

Стратегии сопровождения игры у дошкольных педагогов с разным пониманием игры и ее развивающей ценности

А.Н. Якшина

Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: 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: 0000-0002-8445-6464, e-mail: t.levan.pedagog@gmail.com

Признание педагогами важности игры не всегда приводит к созданию условий для ее развития. Попытки превратить игру в занятия влекут за собой исчезновение спонтанной игры из детских садов. Происходит разрыв между заявляемой педагогической задачей и реальной практикой. Это может быть связано с непониманием ключевых особенностей игры и ее роли в развитии ребенка. Цель исследования — изучить, какими критериями педагоги пользуются для различения игры и псевдоигры, чем отличаются стратегии сопровождения игры у педагогов с разным пониманием. Интервью, включающее комментирование двух видео, были проведены с 34 дошкольными педагогами. Оценка условий для развития игры проводилась с использованием шкалы «Поддержка детской игры» в 28 дошкольных группах (13 образовательных организаций). Средний балл составил 3,35 ($sd = 1,31$; $med = 3,43$), что соответствует минимальному уровню условий для игры. Ключевые дефициты: участие педагога в совместной игре с детьми, обеспечение условий для разновозрастного взаимодействия. Выявлены значимые различия в стратегии сопровождения игры у педагогов с контрастным пониманием видео псевдоигры. Педагоги, различающие игру и псевдоигру и подчеркивающие развивающую ценность спонтанной детской игры, создают полифункциональную игровую среду, чаще включают в совместную игру как партнеры. Для педагогов, не различающих игру и псевдоигру, характерны отстраненная и дидактическая позиции, реалистичная игровая среда. Результаты исследования могут быть использованы для разработки программ профессионального развития педагогов.

Ключевые слова: дошкольный возраст, игра, оценка качества, сопровождение игры, игровая среда.

Для цитаты: Якшина А.Н., Ле-ван Т.Н. Стратегии сопровождения игры у дошкольных педагогов с разным пониманием игры и ее развивающей ценности // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 2. С. 99–106. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190213>

Play Support Strategies of Preschool Teachers with Different Perspectives on Play and Its Role in Child's Development

Anna N. Iakshina

Moscow City University, Moscow, Russia
ORCID: 0000-0001-8431-8208, e-mail: anna.iakshina@gmail.com

Tatiana N. Le-van

Moscow City University, Moscow, Russia
ORCID: 0000-0002-8445-6464, email: t.levan.pedagog@gmail.com

The recognition of play importance does not always lead to the creation of good conditions for its development. An attempt to turn play into classes, to use it for teaching, leads to the disappearance of spon-

taneous play from kindergartens. There is a gap between the declared pedagogical aim and real practice. This may be due to understanding the key features of play and its role in child's development. The purpose of the study is to study what criteria teachers use to distinguish between play and a pseudo-play, how the understanding of play is related to the strategy of its support. Structured interviews, including commentary on 2 videos, were conducted with 34 preschool teachers. The assessment of the conditions for play development was carried out using the scale "Play Environmental Rating Scale" in 28 preschool classrooms (13 kindergartens). The average total score is 3,35 (sd=1,31; med=3,43), which corresponds to the minimal quality level of conditions for play. Key deficits are the participation of the teacher in joint play with children, the provision of conditions for multi-age interaction. Significant differences are revealed in the strategy of play support among teachers with a contrasting understanding of the pseudo-play video. Teachers who distinguish between play and pseudo-play and emphasize the developmental value of spontaneous children's play create a multifunctional play environment and more often participate in joint play as partners. Teachers who do not distinguish between a play and a pseudo-play are more often too didactic or outsiders, they create a realistic play environment. The results of the study can be used in elaboration of programs for teacher's professional development.

Keywords: preschool age, play, quality assessment, play support, play environment.

For citation: Iakshina A.N., Le-van T.N. Play Support Strategies of Preschool Teachers with Different Perspectives on Play and Its Role in Child's Development. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 99–106. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190213>

Введение

В дошкольной практике все больше проявляется противоречие: ФГОС ДО определяет развитие игры как целевой ориентир, педагоги признают ее ценность [14], одновременно продолжается разворот в сторону преобладания организованной деятельности над свободной [3; 12]. Солирующая педагогика, заорганизованность жизни дошкольников, смещение фокуса с развития универсальных способностей на предметные знания приводят к замене подлинной игры псевдоигрой и негативно сказываются на детском развитии [10; 16; 20]. При этом тема организации игровой среды очень популярна среди педагогов: выходят новые пособия, педагоги выкладывают результаты своей работы в Сети, много сил тратят на создание муляжей и тематических уголков. Однако все это работает как против ребенка, так и против педагога, отнимая время и силы, подпитывая иллюзию существования игровой практики. Попытка превратить детскую игру в занятия, использовать для обучения приводит к примитивизации детской игры [4; 11; 21]. Это может быть связано с пониманием взрослым особенностей развития игры и своей роли в ее сопровождении. Чем более примитивную игру видит педагог в группе, тем больше ему хочется ее усложнить, обогатить (т. е. реализовать традиционную роль педагога). Происходит разрыв между заявляемой педагогической задачей и реальной практикой, развитие спонтанной игры может блокироваться. Для его преодоления необходимо изучать, как педагоги понимают детскую игру и псевдоигру, ценность игры для детского развития, а также условия, которые создаются в детских садах. В опросе, проводившемся 6 лет назад, педагогам предлагалось ранжировать три видеоролика с точки зрения адекватности организации игры задачам детского развития и прокоммен-

тировать свой выбор [13]. Большинство педагогов высоко оценивали псевдоигру, были получены единичные высокие оценки видео подлинной игры. Существующие проблемы с поддержкой детской игры могут быть связаны именно с искаженной оценкой игры, смещением приоритетов на второстепенное по отношению к игре. Однако в этом исследовании не анализировались реальные условия для развития игры в группах и не контролировалась выборка.

Наше недавнее исследование [14] показало, что педагоги признают ценность игры, но понимают ее по-разному, при этом условия для поддержки игры в двух кластерах педагогов с разными представлениями значимо не различались (дошкольные группы были контрастными по качеству условий для игры). Признание ценности игры может лежать в основе противоположных стратегий ее сопровождения или, наоборот, внешне похожей стратегии (отстраненная позиция). Это может быть связано с тем, что педагоги признают важность игры, но вкладывают в ее определение разный смысл.

В этом исследовании мы сфокусировались на критериях, которыми пользуются педагоги для отличия игры от псевдоигры, а также на понимании роли игры в детском развитии и его связи с качеством условий для поддержки игры в группах.

Понимание игры

Мы рассматриваем воображаемую ситуацию как критерий игры. Воображаемая ситуация — это расхождение между смысловым и реальным полем [1; 4]. Ключевой характеристикой игры является двусубъектность, т. е. способность играющего быть одновременно «в игре» и «вне игры» (управлять ходом игры). Под псевдоигрой мы понимаем активность, которая только по внешней форме напоминает игру,

но по сути не является ей. Ключевыми признаками псевдоигры являются внешние цели, готовый сценарий, директивность взаимодействия и отсутствие субъектности детей. В отличие от сценария, воображаемая ситуация принадлежит самому ребенку, создается им, а не навязывается извне, не требует зрелищности, артистичности, завершенности. Подлинная игра представляет собой движение в смысловом поле ребенка, в ней важен процесс, а не конечный результат, достижение которого является обязательным в случае псевдоигры.

Поддержка игры может быть косвенной или предполагать участие взрослого в совместной игре. Педагог по отношению к детской игре может занимать разные позиции: отстраненную, дидактическую, поддерживающую (или партнерскую) [9; 15; 17; 21]. Возможность занимать партнерскую позицию, предполагающую баланс инициатив в игре (двустороннее взаимодействие), уважение замысла ребенка, уместное присоединение, импровизацию, хороший уровень игры взрослого, составляет игровую компетентность воспитателя и способствует развитию игры детей [8; 9; 21; 22]. Одновременно это наиболее сложная позиция для педагога, особенно если более привычной является дидактическая позиция [15; 18]. Необходимо исследовать факторы, обеспечивающие устойчивость изменений педагогической позиции и позволяющие рефлексивно выстраивать стратегию сопровождения игры.

Под стратегией сопровождения игры мы понимаем условия, которые педагог создает для поддержки игры. Образовательная среда дошкольной группы (предметно-пространственный, временной компоненты и взаимодействие) не возникает сама по себе, а создается педагогом, в том числе исходя из его представлений о детской игре, и может быть связана с различием игры и псевдоигры и оценкой их развивающей ценности.

Цель исследования — изучить, как педагоги понимают игру и какими критериями пользуются для различения игры и псевдоигры, чем отличаются стратегии сопровождения игры у педагогов с разным пониманием.

Гипотезы исследования.

1. Стратегии сопровождения игры у педагогов с разным пониманием критериев игры и псевдоигры различаются. Педагоги, различающие игру и псевдоигру, высоко оценивающие развивающий потенциал игры, создают условия более высокого качества для развития игры, чаще включаются в совместную игру и занимают партнерскую позицию в игре.

2. Предметно-пространственный и временной компоненты условий для развития игры покажут меньше дефицитов, чем компоненты условий, связанные с косвенным сопровождением игры и участием педагога в совместной игре.

Методы

Исследование проводилось в 2022 г. Процедура оценки среды проводилась с применением ин-

струмента «Поддержка детской игры. Шкала оценки качества психолого-педагогических условий для развития игры (ПДИ). Дополнение к шкалам ECERS-3» [6; 7]. Обученный эксперт проводил трехчасовое структурированное невключенное наблюдение (в исследовании участвовали 5 экспертов, межэкспертная согласованность — более 80%). Шкала разработана на основе принципов развивающей оценки качества, внимания к условиям для развития игры высокого уровня, комплексного характера сопровождения игры, в которой играющий взрослый — посредник в передаче игровой культуры и партнер. Инструмент предполагает 7-балльную оценку качества, где значения 1,00–2,99 означают неудовлетворительное качество (создаются препятствия для развития игры); 3,00–4,99 — минимальный уровень качества (препятствий нет, но нет и приоритета развития игры в деятельности педагога, условия реализуются по «остаточному принципу» или случайно проявляются); 5,00–6,99 — уровень «Хорошо» (полноценное внимание к развитию игры); 7,00 — «Отлично» (расширение возможностей для развития игры).

Структурированное интервью включало анализ двух контрастных видео. Видео были отобраны с участием 5 экспертов, которые параллельно оценивали изначально предложенные 4 видео как игру или псевдоигру (критерий игры — мнимая ситуация). Для исследования были отобраны 2 видео, единогласно оцененные экспертами как игра (Видео 1) и псевдоигра (Видео 2). Продолжительность обоих видео примерно одинакова (не более 2 минут 30 секунд), они были сняты в условиях дошкольной группы, на видео присутствуют только дети (на каждом видео 5 детей).

Интервьюер последовательно показывал оба видео педагогу. Видео представлялись без названий и дополнительных комментариев. После просмотра каждого видео педагогу предлагалось ответить на вопрос «Как вы думаете — это игра? Почему?». После просмотра двух видео предлагался вопрос «Что развивается у детей на видео?».

Интервью записывались на диктофон, а затем транскрибировались вручную. Участники исследования дали добровольное согласие на проведение экспертизы и интервью, в любой момент они могли отказаться от участия в исследовании. Все данные были анонимизированы.

Характеристика выборки

Исследование проводилось в 13 образовательных организациях г. Москвы. В целях обеспечения вариативности выборки были отобраны 8 государственных организаций из разных административных округов и 5 негосударственных (среди них представлены в равных пропорциях внебюджетная дошкольная группа — ресурсный центр при университете, коммерческая организация, благотворительная организация, автономная некоммерческая организация, семейный центр).

Оценка условий для развития детской игры проводилась в 28 дошкольных группах (из них 3 группы — разновозрастные), реализующих различные образовательные программы: 16 из них работают по программе «От рождения до школы» (4 — по традиционной версии; 12 — по инновационной, в которой декларируется акцент на ценность свободной деятельности детей в структуре дня), 3 — по программе «ПРОДЕТЕЙ», 9 реализуют авторские программы, разработанные педагогами (две из них направлены на развитие творческого мышления с вниманием к игре как ведущей деятельности, в которой оно может развиваться; две — по подходу «Игровая педагогика» с интеграцией детей с ОВЗ в группы нормотипичных детей; 5 — с приоритетом свободной деятельности для формирования детской субъектности и развития игры). Соотношение программ можно считать типичным в отношении кластера с неизвестным заранее качеством условий для развития игры и предсказуемым в отношении кластера с предполагаемым более высоким по отношению к выявленному ранее качеству условий [14]. Количество детей от 3 до 7 лет по списку варьируется от 9 до 37, среднее значение — 27 (медиана — 28,5). Присутствовали во время экспертизы в среднем 14 детей (разброс — от 3 до 30, медиана — 13). Количество детей с ОВЗ — от 0 до 7 (медиана — 0).

Интервью проводились с участием 34 педагогов, работающих в тех же группах. Большинство педагогов (41,2%) имеют стаж от 3 до 10 лет; 26,5% — от 11 до 25 лет; 14,7% — менее 3 лет; 5,8% — более 26 лет. Большинство педагогов имеют высшее образование (67,6%): 29,4% имеют квалификацию психолого-педагогического профиля, 11,8% имеют магистерскую степень по педагогике или педагогической психологии. Остальные педагоги имеют среднее профессиональное или неоконченное высшее образование. 11,8% педагогов посещали курсы повышения квалификации, тренинги и семинары, посвященные сопровождению детской игры.

Результаты

В таблице представлены результаты оценки условий поддержки игры.

Большинство показателей, кроме 5 и 7, находятся в области минимального уровня качества, разброс значений довольно велик (от 1 до 6 и даже 7). В первых четырех показателях медиана указывает на то, что не менее половины выборки получили не выше 4 баллов, что, хотя и демонстрирует минимальный уровень качества, но указывает на наличие признаков уровня «Хорошо». Пространственно-временной компонент и помощь педагога детям в организации пространства и материалов для игры, налаживании взаимодействия между играющими в целом по выборке более благополучны, чем последние три аспекта — участие самого взрослого в игре (не менее половины выборки не превышает значение 2,5), взаимодействие детей в игре (середина упорядоченного ряда значений приходится на 3 балла) и разновозрастная игра и взаимодействие (самое низкое значение медианы — 2: не менее чем в половине групп таких условий критически недостаточно для развития игры).

При более детальном рассмотрении результатов отмечается, что дефицитарными являются показатели «Участие взрослого в игре» и «Разновозрастная игра и взаимодействие» (среднее значение по ним ниже 3 баллов). Анализ индикаторов шкалы проявляет наличие следующих дефицитов: взрослый не дает достаточно времени для того, чтобы дети разворачивали игровой замысел, не действует как партнер из роли и навязывает свои дидактические задачи играющим детям. Также группа индикаторов показателя 5 позволяет различить каждую из позиций взрослого в сопровождении игры: 1,1 и 3,1 — отстраненная позиция; 1,4 и 3,3 — дидактическая позиция; 5,1–5,3 — партнерская позиция. Анализ данных выборки показывает, что наиболее характерной является скорее отстраненная позиция. В четверти групп наблюдалась дидактическая позиция, в половине групп отмечалось двусто-

Таблица
Результаты оценки условий для игры (Шкала оценки качества психолого-педагогических условий для развития игры (ПДИ), дополнение к шкалам ECERS-3)

Показатели шкалы	Среднее значение	Стандартное отклонение	Медиана	Минимальное значение	Максимальное значение
Общий балл по шкале	3,35	1,31	3,43	1,29	6,00
1. Пространство и оборудование для игры	3,75	1,51	4	1	6
2. Время и переходы между игрой и другими видами деятельности (вход-выход из игры)	3,64	1,73	4	1	7
3. Материалы для игры	3,32	1,79	4	1	7
4. Косвенная поддержка игры педагогом	3,68	1,36	4	1	6
5. Участие взрослого в игре	2,86	1,82	2,5	1	7
6. Взаимодействие детей в игре	3,61	1,5	3	1	7
7. Разновозрастная игра и взаимодействие	2,57	1,55	2	1	6

роннее взаимодействие взрослого и детей в совместной игре, характеризующее партнерскую позицию.

Интересно, что даже в группах с более высоким качеством условий для развития игры есть типичные дефициты, связанные с уровнем развития игры самого взрослого (нет метакоммуникации и смены позиций, низкий уровень ролевой игры). Также в плане условий для разновозрастного взаимодействия отмечалась недостаточная возможность у детей общаться и играть с детьми другого возраста.

Сильными сторонами большинства групп являлось то, что детям были доступны пространство и хотя бы минимальное время (в сумме не менее 25 минут) для свободной деятельности в первой половине дня, когда они наиболее активны, и некоторые материалы для игры, включая неструктурированные в небольшом количестве. Для групп более высокого качества (общий балл которых — от 4 и выше) характерны большее разнообразие неструктурированных материалов и материалов для трансформации пространства в помещении, большие и непрерывные промежутки времени (1 час и более), отведенные на игру, а также гибкое планирование дня, учитывающее интересы играющих детей. В группах более высокого качества взрослый чаще включался в совместную игру из партнерской позиции, строил двустороннее взаимодействие вместе с детьми.

Анализ двух контрастных видео позволил выявить особенности в различении педагогами подлинной игры и псевдоигры. Видео 1 большинство (за исключением двух) педагогов отнесли к подлинной игре, используя такие критерии, как вовлеченность детей, удовольствие, активность. Однако оценки этого видео различались. Часть педагогов в оценках опирались на важность переживаний детей, их собственных игровых идей. Эти педагоги в качестве критериев также упоминали детский замысел, воображение. Например, В13 (В — воспитатель): «Здесь видно, что это игра. Замысел детский, они вовлечены, эмоции, всё присутствует, живая игра, детям интересно, вовлечены. Они *свою* игру проживают». Эти педагоги подчеркивали развивающую ценность спонтанной игры и отмечали, что именно в такой игре у детей развиваются воображение, эмоциональная сфера, коммуникация с другими детьми и саморегуляция. Другая часть педагогов, отмечая, что на Видео 1 игра, тем не менее оценивали его как баловство или низкий уровень игры. Например, В22: «Для детей, наверное, игра, больше баловство. Ну, игра, потому что они как бы плывут, смотрят, вот это... Здесь есть момент игры, а есть момент развлекаловки, что, конечно, детям надо — попрыгать, поскакать <...> Они никого не спасают, они просто тупо балуются с веревкой. Опять же, останавливать нельзя, баловаться иногда надо».

Яркие различия между педагогами проявились в оценке Видео 2. Ответы педагогов можно разделить на два кластера. Педагоги из кластера 1 (n = 19) указывали, что на видео 2 не игра, а театрализация, разыгранный сценарий, действия по инструкции взрослого. В качестве критериев они указывали на скованность детей, ориентацию на взрослого, ощущение заранее заготовленного сценария, чрезмерную реалистичность игровых атрибутов и действий детей

с ними. Важно отметить, что все педагоги этой группы оценили Видео 1 как спонтанную игру, ценную с точки зрения детского развития.

При этом педагоги из кластера 2 (n = 15) подчеркивали, что на Видео 2 тоже игра, но даже более развитая и сложная, чем на Видео 1. В качестве критериев они использовали сюжетность, наличие игровых атрибутов, артистизм. Приведем комментарий В23: «Игра, конечно. Другой уровень игры. Игра, в которой есть уже знания о, скажем так, кафе, какая пицца бывает, как официант себя ведет в кафе, т. е. такая, другой уровень игры». То есть они, в отличие от педагогов кластера 1, не противопоставляли два видео, а сравнивали их между собой с точки зрения уровня развития игры и образовательных возможностей. По их мнению, Видео 2 обладает сравнительно большим развивающим потенциалом: в Видео 1 развивается двигательная сфера, дети отдыхают, развлекаются, а на Видео 2 дети получают знания о кафе, рецептах пиццы, профессиях, правилах поведения в общественных местах, развивается вежливость, словарный запас, артистичность, общительность и произвольность.

Далее был проведен статистический анализ различий в стратегиях сопровождения игры у педагогов двух выделенных кластеров на основе оценки Видео 2 (U-критерий сдвигов Манна—Уитни). Выявлены значимые различия (на уровне $p < 0,001$) в стратегии сопровождения игры у педагогов с контрастным пониманием Видео 2 и его развивающей ценности для детей, как по общему баллу ПДИ, так и по всем отдельным показателям (см. рисунок).

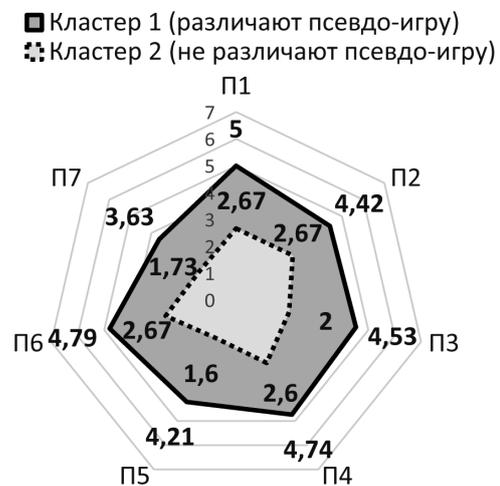


Рис. Сравнительная диаграмма средних значений двух кластеров по показателям: П1 — Пространство и оборудование для игры; П2 — Время и переходы между игрой и другими видами деятельности; П3 — Материалы для игры; П4 — Косвенная поддержка игры педагогом; П5 — Участие взрослого в игре; П6 — Взаимодействие детей в игре; П7 — Разновозрастная игра и взаимодействие

Педагоги, различающие игру и псевдоигру и подчеркивающие развивающую ценность спонтанной детской игры, создают больше условий для развития игры в своих дошкольных группах: есть больше времени для игры, в доступе неструктурированные материалы и материа-

лы для трансформации, они поддерживают использование и изменение пространства группы для игры, чаще включаются в совместную игру как партнеры и поддерживают взаимодействие детей, в том числе разновозрастное даже в условиях одновозрастных групп.

Обсуждение

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о подтверждении первой гипотезы и частичном подтверждении второй. Стратегии сопровождения игры у педагогов с разным пониманием игры различаются.

Педагоги, различающие игру и псевдоигру (использующие более специфичные для игры критерии — детский замысел, воображение), создают более обобщенную, полифункциональную игровую среду, помогающую ребенку действовать в смысловом поле, обеспечивают больше непрерывного времени на игру, чаще включаются в совместную игру и занимают партнерскую позицию в игре. Причем среди этих педагогов были те, кто осознанно включается в совместную игру, и те, кто играет только после всех проведенных занятий, по остаточному принципу, сомневаясь в правильности своих педагогических действий. Общим дефицитом педагогов этого кластера является невысокий уровень их собственной игры: педагоги обеспечивают двустороннее взаимодействие в игре, но пока редко выступают в качестве посредников в передаче игровой культуры.

Педагоги, подчеркивающие развивающую ценность псевдоигры и не различающие игру и псевдоигру (широкие критерии: удовольствие, активность, вовлеченность), создают реалистичную среду, оставляющую ребенка в реальном поле. Спонтанная детская игра воспринимается ими скорее как развлечение, баловство, низкий уровень игры, что отражается в структурировании программы: в этих группах время на игру дробно разбито (перерывы между занятиями) и не превышает 25 минут. В сопровождении игры они чаще занимали отстраненную или дидактическую позиции. Это указывает на необходимость разработки программ методической поддержки педагогов, включающих обучение рефлексивному наблюдению за игрой; создания условий для педагогической рефлексии и развития игры взрослых [4; 15].

Любопытно, что в данном исследовании различающим оказалось именно видео псевдо-игры. Большинство педагогов правильно оценили видео спонтанной игры (различались критерии, которыми они пользовались). В отличие от результатов более ранних исследований [13], мы не можем сказать, что большинство педагогов высоко оценивают развивающую ценность именно псевдоигры. В нашей выборке было выделено два кластера, для одного из которых было характерно подчеркивание развивающей ценности именно спонтанной игры и четкое различие игры и псевдоигры. Проявившиеся различия между кластерами, как в предметно-пространственном и временном компоненте условий, так и во взаимодействии, могут быть связаны с распространенной ошибкой в понимании игры. Л.С. Выготский указывал, что игра является творче-

ским преобразованием пережитых впечатлений, а не их воспоминанием или прямым воспроизведением [1]. Если детская игра понимается педагогом как копирование реальности, то это может отражаться и в том, какую идеальную форму игры он будет стремиться передать ребенку [2]. В этом случае происходит искажение идеальной формы игры, она подменяется образцом, определенным эталоном, что разрушает спонтанную игру ребенка [4]. В качестве признака развитой игры педагогами начинает рассматриваться все более точное воспроизведение реальности. Педагог попадает в ловушку, описанную С.Л. Новоселовой и Е.В. Зворыгиной [5]: он использует игру для обогащения опыта, а не обогащает опыт детей для развития игры. В нашем исследовании это проявилось в дидактической позиции взрослого, реалистичной игровой среде, а также в ответах педагогов о высокой развивающей ценности псевдоигры. Они делали акцент на второстепенных аспектах, предметных знаниях, не отражающих уникальной ценности самой игры для детского развития. И наоборот, когда педагог понимает игру как творческое преобразование, он признает субъектность играющего ребенка, важность его замысла. В этом случае идеальная форма понимается педагогом как развитая игра, в основе которой лежат собственные переживания и смыслы ребенка, что находит отражение в тех условиях, которые создаются в группе. Стоит отметить, что проявившиеся различия могут быть также связаны с качеством личного игрового опыта педагога (чем чаще они играют, тем больше понимают и ценят игру). Это предположение нуждается в дополнительной проверке и является направлением для дальнейшего исследования.

В целом по всей выборке уровень качества условий по показателям 1–3 (предметно-пространственный и временной компоненты условий) оказался выше, чем уровень качества совместной игры взрослого и детей (показатель 5) и поддержки детского взаимодействия, в том числе разновозрастного (показатели 6–7). Это согласуется с результатами других исследований, показывающих сложность освоения партнерской позиции для педагога и большую распространенность именно отстраненной позиции [15; 17; 19]. Качество косвенной поддержки игры педагогом оказалось более высокого уровня, чем предполагалось. Причем более высокий уровень характерен для кластера 1. Это может указывать на то, что педагоги, ценящие подлинную игру и отличающие ее от псевдоигры, в своей практике делают больший акцент на косвенную поддержку.

Для всей выборки характерен дефицит условий для разновозрастного взаимодействия и игры. Возможно, это связано с непониманием значимости этого условия для развития игры или с наличием организационных трудностей (запрет на объединение групп), дефицитом методического сопровождения.

Количество педагогов в выборке, высоко оценивающих видео псевдоигры, оказалось меньше ожидаемого. С одной стороны, это может указывать на недостаточную репрезентативность выборки и необходимость проведения исследований на большей выборке педагогов. С другой стороны, это может быть свидетельством изменений, происходящих в отечественной дошколь-

ной практике, «возрождения игры» [11]. Для повышения устойчивости изменений необходимо создание и развитие сообщества играющих педагогов, в котором они могли бы получить поддержку коллег и экспертов, сделать свою практику более видимой.

Заключение

Условия для развития игры в большинстве дошкольных групп остаются на минимальном уровне.

Литература

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.
2. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. 304 с.
3. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Культурно-исторический подход к вопросам образования // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 4–13. DOI:10.17759/chp.2020160401
4. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология игры (культурно-исторический подход). М.: Левь, 2017. 331 с.
5. Новоселова С.Л., Зворыгина Е.В. Развивающая функция игры и вопросы руководства ею в раннем возрасте // Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника. М.: НИИ ОП АПН СССР, 1979. С. 38–45.
6. Поддержка детской игры. Шкала оценки качества психолого-педагогических условий для развития игры (ПДИ). Дополнение к шкалам ECERS-3/ Шиян И.Б. и др. М.: Мозаика-Синтез. 2023. (В печати).
7. 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
8. Сингер Э., ДеХаан Д. Играть, удивляться, узнавать. Теория развития, воспитания и обучения детей. М.: Мозаика-Синтез, 2019. 312с.
9. Смирнова Е.О. Игровая компетентность воспитателя // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 9. С. 4–9.
10. Современный детский сад. Универсальные целевые ориентиры дошкольного образования: метод. пособие / О.А. Шиян и др. М.: Мозаика-Синтез. 2021. 248 с.
11. Трифонова Е.В. Детская игра с позиций культурно-исторической психологии: подмена, утрата и воссоздание идеальной формы деятельности в образовательном пространстве // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 5–12. DOI:10.17759/chp.2022180301
12. Трифонова Е.В. Планирование и проведение развивающих занятий с детьми дошкольного возраста. Статья первая: История и современность // Проблемы современного образования. 2021. № 6. С. 81–94.
13. 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.
14. Якшина А.Н., Ле-ван Т.Н. Особенности представлений дошкольных педагогов о детской игре и наблюдении за ней // Культурно-историческая

При этом были также выявлены группы с хорошим качеством условий для игры. Стратегии сопровождения игры значимо различаются у педагогов с разным пониманием критериев отличия игры и псевдоигры и ценности игры для детского развития.

В качестве направлений для дальнейших исследований можно выделить изучение влияния игрового опыта воспитателей на их понимание ценности детской игры, изучение уровня развития игры современных дошкольников с учетом качества образовательной среды в их группах.

References

1. Vygotsky L.S. Igra i ee rol' v psichicheskom razvitii rebenka [Play and its role in child psychological development]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy psikhologii], 1966, no. 6, pp. 62–76. (In Russ.).
2. Vygotsky L.S. Lektsii po pedologii [Lectures on pedology]. Izhevsk: Izdatel'skii dom «Udmurtskii universitet» Publ., 2001. 304 p. (In Russ.).
3. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Cultural-Historical Approach to Education. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 4–13. DOI:10.17759/chp.2020160401. (In Russ.).
4. 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.).
5. Novoselova S.L., Zvorygina E.V. Razvivayushchaya funkciya igry i voprosy rukovodstva eyu v rannem vozraste [Developmental function of play and issues of play guidance in early childhood]. *Pedagogicheskie i psikhologicheskie problemy rukovodstva igroy doshkol'nika* [Pedagogical and psychological problems of play guidance in preschool age]. Moscow: NII OP APN SSSR, 1979, pp. 38–45. (In Russ.).
6. Iakshina A.N. et al. Razrabotka i aprobatsiya shkaly otsenki kachestva psikhologo-pedagogicheskikh uslovij dlja razvitiya igry (PDI). Dopolnenie k shkalam ECERS-3 [Elaboration and field testing of a scale for assessing the conditions for the development of children's play in preschool groups]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie* [Preschool Education Today], 2020, no. 6(102), pp. 21–31. DOI:10.24411/1997-9657-2020-10087 (In Russ.).
7. Shiyani I.B. et al. Podderzhka detskoj igry. Shkala otsenki kachestva psikhologo-pedagogicheskikh uslovij dlja razvitiya igry (PDI). Dopolnenie k shkalam ECERS-3 [Play Environmental Rating Scale (PERS). ECERS-3 extension]. Moscow: Mozaika-Sintez Publ., 2023. (in press). (In Russ.).
8. 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. 312p. (In Russ.).
9. Smirnova E.O. Igrovaya kompetentnost' vospitatelya [Play competence of the teacher]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika* [Preschool Education Today], 2017, no. 9, pp. 4–9. (In Russ.).
10. Shiyani O.A. et al. Sovremennyy detskij sad. Universal'nye celevye orientiry doshkol'nogo obrazovaniya: Metodicheskoe posobie [Modern preschool. Universal aims of preschool education. Teacher's manual]. Moscow: Mozaika-Sintez Publ., 2021. 248 p. (In Russ.).
11. Trifonova E.V. Children's Play in Cultural-Historical Psychology: Substitution, Loss and Recreation of the Ideal Form of Activity in the Educational Space. *Kul'turno-istoricheskaya*

- психология. 2022. Том 18. № 3. С. 32–40. DOI:10.17759/chp.2022180304
15. Bredikyte M. Adult participation in the creation of narrative playworlds: challenges and contradictions // International Journal of Early Years Education. 2022. № 30. P. 1–15. DOI:10.1080/09669760.2022.2107895
16. Bredikyte M., Brandisauskiene A. Adult actions supporting narrative playworlds in the classroom // Forum O wiatowe. 2022. Vol. 35. № 2(68). P. 53–67.
17. Devi A., Fleer M., Li L. Preschool teachers' pedagogical positioning in relation to children's imaginative play // Early Child Development and Care. 2021. Vol. 191. № 16. P. 2471–2483. DOI:10.1080/03004430.2020.1717479
18. Devi A., Fleer 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
19. Fleer 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. № 4. P. 72–103. DOI:10.11621/vsp.2021.04.03
20. Fleer M. Conceptual Playworlds: the role of imagination in play and learning // Early Years. 2021. Vol. 41. № 4. P. 353–364. DOI:10.1080/09575146.2018.1549024
21. 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
22. Loizou E., Loizou E.K. Creative play and the role of the teacher through the cultural-historical activity theory framework // International Journal of Early Years Education. 2022. Vol. 30. № 3. P. 527–541. DOI:10.1080/09669760.2022.2065248
- psikhologiya = Cultural-Historical Psychology, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 5–12. DOI:10.17759/chp.2022180301 (In Russ.).
12. Trifonova E.V. Planirovanie i provedenie razvivajushih zanjatij s det'mi doskol'nogo vozrasta. Stat'ja pervaja: Istorija i sovremennost' [Planning and conducting classes with preschoolers]. Problemy sovremennogo obrazovaniya [Problems of modern education], 2021. no. 6, pp. 81–94. (In Russ.).
13. 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.).
14. Iakshina A.N., Le-van T.N. Preschool Teachers' Views on Children's Play and its Observation. Kul'turnoistoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 32–40. DOI:10.17759/chp.2022180304 (In Russ.).
15. Bredikyte M. Adult participation in the creation of narrative playworlds: challenges and contradictions. International Journal of Early Years Education, 2022. no.30, pp. 1–15. DOI:10.1080/09669760.2022.2107895
16. Bredikyte M., Brandisauskiene A. Adult Actions Supporting Narrative Playworlds in the Classroom. Forum O wiatowe, 2022. Vol. 35, no. 2(68), pp. 53–67.
17. Devi A., Fleer M., Li L. Preschool teachers' pedagogical positioning in relation to children's imaginative play. Early Child Development and Care, 2021. Vol. 191, no.16, pp. 2471–2483. DOI:10.1080/03004430.2020.1717479
18. Devi A., Fleer 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
19. Fleer 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
20. Fleer M. Conceptual Playworlds: the role of imagination in play and learning. Early Years, 2021. Vol. 41, no. 4, pp. 353–364. DOI:10.1080/09575146.2018.1549024
21. 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
22. Loizou E., Loizou E.K. Creative play and the role of the teacher through the cultural-historical activity theory framework. International Journal of Early Years Education, 2022. Vol. 30, no. 3, pp. 527–541. DOI:10.1080/09669760.2022.2065248

Информация об авторах

Якишина Анна Николаевна, младший научный сотрудник лаборатории развития ребенка Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: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, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-8445-464, 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: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: 0000-0002-8445-6464, e-mail: t.levan.pedagog@gmail.com

Получена 03.02.2023

Принята в печать 22.06.2023

Received 03.02.2023

Accepted 22.06.2023