12	Ребенок 12	II	I	I	II	II	I	низкий
13	Ребенок 13	II	III	II	III	II	II	средний
14	Ребенок 14	I	I	II	I	I	II	низкий
15	Ребенок 15	II	II	II	I	II	I	средний
16	Ребенок 16	II	I	I	II	II	II	средний
17	Ребенок 17	II	II	II	I	I	II	средний

Примечание: «III» - высокий уровень, «II» - средний уровень, «I» - низкий уровень.

Результаты контрольного эксперимента  
(контрольная группа)

№ п/п	Имя ребенка	Параметры диагностики игровых умений						Уровень игровых умений
		распределение ролей	выполнение правил	ролевое поведение	игровые действия	использование предметов- заместителей	использование ролевой речи	
1	Ребенок 1	Ш	П	П	П	П	П	средний
2	Ребенок 2	П	П	И	И	И	И	низкий
3	Ребенок 3	Ш	П	Ш	П	П	П	средний
4	Ребенок 4	П	П	И	И	И	И	низкий
5	Ребенок 5	И	И	П	П	П	П	средний
6	Ребенок 6	П	И	И	П	И	П	низкий
7	Ребенок 7	П	П	И	И	П	П	средний
8	Ребенок 8	И	П	И	И	И	П	низкий
9	Ребенок 9	Ш	П	Ш	П	П	П	средний
10	Ребенок 10	И	П	И	И	И	П	низкий
11	Ребенок 11	Ш	П	П	П	П	П	средний
12	Ребенок 12	И	И	П	И	И	П	низкий
13	Ребенок 13	Ш	П	Ш	Ш	П	Ш	высокий
14	Ребенок 14	И	П	И	И	И	П	низкий
15	Ребенок 15	Ш	П	Ш	П	П	П	средний
16	Ребенок 16	И	И	П	И	И	П	низкий
17	Ребенок 17	И	П	И	И	И	П	низкий

Примечание: «Ш» - высокий уровень, «П» - средний уровень», «И» - низкий уровень.

Сравнительные данные констатирующего и контрольного экспериментов представлены в таблице 9 и на рисунке 2.

Результаты констатирующего и контрольного экспериментов  
(в % отношении)

Этапы эксперимента	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Констатирующий	12,5	0	25	37,5	62,5	62,5
Контрольный	25	6,6	50	42,5	25	60,7

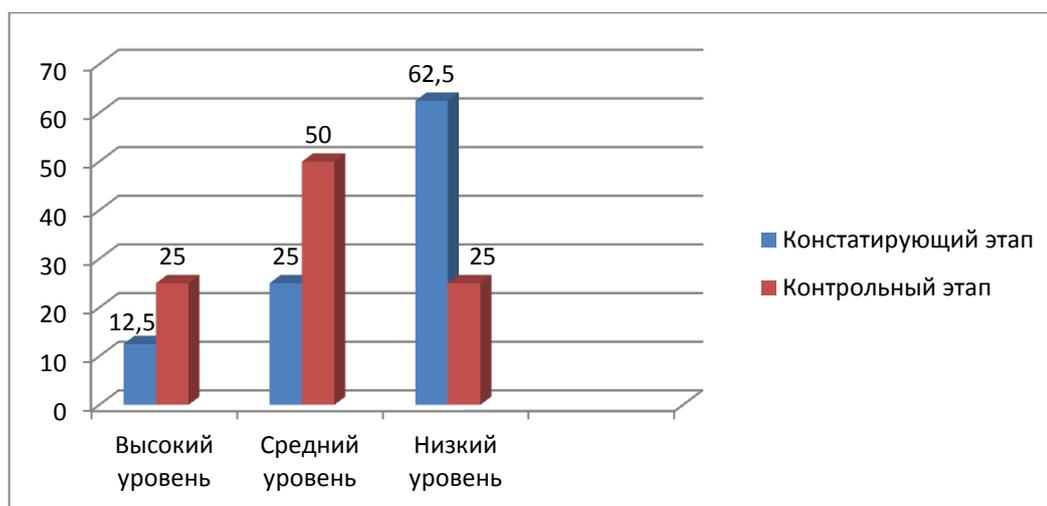


Рисунок 3 – Результаты констатирующего и контрольного экспериментов

Анализ количественных данных, приведенных в таблице 8 и рисунке 3, позволил нам сделать следующие выводы:

- к *низкому уровню* отнесено 25% детей экспериментальной группы. По сравнению с констатирующим экспериментом количество уменьшилось на 37,5%. Дети данной группы не могут распределять роли, ее выполняет тот, кто «завладел» ключевым атрибутом (надел белый халат – врач, взял поварешку – повар), действие ребенка с определенным предметом, направленное на другого («мама» кормит дочку-куклу, неважно, как и чем). В процессе игры ребенок сам определяет роль в соответствии с игровыми действиями. Игра заключается в однообразном повторении 1-го игрового действия (например, кормление).

- к *среднему уровню* отнесено 50% детей экспериментальной группы. По сравнению с констатирующим экспериментом количество увеличилось на 25%. Дети этого возраста распределяют роли под руководством взрослого, который задает наводящие вопросы, действие с предметом совершает в соответствии с реальностью. У ребенка расширяется спектр игровых действий (приготовление пищи, кормление, укладывание спать), игровые действия жестко фиксированы. В игре у ребенка наблюдается ролевое обращение. В игре правила явно не выделены, но в конфликтных ситуациях правила побеждают.

- к *высокому уровню* отнесено 25% детей. По сравнению с констатирующим экспериментом количество увеличилось на 12,5%. Ребенок самостоятельно распределяет роли при отсутствии конфликтных ситуаций. При наличии конфликта игровая группа либо распадается, либо дети обращаются за помощью к воспитателю. Ребенок выполняет действия в соответствии с ролью. Роли детей ясно выделены до начала игры, роль определяет и направляет поведение ребенка. Игровые действия многообразны, логичны.

Анализ уровней показал увеличение количества испытуемых на высоком и среднем уровне и уменьшение на низком уровне.

Результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента для экспериментальной и контрольной групп показывают, что к концу опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе увеличилось количество детей высокого и среднего уровней соответственно на 12,5 % и 25% и количество испытуемых с низким уровнем уменьшилось на 37,5%. Сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группах на этапах констатирующего и формирующего экспериментов показывает расхождение результатов этих групп на вышеназванных этапах: на этапе констатирующего эксперимента расхождение незначительное: высокий уровень на 12,5%, средний уровень на 12,5%, низкий уровень на 0%. На этапе контрольного эксперимента

расхождение в результатах увеличилось: высокий – на 12,5%, средний – на 12,5%, низкий – на 0%.

В тоже время заметим, что в контрольной группе без специального вмешательства тоже происходило развитие детей, но в незначительной мере, отразим сравнительный анализ на рисунке 4.

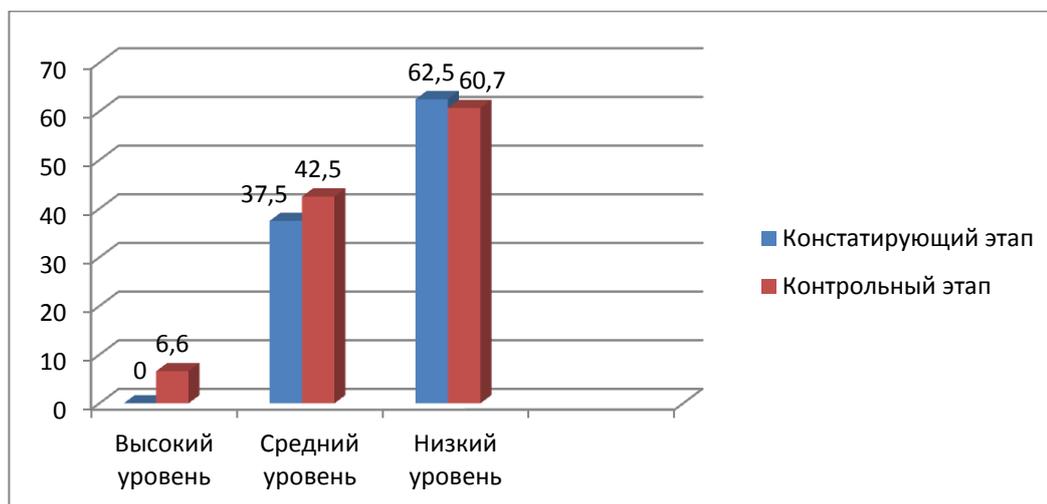


Рисунок 4 – Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапа эксперимента в контрольной группе

Исходя из данных рисунка, видно, что формирование игровых умений у детей контрольной группы происходило, но не в значительной мере, как в экспериментальной группе.

Таким образом, результаты контрольного этапа исследования свидетельствуют о состоявшихся позитивных изменениях в развитии у детей экспериментальной группы игровых умений.

Эти различия дают нам основания сделать необходимый вывод о том, что педагогические условия, разработанные нами, позволяют эффективно развивать игровые умения детей среднего дошкольного возраста.

### Выводы по второй главе

Подводя итоги данной главы, сделаем следующие выводы:

1. Основной целью экспериментальной работы явилась проверка выдвинутой гипотезы. Экспериментальная работа проводилась с детьми

среднего дошкольного возраста МБДОУ «Детский сад №308 г. Челябинска». Результаты констатирующего этапа показали, что формирование игровых умений находится на недостаточном уровне развития: необходима специальная, целенаправленная работа в этом направлении. Нами определены критерии и выделены три уровни сформированности игровых умений детей: низкий, достаточный и высокий.

2. Опытнo-экспериментальная работа показала, что формирование игровых умений протекает более успешно при реализации разработанных педагогических условий по формированию игровых умений детей среднего дошкольного возраста.

3. Критериями эффективности формирования игровых умений являются распределение ролей, основное содержание игры, ролевое поведение, игровые действия, использование атрибутики и предмето-заместителей, использование ролевой речи, выполнение правил. Диагностика уровня сформированности игровых умений детей среднего дошкольного возраста после проведения экспериментальной работы по выделенным критериям показала, что комплекс педагогических условий является необходимым и достаточным для развития игровых умений.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе выполненного исследования нами была проведена теоретическая и экспериментальная работа по формированию игровых умений детей среднего дошкольного возраста.

В исследовании были поставлены и решены следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования игровых умений у детей среднего дошкольного возраста.

2. Охарактеризовать психолого-педагогические особенности формирования игровых умений у детей среднего дошкольного возраста.

3. Разработать и апробировать критерии проверки гипотезы.

4. Определить эффективность разработанных педагогических условий психолого-педагогического сопровождения формирования игровых умений детей среднего дошкольного возраста.

В рамках решения первой задачи нами было изучено состояние рассматриваемой проблемы в педагогической науке и практике дошкольного образования, уточнен понятийный аппарат исследования. Был сделан вывод, что игровые умения – совокупность умственных и практических действий, освоенных способов игровой деятельности. Под понятием «психолого-педагогическое сопровождение формирования игровых умений» стоит понимать систему профессиональной деятельности педагога, направленную на создание условий для успешного формирования совокупности умственных и практических действий, освоенных способов игровой деятельности, у детей дошкольного возраста.

Решая вторую задачу, мы изучили особенности формирования игровых умений детей среднего дошкольного возраста: производимые действия не повторяются бесконечно, а сменяют друг друга; основным содержанием становятся отношения между людьми; роль формулируется до начала игры; в основе сюжета лежат разнообразные бытовые ситуации и новые впечатления о жизни и труде людей; игровые объединения носят

вполне самостоятельный характер; учатся согласовывать игровые действия в соответствии с принятой ролью.

В рамках третьей и четвертой задач был выделен и экспериментально проверен комплекс педагогических условий, которые способствуют эффективному психолого-педагогическому сопровождению формирования игровых умений у детей среднего дошкольного возраста: формирование педагогической компетентности педагогов в психолого-педагогическом сопровождении развития игровых умений детей, создании развивающей предметно-пространственной среды, формирование игровых умений через сюжетно-ролевые игры.

Основной целью экспериментальной работы явилась проверка выдвинутой гипотезы. Экспериментальная работа проводилась с детьми среднего дошкольного возраста МБДОУ «Детский сад №308 г. Челябинска». Результаты констатирующего этапа показали, что формирование игровых умений находится на недостаточном уровне развития: необходима специальная, целенаправленная работа в этом направлении. Нами были определены критерии эффективности формирования игровых умений: распределение ролей, основное содержание игры, ролевое поведение, игровые действия, использование атрибутики и предметов-заместителей, использование ролевой речи, выполнение правил.

Конечный этап исследования показал, что проведенная работа дала хорошие результаты: к концу опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе увеличилось количество детей высокого и среднего уровней соответственно на 12,5 % и 25% и количество испытуемых с низким уровнем уменьшилось на 37,5%. Результаты диагностики показали наличие положительной динамики. А это свидетельствует о том, что комплекс педагогических условий является необходимым и достаточным для развития игровых умений.

Анализ полученных количественных и качественных результатов экспериментальной работы показал, что выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение, задачи решены, цель исследования достигнута.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Андриади, А. Г. Основы педагогического мастерства / А.Г. Андриади. – М.: Просвещение, 2001. – 189 с.
2. Арсентьева, В.П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве / В.П. Арсентьева. – М.: ФОРУМ, 2009. – 144 с.
3. Бабаева, Т.Н. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности / Т.Н. Бабаева. – СПб.: Детство-Пресс, 2004. – 192 с.
4. Белая, К.Ю. Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы / К.Ю. Белая. – М.: Перспектива, 2010. – 290 с.
5. Белкина, В.Н. Психология раннего и дошкольного возраста: учебное пособие для студ. вузов / В.Н. Белкина. – М.: Академический проект, 2005. – 256 с.
6. Виноградова, Н.А. Методическая работа в ДОУ: эффективные формы и методы / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева, Ю.Н. Родионова. – М.: Перспектива, 2011. – 278 с.
7. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
8. Волобуева, Л.М. Активные методы обучения в методической работе ДОУ / Л.М. Волобуева // Управление ДОУ. – 2012. - №6. - С. 70 -78.
9. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка /Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 2006. – №6. – С. 25-29
10. Губанова, Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду: программа и методические рекомендации для занятий с детьми 2-7 лет / Н.Ф. Губанова. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 121 с.
11. Дошкольная педагогика / Под ред. В.И. Логиновой, П.П. Саморуковой. – М.: Просвещение, 2008. – 345 с.

12. Дуброва, В.Н. Организация методической работы в дошкольном учреждении / В.Н. Дуброва, Е.П. Милашевич. – М.: Новая школа, 2010. – 128 с.
13. Дыбина, О.В. Предметный мир как средство формирования творчества у детей. Монография / О.В. Дыбина. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 160 с.
14. Еникеев, М.И. Психологический энциклопедический словарь / М.И. Еникеев. – М.: Проспект, 2010. – 560 с.
15. Жуковская, Р.И. Игра и ее педагогическое значение / Р.И. Жуковская. – М.: Просвещение, 2005. – 220 с.
16. Заика, Е.В. Комплекс игр для развития воображения / Е.В. Заика // Вопросы психологии. – 2003. – № 2. – С. 67-62
17. Занина, Л.В. Основы педагогического мастерства / Л.В. Занина, Н.П. Меньшикова. – Ростов-н/Д: Феникс, 2003. – 288с.
18. Зеер, Э.Ф. Профориентология: теория и практика: учебное пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова. – М.: Академический проект, 2004. – 192 с.
19. Ивакина, И.А. Руководство творческими сюжетно-ролевыми играми дошкольников / И.А. Ивакина. – Пенза, 2005. – 234 с.
20. Игра дошкольника / Под ред. С.Л. Новоселовой. – М.: Просвещение, 2009. – 128 с.
21. Калинина, Р.Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду / Р.Р. Калинина. – СПб.: Речь, 2003. – 144 с.
22. Калиниченко, А.В. Развитие игровой деятельности дошкольников / А.В. Калиниченко. – М.: Академия, 2000. – 414 с.
23. Кирабаев, Н.С. Компетентностный подход в образовании / Н.С. Кирабаев, В.Б. Петров // Болонский процесс: проблемы и перспективы. Сборник статей. – М.: Оргсервис, 2006. – С. 22–43

24. Коджаспирова, Г.М. Культура профессионального самообразования педагога / Г.М. Коджаспирова. – М.: Просвещение, 2010. – 390 с.
25. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2005. – 176 с.
26. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
27. Комарова, Т.С. Дошкольная педагогика / Т.С. Комарова. – М.: Педагогика, 2004. – 379 с.
28. Косякова, О.О. Детская психология / О.О. Косякова. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 362 с.
29. Леонтьев, А.Н. Деятельность, Сознание, Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Просвещение, 2005. – 256 с.
30. Лосев, П.Н. Управление методической работой в современном ДОУ / П.Н. Лосев. – М., 2011. – 152 с.
31. Люблинская, А.А. Детская психология / А.А. Люблинская. – Л.: изд. Ленингр. Ун-т им. А. А. Жданова, 2006. – 342 с.
32. Михайленко, Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М.: ГНОМ и Д, 2000. – 96 с.
33. Михайленко Н.Я. Взаимодействие взрослого с детьми в игре / Н.Я. Михайленко // Дошкольное воспитание. – 2003. – №3. – С. 18-23.
34. Морева, Н.А. Технологии профессионального образования / Н.А. Морева. – М.: Академия, 2008. – 432 с.
35. Никитина, Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – М.: Мастерство, 2002 – 288 с.
36. Новейший психолого-педагогический словарь / Под ред. А.П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 928 с.

37. Новоселова, С.Л. Игра и вопросы всестороннего воспитания детей / С.Л. Новоселова, Е.В. Зворыгина // Дошкольное воспитание. – 2003. – №10. – С. 7-12
38. Новоселова, С.Л. Развивающая предметно-игровая среда / С.Л. Новоселова // Дошкольное воспитание. - 2005. - №4.
39. Новоселова, С.Л. Развивающая предметная среда: Методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах / С.Л. Новоселова. – М.: Просвещение, 2001. – 89 с.
40. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155.
41. Ожегов, Т.И. Толковый словарь русского языка / Т.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: ООО «ИПИ Технологии», 2003. – 944 с.
42. Орлов, А.А. Введение в педагогическую деятельность: Практикум / А.А. Орлова, А.С. Агафонова. – М.: Академия, 2004. – 256с.
43. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников / Под ред. О.В. Дыбиной. – М.: Мозаика-синтез, 2010. – 64 с.
44. Педагогический словарь / Под ред. В.И. Загвязинского. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
45. Петровский, В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина, Л.П. Стрелкова. – М.: Просвещение, 2003. – 102 с.
46. Пидкасистый, П.И. Технология игры в обучении и развитии / П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров. – М.: МПУ, 1996. – 269 с.
47. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации / сост. Н.В. Нищева. – СПб.: Детство-Пресс, 2006. – 195 с.

48. Психологический словарь / Под ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 640 с.
49. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
50. Руководство играми детей в дошкольном учреждении / Под ред. Н.А. Рыжова. – М.: Линка-Пресс, 2004. – 174 с.
51. Рыжова, Н.А. Развивающая среда дошкольных учреждений / Н.А. Рыжова. – М.: Линка-Пресс, 2004. – 174 с.
52. Слостенин, В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
53. Станкин, М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения / М.И. Станкин. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2008. – 368 с.
54. Тристапшон, Т.Г. Дидактические и сюжетно-ролевые игры. 3-4 годы жизни / Т.Г. Тристапшон. – М.: Основа, 2007. – 178 с.
55. Усова, А.П. Роль игры в воспитании детей / А.П. Усова; Под ред. А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1976. – 96 с.
56. Ушаков, Д.И. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.И.Ушакова. – М., 2005. – 284 с.
57. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58-64.
58. Шмаков, С.А. Игры учащихся – феномен культуры / С.А. Шмаков. – М.: Новая школа, 1994. – 240 с.
59. Шустова, И.Б. Игры для детей / И.Б. Шустова. – М.: Просвещение, 2005. – 230 с.
60. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 360 с.