

Особенности представлений дошкольных педагогов о детской игре и наблюдении за ней

А.Н. Якшина

Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО «МГПУ»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>, e-mail: anna.iakshina@gmail.com

Т.Н. Ле-ван

Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО «МГПУ»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8445-6464>, e-mail: t.levan.pedagog@gmail.com

Существует дефицит исследований о связи представлений педагогов о детской игре и реального качества ее сопровождения. Наша цель — изучить особенности представлений педагогов об игре и наблюдения за ней, проанализировать различия между педагогами из групп с разным качеством психолого-педагогических условий сопровождения игры. Для изучения представлений педагогов проведен опрос, для оценки качества условий — наблюдение с использованием шкалы «Поддержка детской игры» (ПДИ). В исследовании приняли участие 180 педагогов, наблюдение проводилось в 25 группах с разным качеством условий. Средний балл по шкале ПДИ — 3,63; min — 1,57; max — 6,00. Большинство педагогов относятся к игре как к форме обучения или контексту для другой деятельности, но не как к самооценности. Педагоги сообщают, что регулярно наблюдают за игрой и используют результаты для планирования сопровождения. Реальное качество условий в большинстве наблюдаемых групп остается минимальным. Педагоги, независимо от их понимания игры, редко включаются в нее из партнерской позиции. В исследовании не выявлено различий в понимании педагогами игры и отношении к наблюдению в группах с различными условиями.

Ключевые слова: игра, сопровождение игры, представления педагогов, педагогическое наблюдение, оценка качества.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Департамента образования и науки города Москвы на научно-исследовательскую работу «Разработка и апробация модели развития компетентности дошкольных педагогов по комплексному сопровождению детской игры через использование инструмента педагогического наблюдения» в 2022 году.

Для цитаты: Якшина А.Н., Ле-ван Т.Н. Особенности представлений дошкольных педагогов о детской игре и наблюдении за ней // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 32–40. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180304>

Preschool Teachers' Views on Children's Play and its Observation

Anna N. Iakshina

Moscow City University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>, e-mail: anna.iakshina@gmail.com

Tatiana N. Le-van

Moscow City University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8445-6464>, e-mail: t.levan.pedagog@gmail.com

There is a lack of studies about the interrelation between the quality of play support and teacher's views on it. Our aim is to study teacher's views on play and its observation; analyze the difference in views of the

teachers from classrooms with different quality of play support. We conducted the survey to study teacher's views and structured observation with "Play support rating scale" (PSRS) to assess the quality of psychological and pedagogical conditions for play. The sample included 180 preschool teachers; the observation was conducted in 25 classrooms. $M = 3.63$, $min = 1.57$, $max = 6.00$. The majority of teachers consider play as a form of teaching or a context for other children's activities, but not as valuable itself. Teachers say that they observe play regularly and use their observations in planning play support. But the real quality of play support in the majority of groups is minimal. Regardless of their views on play, teachers rarely play with children as partners. There is no significant difference in teachers' views on play and its observation in the classrooms with different conditions.

Keywords: play, play support, teachers' views, observation, quality assessment.

Funding. This study was supported by the state assignment of the Department of Education and Science of the City of Moscow for the research work "Elaboration and testing of a model for the development of preschool teachers' competence for complex play support through the use of a pedagogical observation tool" in 2022.

For citation: Iakshina A.N., Le-van T.N. Preschool Teachers' Views on Children's Play and its Observation. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 32–40. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180304>

Введение

Уровень развития игры дошкольников уже долгое время продолжает оставаться низким [1; 13]. Среди причин исследователи называют изменения в социальной ситуации развития дошкольников, распад разновозрастных сообществ, подмену игры игровыми формами, насыщенность дня дошкольника занятиями школьного типа, недостаточное количество времени на свободную деятельность в детском саду [4; 7; 13]. Ценность игры декларируется большинством педагогов, однако спонтанная детская игра — редкость в детских садах.

Согласно Л.С. Выготскому, «...если в среде отсутствует соответствующая идеальная форма, то у ребенка не разовьется соответствующая деятельность, соответствующее свойство, соответствующее качество» [3, с. 86]. Таким образом, для развития игры должна произойти встреча ребенка с ее идеальной, а не искаженной формой. В качестве критерия игры в рамках культурно-исторического подхода понимается воображаемая ситуация, а ее ключевая характеристика — двусубъектность, т. е. способность играющего удерживать одновременно две позиции «в игре» и «вне игры», играть и управлять ходом игры [6]. Исследователи отмечают возрастающую роль взрослого в сопровождении игры и создании условий для ее развития [12; 14; 27]. Сопровождение игры может быть косвенным (без участия педагога в игре) и предполагающим совместную игру взрослого с детьми. Наиболее развивающей является партнерская позиция играющего педагога, уважающего инициативу ребенка в игре и предлагающего свои идеи в логике игрового замысла самого ребенка [12; 26]. При этом дидактическая позиция взрослого (эксплуатация игры для обучения, директивный стиль взаимодействия и перехватывание инициативы) разрушает спонтанную детскую игру [14].

Исследования из разных стран показывают, что педагоги чаще занимают отстраненную позицию по

отношению к детской игре [22; 26]. В российской практике педагоги также чаще предпочитают отстраненную или дидактическую позицию, наблюдается разрушение игры неуместными вопросами, привлечением дидактических (с точки зрения освоения знаний) задач, желанием сделать игру детей зрелищной и завершенной [5; 14; 15].

Е.О. Смирнова [14] и М. Флир [24] рассматривают профессиональное развитие педагога как переход от отстраненной или дидактической позиции к позиции партнера по игре. Вызовом для исследователей является поиск ответа на вопрос, что влияет на этот переход и что может помочь педагогу занять партнерскую позицию в совместной игре.

Педагогическое наблюдение за детской игрой

Педагогическое наблюдение — важная часть сопровождения, дающая возможность увидеть потребности ребенка, создать совместность, гибко выбрать позицию для сопровождения игры [12; 14; 26]. Педагогическое наблюдение может помочь педагогу занимать партнерскую позицию в игре. Однако педагоги, предпочитая наблюдать за игрой, могут оставаться в стороне от игры, не включаясь в нее, сводя свою роль в сопровождении игры к наблюдению и обеспечению материалами [22]. Наблюдение может как помогать педагогу, так и отдалять его от совместной игры с детьми. Это может быть связано с тем, как именно устроена практика наблюдения, на чем фокусируется педагог и как используются результаты. Наблюдать за спонтанной детской игрой сложно: в игре многое скрыто, есть риск ошибочной интерпретации и навешивания ярлыков. Л.С. Выготский указывал: «Игра ребенка не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка» [2, с. 87]. Для сопровождения игры и

подлинного партнерства с ребенком педагогу нужно понимать, что составляет основу спонтанной детской игры (переживания ребенка и творческое преобразование пережитых впечатлений, а не просто воспроизведение и разыгрывание сценариев), и регулярно наблюдать за ней, принимать решение об уместности своего включения в игру детей на основе наблюдений.

То, как педагог наблюдает за игрой, может зависеть от его понимания игры, представлений о ее роли в развитии ребенка [23]. Поэтому необходимы исследования представлений педагогов о детской игре и практике наблюдения в детских садах.

Представления педагогов о детской игре

Исследования представлений российских педагогов показывают, что воспитатели часто ожидают от игры завершенности, разыгранных сценариев, зрелищности, что противоречит сути детской игры [5; 15]. Однако в этих исследованиях представления не сопоставляются с реальной практикой сопровождения игры. Есть единичные зарубежные исследования, проведенные на небольшой выборке и включающие наблюдения в группе (без использования инструментов оценки качества), в которых делается вывод о связи представлений и практики сопровождения детской игры [29; 30]. Вывод о влиянии представлений на практику делается также в исследовании К. Рентзу и др. [27], однако реальная практика оценивалась по опросу самих педагогов, что не является достаточно надежным методом оценки качества условий сопровождения игры.

Исследователи также указывают на связь между предпочитаемой позицией и представлениями и убеждениями педагогов относительно детской игры, в том числе с пониманием игры и ее связи с обучением, ее развивающих эффектов, пониманием требований программы [22; 28]. Понимание игры как деятельности, свободной от взрослого, может побуждать педагога оставаться в стороне от детской игры, а отношение к игре как форме обучения, наоборот, может провоцировать чрезмерное привнесение в нее дидактических задач. Однако это предположение нуждается в дальнейшей проверке.

Существует дефицит современных исследований, изучающих взаимосвязь представлений об игре и качества условий для ее поддержки в детских садах, а также анализирующих различия в качестве сопровождения игры у педагогов, имеющих разные представления о детской игре.

Цель нашего исследования — изучить особенности представлений педагогов о детской игре и наблюдении за ней и проанализировать различия в представлениях педагогов из групп с разным качеством условий для сопровождения игры.

Гипотезы исследования.

Стратегии сопровождения игры у педагогов с разным пониманием игры будут различаться. Чем больше установка педагогов на самооценку детской

игры, тем больше они наблюдают за игрой и тем выше качество условий для поддержки игры в их группах.

Отношение к наблюдению будет различаться у педагогов, работающих по разным образовательным программам. Педагоги, работающие по программам, направленным на поддержку детской игры, будут чаще наблюдать за игрой и использовать результаты наблюдения для планирования сопровождения игры.

Методы

Исследование проводилось в 2021—2022 учебном году в два этапа: 1) изучение представлений педагогов о детской игре и их отношения к педагогическому наблюдению за ней (онлайн-опрос) и 2) оценка качества условий для поддержки игры в дошкольных группах (структурированное экспертное наблюдение на базе образовательных организаций Москвы, Санкт-Петербурга, Костромы, Альметьевска).

Участники исследования дали добровольное согласие на проведение экспертизы и прохождение опроса, в любой момент они могли отказаться от участия в исследовании. Все данные были анонимизированы.

Изучение представлений педагогов

Для изучения представлений дошкольных педагогов о детской игре и их отношения к наблюдению за ней был разработан опрос на основе исследования Д. Булгарелли и В. Станчевой-Попкостадиновой [20]. Опрос содержал два блока вопросов. Первый блок включал вопросы о должности, месте работы, педагогическом стаже, основной образовательной программе, а также о возрасте детей, с которыми работает педагог. Второй — включал вопросы, касающиеся понимания педагогами игры и их отношения к наблюдению за ней.

Опрос предлагался в электронной форме. География респондентов была ограничена г. Москвой и регионами РФ.

Оценка качества условий для поддержки детской игры

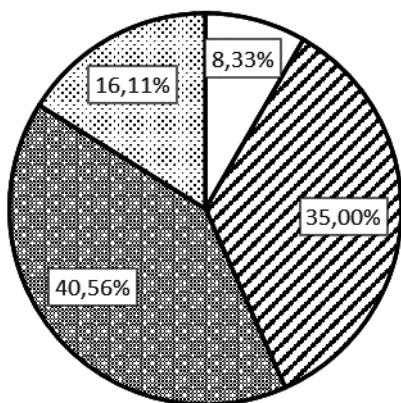
Для оценки качества условий для развития игры и стратегий ее сопровождения педагогами использовалась шкала «Поддержка детской игры» (далее — ПДИ) [18], разработанная на основе культурно-исторического подхода к пониманию игры и условий, необходимых для ее развития, а также принципов построения шкал оценки качества ERS [19]. В основе ПДИ лежит идея комплексного сопровождения игры, которое включает в себя не только участие педагога как партнера по игре, но и создание предметно-пространственной среды, поддержку детского взаимодействия, расширение возможностей для игры в течение всего дня в детском саду. ПДИ состоит из 7 показателей: пространство и оборудование для игры, время и переходы между игрой и другими видами деятельно-

сти, материалы для игры, косвенная поддержка игры взрослым, непосредственное участие взрослого в игре, взаимодействие детей между собой в игре, разновозрастная игра и взаимодействие. Каждый показатель состоит из набора индикаторов (всего их 95), сгруппированных по четырем уровням качества: неудовлетворительно (1–2 балла), минимально (3–4), хорошо (5–6), отлично (7). ПДИ позволяет проанализировать как общий уровень сопровождения игры, так и уровень качества условий по каждому показателю отдельно. Шкала прошла апробацию и показала достаточный уровень надежности и валидности [9].

Для экспертизы по шкале ПДИ эксперт проводит невключенное наблюдение в дошкольной группе непрерывно в течение 3 часов в первой половине дня. Все эксперты, участвующие в исследовании, прошли предварительное обучение по работе со шкалой и тест согласованности (межэкспертная согласованность – более 80%).

Характеристика выборки

На первом этапе исследования (проведение опроса) приняли участие 180 дошкольных педагогов, из них 68,3% воспитателей, 17,2% старших воспитателей/методистов, 14,4% педагогических специалистов другого профиля. 37,2% выборки представлены московскими респондентами, остальная часть выборки распределена по регионам Российской Федерации. Подавляющее большинство респондентов (87,8%) представляют государственный сектор образования, 11,1% – частные детские сады и развивающие центры, предоставляющие детям услуги на регулярной основе (модель, аналогичная группам полного дня или группам кратковременного пребывания в государственных организациях), 1,1% – игровые группы с нерегулярным составом детей и отсутствием комплексной образовательной программы. Распределение выборки по стажу участников опроса представлено на рис. 1.



■ Менее 3 лет ■ 3-10 лет ■ 10-25 лет ■ Более 25 лет

Рис. 1. Распределение респондентов на кластеры по стажу работы

Среди участников опроса 20% работают с детьми младшего дошкольного возраста, 32,8% – старшего дошкольного возраста, 5% – раннего возраста, остальные 42,2% – в разновозрастных группах.

Наиболее частотными образовательными программами, созданными на основе рекомендованной Министерством просвещения Российской Федерации примерной основной образовательной программы дошкольного образования [10] и размещенными на портале «Навигатор образовательных программ дошкольного образования» [8], в выборке являются: «От рождения до школы» (51,1%), «Вдохновение» (11,7%), «Детство» (8,3%), «Открытия» (5,6%), «ПРОдетей» (6,1%), «Детский сад по системе Монтессори» (5%). Существенно меньшую долю занимают программы «Истоки», «Развитие», «Радуга», «Мозаика», авторские программы, разработанные самим педколлективом (в среднем 1–2% и менее). Это в целом отражает существующее положение в программном обеспечении дошкольного образования в Российской Федерации.

Во втором этапе исследования было проведено наблюдение в 25 дошкольных группах, где работают воспитателями 27 респондентов выборки первого этапа. Выборка состояла из групп с различным качеством условий для поддержки детской игры. Средний балл по шкале ПДИ – 3,63, стандартное отклонение – 1,12, однако в выборке представлены группы как с неудовлетворительным, так и с хорошим уровнем качества (min=1,57; max=6,00).

Результаты

Понимание игры участниками опроса можно разделить на 3 категории: как самоценной деятельности ребенка и ресурса для его развития (41,7%); как контекста для другой деятельности – обучения, диагностики уровня усвоения программы, коррекции поведения, личности и т. п. (совокупно 52,8%); как отдыха и «ничего неделания» (5,6%). При этом на вопрос «Как вы оцениваете уровень развития игры у детей?» большая часть респондентов ответили, что так или иначе проводят наблюдение за игрой: осуществляют специальную диагностику в искусственно созданных условиях 1,1% респондентов, регулярно проводят педагогическое наблюдение в реальной обстановке 52,2%, время от времени наблюдают и подмечают интересные моменты 41,7%. И только 2,8% ответили, что никак не оценивают уровень развития игры. Ответы на эти два вопроса несколько противоречат друг другу у ряда респондентов, что может быть связано со смешением фокусов наблюдения (наблюдая за игрой, педагоги на самом деле оценивают не ее развитие, а проявление в игре динамики развития других способностей, например, коммуникативных или познавательных, или освоения программы по развитию речи и другим образовательным областям). На уровне организации приняты проводить наблюдение за игрой у 37,3% респондентов.

Отношение педагогов к наблюдению за игрой в повседневной практике варьируется от признания

его необходимости до обозначения его ненужности и обременительности. Около половины педагогов выбрали как наиболее значимый вариант — для планирования следующего шага в работе с ребенком (51,1%) и чуть менее половины (39,4%) — оценку уровня развития ребенка. Вызывает недоумение то, что, по словам респондентов, в существенной доле практик (совокупно 39,1%) наблюдение за игрой рассматривается как способ оценки работы педагогов (для аттестации или оценки качества), что напрямую запрещено Федеральным законом 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС ДО [16]. Подробно распределение мнений респондентов о приоритетном выборе того или иного из предложенных ответов представлено на рис. 2.

Для проверки гипотезы о том, связана ли специфика профессионального понимания педагогами игры с их отношением к наблюдению, был проведен статистический анализ данных: ответам присвоены числовые значения, составлен профиль из суммы значений.

Далее выборка была разделена на два кластера по пониманию игры и применены t-критерий Стьюдента в Welsh-модификации (нормальность выборки проверена методом Колмогорова—Смирнова, нормальность распределения подтверждена) и U-критерий Манна—Уитни. Значимых различий не обнаружено (на уровне значимости 0,05) ни по одному из методов (среднее значение профиля педагогов, воспринимающих игру как самоценность, — 4,51 из 7 возможных; среднее значение профиля педагогов с иной позицией — 4,04; p-value=0,19, по t-критерию Стьюдента и p-value=0,23, по U-критерию Манна—Уитни.)

Для проверки гипотезы о различиях в отношении стратегий сопровождения игры у педагогов, в чьих группах наблюдается контрастное качество условий по шкале ПДИ, был применен тот же статистический

метод. Кластеры формировались аналогичным образом. Статистический анализ проводился по общему баллу ПДИ, а также по показателям, освещающим косвенную поддержку игры и участие взрослого в игре, а также взаимодействие детей в игре. Значимая связь также не обнаружена. По общему баллу p-value = 0,56 и 0,51 соответственно (средние значения в кластерах 3,76 и 3,43 в пользу педагогов, воспринимающих игру как самоценность); по показателю «Косвенная поддержка игры взрослым» p-value = 0,86 и 0,88 соответственно (средние значения 3,82 и 3,7 соответственно); по показателю «Непосредственное участие взрослого в игре» p-value = 0,50 и 0,26 соответственно (средние значения 2,71 и 2,2 соответственно); по показателю «Взаимодействие детей между собой в игре» p-value = 0,20 и 0,17 соответственно (средние значения 4,41 и 3,6 соответственно).

Для формирования кластеров по реализуемой программе были взяты ответы респондентов, отметивших основные образовательные программы, набравшие не менее 5% (всего 6 программ различной направленности). Значимых различий между профилями по наблюдению у респондентов, реализующих различные программы, также не выявлено ни в одной из сравнительных комбинаций (p-value варьировалось от 0,08 до 0,96, по t-критерию Стьюдента, и от 0,053 до 0,94, по U-критерию Манна—Уитни).

Обсуждение

Большинство педагогов понимают игру как форму обучения или контекст для другой деятельности, но не как самоценность, что согласуется с данными, полученными в зарубежных [20] и отечественных [15] исследованиях. При этом не выявлено значимых

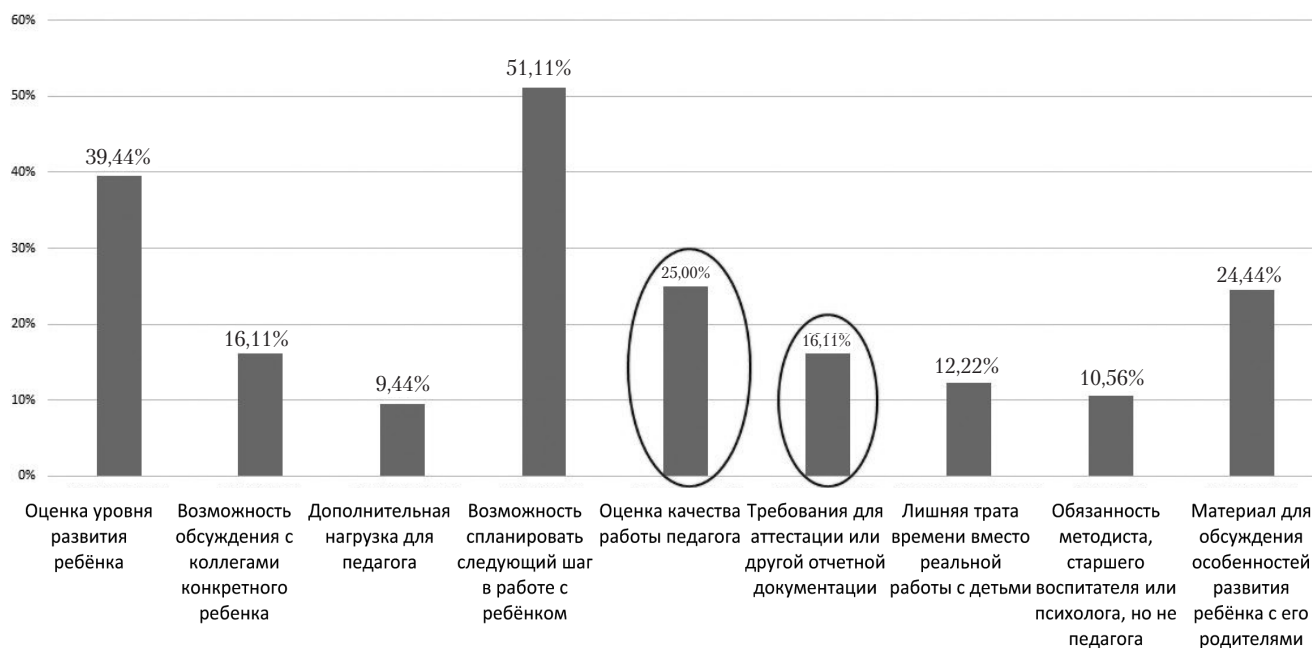


Рис. 2. Распределение долей выборов первого приоритета в ответах на вопрос «Педагогическое наблюдение в вашей повседневной практике — это...»

различий в понимании игры педагогами и уровне качества условий. Относительно большое количество ответов о самооценности игры при низком качестве ее сопровождения может быть связано скорее со знакомством педагогов с формулировками ФГОС ДО [16], чем с пониманием особенностей игры дошкольников. Самоценность игры может восприниматься педагогами по-разному: как ее свобода от любого вмешательства взрослого или, наоборот, как необходимость максимального использования игры для обучения дошкольников.

Педагоги, независимо от понимания ими игры, редко включаются в нее из партнерской позиции, что согласуется с результатами исследования А. Деви и др. [22]. Противоположное понимание игры и ее ценности для развития детей может выражаться во внешне похожей стратегии сопровождения (отстраненная позиция педагога) [2]. Также отсутствие значимых различий в стратегиях сопровождения у педагогов с разными представлениями об игре может быть связано с особенностями метода исследования (опроса) и неосознанности педагогами своих профессиональных действий в отношении детской спонтанной игры. Одним из направлений для будущих исследований может быть изучение, как именно представления об условиях для развития игры и понимание педагогом своей роли в ее сопровождении будут связаны с партнерской позицией в совместной игре.

Большинство педагогов в нашем исследовании сообщают, что регулярно наблюдают за детской игрой, а также используют результаты для планирования сопровождения. При этом реальное качество условий в большинстве групп остается минимальным. Часть педагогов отметили, что для них наблюдение за игрой является оценкой качества их работы или требованием аттестации, что противоречит существующему законодательству и формирует формальное отношение к наблюдению. Наблюдение ради наблюдения неэффективно, оно должно быть частью сопровождения детской игры, помогать педагогу выстраивать взаимодействие с детьми на основе их интересов, идей и потребностей [26; 28].

Особенности, на которых часто фокусируются педагоги во время наблюдения, могут быть второстепенными по отношению к спонтанной игре и даже противоречить ей [5; 6], что также может делать наблюдение неэффективным для сопровождения игры. Необходимы дальнейшие исследования, посвященные тому, как именно педагоги наблюдают за игрой и используют свои наблюдения для планирования следующего шага сопровождения игры и как наблюдение за игрой связано с качеством ее сопровождения. Также необходимо разрабатывать программы профессионального развития педагогов, направленные

на рефлексию педагогами своего понимания детской игры и обучение наблюдению за игрой [23].

На стратегию сопровождения игры могут влиять качество норм в детском саду и особенности организационной культуры [19]. Наше исследование показало, что наблюдение в большинстве случаев остается инициативой педагога и не институализировано на уровне образовательной организации. Возможно, это связано с тем, что наблюдение не рассматривается как важная часть повседневной работы педагога и основа для планирования следующего шага. Если в организации не принято наблюдать за игрой, то наблюдающий педагог может негативно восприниматься коллегами и руководством. Следовательно, при изучении представлений педагогов о детской игре, своей роли в ее сопровождении и их связи с реальным качеством сопровождения детской игры необходимо учитывать контекст всей образовательной организации.

Отсутствие различий в представлениях у педагогов, работающих по разным программам, может быть связано с дефицитом методической помощи в освоении программы. Программа скорее воспринимается как формальный текст и не выступает как ориентир для педагогов. Для проверки этого предположения необходимо проведение исследований на более широкой выборке.

Заключение

Понимание игры и отношение к наблюдению за ней у педагогов различаются, однако стратегии сопровождения игры у педагогов с разным пониманием игры и представляющих разные образовательные программы значимо не различаются. Понимание игры у педагогов из групп с разным качеством условий тоже значимо не различается. Дальнейшие исследования могут быть направлены: на изучение представлений педагогов об условиях развития игры и своей роли в ее сопровождении и сопоставление полученных результатов с реальной практикой сопровождения игры; анализ особенностей понимания игры и своей роли в ее сопровождении у педагогов, работающих по разным программам; выявление факторов, связанных с организационной культурой, которые могут оказывать влияние на создание условий для развития игры в детских садах.

Полученные результаты могут быть использованы в разработке программ профессионального развития дошкольных педагогов, направленных на рефлексию и углубление понимания детской игры, обучение педагогическому наблюдению и планированию сопровождения игры.

Литература

1. Абдулаева Е.А., Алиева Д.А. Развитие свободной игры дошкольников в условиях недирективного сопровождения // Современное дошкольное образование.

References

1. Abdulaeva E.A., Alieva D.A. Razvitie svobodnoi igry doshkol'nikov v usloviyakh nedirektivnogo soprovozhdeniya [Development of free play of preschoolers

2020. № 6(102). С. 32–46. DOI:10.24411/1997-9657-2020-10088
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: кн. для учителя, М.: Просвещение, 1991. 93 с.
3. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. 304 с.
4. Ключевые проблемы реализации ФГОС дошкольного образования по итогам исследования с использованием «Шкал для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (ECERS-R)»: «Москва-36» / И.М. Реморенко и др. // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 2. С. 16–31.
5. Короткова Н.А. Сюжетная игра дошкольников: неоправданность педагогических ожиданий // Ребенок в детском саду. 2012. № 1. С. 2–9.
6. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология игры (культурно-исторический подход). М.: Левь, 2017. 331 с.
7. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Игра как зона ближайшего развития детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 5–21. DOI:10.17759/psyedu.2019110401
8. Навигатор образовательных программ дошкольного образования [Электронный ресурс] // Федеральный институт развития образования. URL: <https://firo.ranepa.ru/navigator-programm-do> (дата обращения: 30.05.2022).
9. Разработка и апробация шкалы оценки условий развития игровой деятельности детей в дошкольных группах / А.Н. Якшина и др. // Современное дошкольное образование. 2020. № 6(102). С. 21–31. DOI:10.24411/1997-9657-2020-10087
10. Реестр примерных программ основных общеобразовательных программ [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru> (дата обращения: 30.05.2022).
11. Рябкова И.А., Шеина Е.Г. Ролевое замещение в игре дошкольников с разными видами материала для сюжетной игры // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 67–74. DOI:10.17759/chp.2021170110
12. Сингер Э., ДеХаан Д. Играть, удивляться, узнавать. Теория развития, воспитания и обучения детей. М.: Мозаика-Синтез, 2019. 312 с.
13. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. Том 5. № 3. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62459.shtml (дата обращения: 26.05.2022).
14. Смирнова Е.О. Игровая компетентность воспитателя // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 9. С. 4–9.
15. Трифонова Е.В. Что такое «хорошая игра»: позиция педагогов (рефлексия по поводу одного анкетирования) // Детский сад от А до Я. 2017. № 3. С. 4–22.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] // Сайт Министерства образования Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 30.05.2022).
17. Хармс Т., Клиффорд Р. М., Крайер Д. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. М.: Национальное образование, 2019. 112 с.
18. Шкала «Поддержка детской игры» / И.Б. Шиян и др. М.: Мозаика-Синтез, 2022. (в печати).
19. Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care in conditions of non-dietive support]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie* [Preschool Education Today], 2020, no. 6 (102), pp. 32–46. DOI:10.24411/1997-9657-2020-10088 (In Russ.).
2. Vygotsky L.S. Vooirazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste: Psikhol. Ocherk: Kn. Dlya uchitelya [Imagination and creativity in early childhood: book for the teacher]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1991. 93 p. (In Russ.).
3. Vygotsky L.S. Lektsii po pedologii [Lectures on pedology]. Izhevsk: Izdatel'skii dom «Udmurtskii universitet» Publ., 2001. 304 p. (In Russ.).
4. Klyucheveye problemy realizatsii FGOS doshkol'nogo obrazovaniya po itogam issledovaniya s ispol'zovaniem «Shkal dlya kompleksnoi otsenki kachestva obrazovaniya v doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh (ECERS-R)»: «Moskva-36» [Key problems of the implementation of the Federal State Educational Standard for Preschool Education based on the results of a study using ECERS-R: "Moscow-36"]. Remorenko I.M. et al. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika* [Preschool Education Today], 2017, no. 2, pp. 16–31. (In Russ.).
5. Korotkova N.A. Syuzhetnaya igra doshkol'nikov: neopravdannost' pedagogicheskikh ozhidanii [The plot play of preschoolers: unjustifiability of pedagogical expectations]. *Rebenok v detskom sadu* [A Child in the Kindergarten], 2012, no. 1, pp. 2–9. (In Russ.).
6. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Psikhologiya igry (kul'turno-istoricheskii podkhod) [Psychology of play (cultural-historical approach)]. Moscow: Lev Publ., 2017. 331 p. (In Russ.).
7. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. The Game as a Zone of Immediate Development of Preschool Children [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 5–21. DOI:10.17759/psyedu.2019110401 (In Russ.).
8. Navigator obrazovatel'nykh programm doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Navigator of educational programs of preschool education]. Sait Federal'nogo instituta razvitiya obrazovaniya [Federal institute for the development of education]. Available at: <https://firo.ranepa.ru/navigator-programm-do> (Accessed 30.05.2022). (In Russ.).
9. Razrabotka i aprobatsiya shkaly otsenki uslovii razvitiya igrovoi deyatel'nosti detei v doshkol'nykh gruppakh [Elaboration and field testing of a scale for assessing the conditions for the development of children's play in preschool groups]. Iakshina A.N. et al. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie* [Preschool Education Today], 2020, no. 6(102), pp. 21–31. DOI:10.24411/1997-9657-2020-10087 (In Russ.).
10. Reestr primernykh programm osnovnykh obshcheobrazovatel'nykh programm [Elektronnyi resurs] [Register of basic general education programs] Available at: <https://fgosreestr.ru> (Accessed 30.05.2022). (In Russ.).
11. Ryabkova I.A., Sheina E.G. Role Substitution in Preschoolers' Play with Different Types of Materials for Pretend Play. *Kul'turno-istoricheskaya sikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 1, pp. 67–74. DOI:10.17759/chp.2021170110. (In Russ.).
12. Singer E., DeHaan D. Igrat', udivlyat'sya, uznavat'. Teoriya razvitiya, vospitaniya i obucheniya detei [Play, surprise, learn. Theory of children's learning]. Moscow: Mozaika-Sintez Publ., 2019. 312 p. (In Russ.).
13. Smirnova E.O. Play in a modern pre-school education [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru = Psychological Science and Education psyedu.ru*, 2013. Vol. 5, no. 3. (In Russ.).
14. Smirnova E.O. Igrovaya kompetentnost' vospitatelya [Play competence of the teacher]. *Sovremennoe doshkol'noe*

- settings / P. Slot et al. // *Early Childhood Research Quarterly*. 2015. Vol. 33. P. 64–76. DOI:10.1016/j.ecresq.2015.06.001
20. Besio S., Bulgarelli D., Stancheva-Popkostadinova V. Evaluation of Children's Play. *Sciendo*, 2018. 140 p.
21. Bredekamp S., Rosegrant T. Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1992. 186 p.
22. Devi A., Fleeer M., Li L. 'We set up a small world': preschool teachers' involvement in children's imaginative play // *International Journal of Early Years Education*. 2018. Vol. 26. № 3. P. 295–311. DOI:10.1080/09669760.2018.1452720
23. Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play / K. McInnes et al. // *Early Years: An International Research Journal*. 2011. Vol. 31. № 2. P. 121–133. DOI:10.1080/09575146.2011.572870
24. Fleeer M. An educational experiment into how to bring discipline concepts into play: how a theoretical problem acts as a source of teacher development // *Moscow University Psychology Bulletin*. 2021. № 4. P. 72–103. DOI:10.11621/vsp.2021.04.03
25. Fleeer M. Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play // *Early Child Development and Care*. 2015. Vol. 185. P. 1801–1814. DOI:10.1080/03004430.2015.1028393
26. Hakkarainen P., Bredikyte M., Jakkula K. Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world // *European Early Childhood Education Research Journal*. 2013. Vol. 21. P. 213–225. DOI:10.1080/1350293X.2013.789189
27. Preschool Teachers' Conceptualizations and Uses of Play Across Eight Countries / K. Rentzou et al. // *Early Childhood Education Journal*. 2018. Vol. 47. P. 1–14. DOI:10.1007/S10643-018-0910-1
28. Pursi A., Lipponen L. Constituting play connection with very young children: Adults' active participation in play // *Learning, Culture and Social Interaction*. 2018. Vol. 17. P. 21–37. DOI:10.1016/J.LCSI.2017.12.001
29. Pyle A., Bigelow A. Play in Kindergarten: An Interview and Observational Study in Three Canadian Classrooms // *Early Childhood Education Journal*. 2015. Vol. 43. № 5. P. 385–393. DOI:10.1007/S10643-014-0666-1
30. Ranz-Smith D.J. Teacher Perception of Play: In Leaving No Child Behind Are Teachers Leaving Childhood Behind? // *Early Education and Development*. 2007. Vol. 18. № 2. P. 271–303. DOI:10.1080/1040928070128042
- obrazovanie. Teoriya i praktika [Preschool Education Today]*, 2017, no. 9, pp. 4–9. (In Russ.).
15. Trifonova E.V. Chto takoe "khoroshaya igra": pozitsiya pedagogov (refleksiya po povodu odnogo anketirovaniya) [What is "good play"? Reflection on the results of one questionnaire]. *Detskii sad ot A do Ya [Kindergarten from A to Ya]*. 2017, no. 3, pp. 4–22. (In Russ.).
16. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart doshkol'nogo obrazovaniya [Federal State Educational Standard of preschool education] [Elektronnyi resurs]. Sait Ministerstva obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii [Website of the Ministry of Education of the Russian Federation]. Available at: <http://minobrnauki.rf> (Accessed 30.05.2022). (In Russ.).
17. Harms T., Clifford R.M., Cryer D. Shkaly dlya kompleksnoi otsenki kachestva obrazovaniya v doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh [Early Childhood Environment Rating Scales, Third Edition (ECERS-3)]. Moscow: Natsional'noe obrazovanie Publ., 2019. 112 p. (In Russ.).
18. Shkala "Podderzhka detskoi igry" [Play support rating scale]. Shiyan I.B. et al. Moscow: Mozaika-Sintez Publ., 2022. (in press). (In Russ.).
19. Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. Slot P. et al. *Early Childhood Research Quarterly*, 2015. Vol. 33, pp. 64–76. DOI:10.1016/j.ecresq.2015.06.001
20. Besio S., Bulgarelli D., Stancheva-Popkostadinova V. Evaluation of Children's Play. *Sciendo*, 2018. 140 p.
21. Bredekamp S., Rosegrant T. Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1992. 186 p.
22. Devi A., Fleeer M., Li L. 'We set up a small world': preschool teachers' involvement in children's imaginative play. *International Journal of Early Years Education*, 2018. Vol. 26, no. 3, pp. 295–311. DOI:10.1080/09669760.2018.1452720
23. Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. McInnes K. et al. *Early Years: An International Research Journal*, 2011. Vol. 31, no. 2, pp. 121–133. DOI:10.1080/09575146.2011.572870
24. Fleeer M. An educational experiment into how to bring discipline concepts into play: How a theoretical problem acts as a source of teacher development. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 2021, no. 4, pp. 72–103. DOI:10.11621/vsp.2021.04.03
25. Fleeer M. Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 2015. Vol. 185, pp. 1801–1814. DOI:10.1080/03004430.2015.1028393
26. Hakkarainen P., Bredikyte M., Jakkula K. Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2013. Vol. 21, pp. 213–225. DOI:10.1080/1350293X.2013.789189
27. Preschool Teachers' Conceptualizations and Uses of Play Across Eight Countries. Rentzou et al. *Early Childhood Education Journal*, 2018. Vol. 47, no. 1, pp. 1–14. DOI:10.1007/S10643-018-0910-1
28. Pursi A., Lipponen L. Constituting play connection with very young children: Adults' active participation in play. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2018. Vol. 17, pp. 21–37. DOI:10.1016/J.LCSI.2017.12.001
29. Pyle A., Bigelow A. Play in Kindergarten: An Interview and Observational Study in Three Canadian Classrooms. *Early*

Childhood Education Journal, 2015. Vol. 43, no. 5, pp. 385–393.
DOI:10.1007/S10643-014-0666-1

30. Ranz-Smith D.J. Teacher Perception of Play: In Leaving No Child Behind Are Teachers Leaving Childhood Behind? *Early Education and Development*, 2007. Vol. 18, no. 2, pp. 271–303. DOI:10.1080/1040928070128042

Информация об авторах

Якишина Анна Николаевна, младший научный сотрудник лаборатории развития ребенка Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО «МГПУ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>, e-mail: anna.iakshina@gmail.com

Ле-ван Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО «МГПУ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8445-6464>, e-mail: t.levan.pedagog@gmail.com

Information about the authors

Anna N. Iakshina, junior research fellow, Laboratory of child development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>, e-mail: anna.iakshina@gmail.com

Tatiana N. Le-van, PhD in pedagogy, Leading research fellow, Laboratory of child development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8445-6464>, e-mail: t.levan.pedagog@gmail.com

Получена 03.06.2022

Принята в печать 25.08.2022

Received 03.06.2022

Accepted 25.08.2022